

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – SP

FERNANDA QUEVEDO STOROLI

**INCLUSÃO SOCIAL E ESPORTE: OS SIGNIFICADOS-SENTIDOS DA
CAPOEIRA PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO

2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – SP

FERNANDA QUEVEDO STOROLI

**INCLUSÃO SOCIAL E ESPORTE: OS SIGNIFICADOS-SENTIDOS DA
CAPOEIRA PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Psicologia Social, sob a orientação do Prof.
Doutor Sergio Ozella.**

SÃO PAULO

2007

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à mulher da minha vida, minha mãe, Patrícia Kay. Jamais conseguiria chegar até aqui sem ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Orientador, Dr. Sergio Ozella, por acreditar em meu trabalho e por me conduzir nas trilhas da abordagem crítica em pesquisa científica, mostrando-me ser possível produzir ciência da maneira que acredito.

A todos os participantes da Pesquisa, as crianças e aos adolescentes que conheci nesta jornada do aprender. Obrigada pelos sorrisos, os olhares curiosos e por cada palavra dedicada ao estudo. Este trabalho é de vocês.

Agradeço ao CNPq¹ pelo custeio de minhas atividades acadêmicas que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A PUC/SP e a todos os amigos ligados a esta Universidade, pela oportunidade de aprendizado e convivência.

A meu pai, Vitório Storoli, pelo incentivo à leitura que carinhosamente dedicou a mim na infância, ajudando-me a ler e a compreender os meus primeiros livros. A caminhada começou aí.

A minha tia e amiga, Márcia Kay, não só por contribuir objetivamente com materiais e reflexões para esta dissertação, mas pelas intermináveis horas de discussões intelectuais que tivemos madrugadas a fora, quando eu ainda era uma “jovenzinha rebelde”. Obrigada por despertar em mim o interesse pela Psicologia.

Aos amigos capoeiras Marcos Leme (Derinho) e Marcelo (Ganga). Além de inúmeras contribuições importantes que dedicaram a este estudo foram eles que me apresentaram a Capoeira como brincadeira de criança, bem ali, no quintal de casa. “Ô volta do mundo câmara!”.

¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

A Antônio Xavier Soares, Antônio da Costa Ciampa, Aluísio Ferreira de Lima, Celso Nunes Junior, Gabirela Gramkow e Ricardo Constanzi pelo apoio e disponibilidade de ajuda nos momentos decisivos do mestrado.

A todos os amigos de graduação da UMC, em especial, a Professora Geraldina Porto Witter, quem me ensinou os primeiros passos da pesquisa científica em Psicologia, o professor de Psicologia Social Juracy A. Mariano e as amigas de turma Gabriele Castilho e Renata Argentino, senti falta do trio infalível neste trabalho acadêmico.

Agradeço aos meus alunos, aos colegas de trabalho, aos familiares (irmãos, sobrinhos, tios, primos) e todos os amigos que torceram por mim e compreenderam meus momentos de *stress* e ausências considerados imperdoáveis à não ser em situações de dissertação e tese².

² Vale ler a crônica de Mario Prata no **anexo 5**.

RESUMO

INCLUSÃO SOCIAL E ESPORTE: OS SIGNIFICADOS-SENTIDOS DA CAPOEIRA PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA.

Autora: Fernanda Quevedo Storoli

O interesse pelo tema surgiu da experiência da pesquisadora em trabalhos comunitários direcionados para o público adolescente. A relevância da pesquisa justifica-se pela contribuição de conhecimentos para as vertentes científicas que se aproximam da perspectiva teórica adotada e para a práxis de políticas de inclusão social voltadas para jovens em situação de pobreza. O objetivo consistiu em verificar os significados e os sentidos que os adolescentes entrevistados atribuem à Capoeira como atividade esportiva voltada para a sua inclusão social. Para tanto, foram utilizados os pressupostos teóricos da Psicologia sócio-histórica, a metodologia de abordagem qualitativa e a construção de núcleos de significação para a apreensão da constituição dos sentidos-significados investigados nos depoimentos. Os resultados obtidos revelaram que os aspectos de inclusão social não estão muito claros para os adolescentes. Os sentidos atribuídos por eles à capoeira direcionam-se mais para busca de alternativas às suas condições de vida como, por exemplo, as necessidades de afastamento da rua, do ócio e dos problemas da família/casa.

PALAVRAS-CHAVE: juventude/ inclusão/ exclusão/ pobreza/ capoeira

ABSTRACT

SOCIAL INCLUSION AND SPORTS: THE SENSES-MEANINGS OF THE CAPOEIRA FOR ADOLESCENTS IN POVERTY

Author: Fernanda Quevedo Storoli

The interest regarding the subject has evolved from the researcher's experience in community-related jobs focused towards adolescents. This study's relevance is justified due to the contribution of knowledge to the scientific branches that run along with the adopted theoretical perspective added to the praxis of policies for social inclusion aimed to the youth who dwells in poverty. The objective was to verify the meanings and senses attributed by interviewed adolescents, regarding Capoeira as a sports activity related to social inclusion. Therefore, the social-historical Psychology theoretical assumptions, qualitative approach methodology and the building of signifying nuclei for the apprehension of the investigated sense-meanings constitution from testimonies were used. The yielded results revealed that the meanings of social inclusion are not quite clear to the adolescents. The senses attributed by them to the capoeira are more directed towards alternatives to their life's conditions, for instance, the need to leave the streets, idleness, and family/home problems.

Keywords: *youth/ inclusion/exclusion/ poverty/ capoeira.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	05
I.1. Aportes Vigotskianos.....	12
I.1.1. Significado e sentido.....	18
CAPÍTULO 2: ESPORTE COMO VIA DE INCLUSÃO SOCIAL.....	23
II.1. Discutindo Exclusão/Inclusão Social.....	23
II.1.2. Algumas considerações sobre a pobreza.....	28
II.2. Esporte e Juventude Pobre.....	30
II.2.1. Educação não-formal.....	36
II.3. Apresentando a capoeira.....	40
II.3.1. Aspecto esportivo da capoeira.....	42
CAPÍTULO III: EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA.....	46
III.1. Procedimentos metodológicos adotados.....	51
III.1.1. A escolha dos grupos de capoeira.....	51
III.1.2. Escolha dos adolescentes participantes	58
III.1.3. Instrumento utilizado.....	59
III.1.4. Tratamento dos dados.....	59
CAPÍTULO IV: ANÁLISE.....	61
IV.1. O processo de construção dos núcleos.....	61
IV.2. Organizações e análises das entrevistas.....	62
IV.2.1. Organização e análise das entrevistas com Rafael.....	63
IV.2.1.1. Organização.....	63
IV.2.1. Análise dos núcleos de significação.....	71
IV.2. 2. Organização e análise da entrevista com Thiago.....	83
IV.2.2.1. Organização.....	83

IV.2.2.2. Análise dos núcleos de significações.....	90
IV.2.3. Reflexões sobre as análises.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS.....	103
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi verificar os significados e sentidos que os adolescentes em situação de pobreza atribuem à capoeira como atividade esportiva voltada para a sua inclusão social.

O problema concentrou-se no levantamento e na compreensão destes significados e sentidos, com base no referencial teórico da abordagem Sócio-Histórica, onde tanto os significados sócio-culturais, quanto os sentidos pessoais não nascem com as pessoas, mas são construídos a partir das relações sociais e históricas que envolvem a vida dos indivíduos.

Esta perspectiva traz a hipótese de que o potencial inclusivo da capoeira não se trata dela em abstrato, mas possivelmente da estratégia de inclusão adotada, traduzida em seu projeto político. No entanto, a relação significado-sentido pessoal e projeto institucional envolvido não se constituem como problema desta pesquisa. Apesar da dimensão das relações sociais no micro universo das instituições ser uma questão relevante para futuras pesquisas, o conjunto de indagações que surgiu no decorrer do trabalho foi direcionado para a compreensão dos sentidos-significados da capoeira praticada para fins de inclusão social, presentes na fala dos adolescentes entrevistados. E isso, à luz da literatura que discute o complexo processo de exclusão/inclusão social e da constituição dos sujeitos a partir dos processos macro sociais, numa perspectiva crítica de ciência e sociedade.

O interesse e a definição do tema surgiram de alguns fatores que justifico a seguir.

Primeiramente, pela experiência prática que tive em trabalhos comunitários voltados para o público jovem, dos quais destaco: o projeto de Capacitação Solidária em monitoria ambiental do GAADES³; o projeto de Capacitação Solidária com ênfase em Informática da AMDEM⁴ e o Programa de Atendimento a Adolescentes em L.A (Liberdade Assistida) da AMDEM em parceria com a Universidade de Mogi

³ GAADES é uma Organização Não-Governamental de proteção ao Meio Ambiente da Região do Alto Tietê, sediada no bairro de Taiçupeba, município de Mogi das Cruzes. Este trabalho foi realizado no ano de 2002 na Universidade de Mogi das Cruzes.

⁴ AMDEM é uma Organização Não-Governamental de Atenção e Proteção à Criança e ao Adolescente, sediada em Mogi das Cruzes. Este trabalho foi realizado em 2003, na Universidade de Mogi das Cruzes.

das Cruzes (UMC)⁵. Trabalhando como voluntária, nos dois primeiros, e estagiária, no último, pude observar que sempre se fazia presente uma ou mais atividade esportiva voltada para a promoção da inclusão social, tanto dos jovens em situação de pobreza, quanto dos em conflito com a lei.

Percebia que, a maioria destes jovens, expressava muito mais interesse e dedicação a estas atividades, principalmente as aulas de capoeira e os dias de “quadra livre” para futebol, do que aos demais conteúdos dos programas. Tal situação remetia-me a questionamentos quanto ao caráter inclusivo da prática de esporte. Como saber se os jovens, a partir do esporte, realmente estão apreendendo coisas significativas para suas vidas? Qual é o “lugar” do esporte no complexo processo de inclusão social?

A disciplina *Esporte, Brinquedo e Lazer* que cursei no último semestre do curso de Psicologia ajudou a ampliar minha compreensão do fenômeno esportivo, a enxergar o esporte como um “aliado” em potencial para o trabalho com o público jovem e, principalmente, vislumbrar a possibilidade de na pós-graduação poder investigar os sentidos que os adolescentes pobres atribuem ao esporte para fins de inclusão social.

Como parte do trabalho de conclusão desta disciplina, atuei como estagiária na Academia de capoeira BARAÚNA⁶ onde aplicava técnicas e instrumentos da Psicologia do Esporte visando melhorar a *performance* dos alunos (crianças e adolescentes) e prepará-los para campeonatos e apresentações de capoeira – Este contato com o universo esportivo consistiu-se em ponto de partida para a definição do tema desta dissertação, no entanto, não busquei na Psicologia do Esporte subsídios teóricos para a pesquisa visto que, os fenômenos que a mesma tem se preocupado em elucidar, de maneira geral, concentram-se em questões como: rendimento físico, melhoria de desempenho esportivo, técnicas de treinamento psicológico, motivação de atletas, relacionamento entre equipes esportivas, etc.

⁵ Este trabalho foi realizado no ano de 2003, na sede da AMDEM, em Mogi das Cruzes, como parte da disciplina *Psicologia da Educação*, pertencente ao currículo do curso de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e supervisionado pela professora responsável pela disciplina.

⁶ Esta academia foi fundada por Mestre Rosa, principal divulgador do Grupo de capoeira BARAÚNA. O trabalho teve duração de quatro meses e foi realizado em grupo. Participaram mais duas alunas do curso de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes. Recebemos orientação e supervisão do Prof. Dr. Marcelo Almeida Buritti, professor responsável pela disciplina e autor de diversos trabalhos sobre Psicologia do Esporte.

A meu ver, estas categorias de estudo têm contribuído mais para produção de conhecimentos que subsidiam o desenvolvimento da Indústria do Esporte de Alto Rendimento do que para a produção de saber na esfera da compreensão do indivíduo e de sua relação com as desigualdades sociais; campo de estudo da Psicologia Social e para o qual dirijo maior interesse.

Já a escolha epistemológica dos paradigmas de referencial sócio-histórico se deu durante a construção prática do projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado. Ao buscar uma forma de produzir pesquisa - diferente da que havia utilizado como pesquisadora durante minha formação⁷ acadêmica - encontrei no pensamento de Lane & Codo (1984)⁸, a possibilidade de estudar Psicologia de maneira crítica em relação à realidade social e de produzir ciência assumidamente comprometida com as transformações da sociedade; maneira efetivamente de acordo com meus ideais societários. A partir disto, busquei outras fontes de saber nesta mesma vertente teórica.

Cabe expressar também os principais motivos que orientaram a opção pela a capoeira dentre os diversos esportes existentes no país que resumidamente se deu por: 1) constatar na prática a imensa popularidade deste esporte entre os jovens assistidos nos projetos comunitários que participei; 2) acreditar que as escolhas realizadas em uma pesquisa científica carregam significados políticos e ideológicos e, desta forma, sendo a capoeira uma das manifestações esportivas mais importantes do nosso país, já que se trata de um esporte genuinamente brasileiro, entendo que, como tal, merece ser evidenciada no universo acadêmico em oposição à supervalorização das culturas estrangeiras cultuadas no país.

Espero que o estudo sobre o significado-sentido da capoeira para o adolescente pobre, dentro da perspectiva aqui proposta, possa auxiliar o leitor na reflexão sobre as políticas públicas e ações sociais privadas voltadas aos jovens das camadas pobres. Espero também, poder contribuir um pouco para a construção de conhecimento nas vertentes que concebem ou se aproximam da mesma concepção de Psicologia e de ser humano que se adota aqui, bem como daquelas que buscam

⁷ Participação em um Programa de Iniciação Científica da UMC (PIBIC), em 2003.

⁸ Ao proporem uma nova Psicologia Social alertam para a necessidade de considerar a natureza social do fenômeno psíquico e o homem como ser social, como ser de relações sociais, que está em permanente movimento e em constante transformação.

superar a visão mecanicista de esporte, focalizada apenas no movimento do corpo e na interação entre as pessoas.

Para dar conta desta proposta dividi a apresentação do estudo realizado em 4 capítulos. O capítulo 1 trata da apresentação da concepção sócio-histórica de adolescência, da apresentação de L. S. Vigotski e alguns de seus aportes teóricos importantes à pesquisa, dentre eles, as categorias sentido e significado. No capítulo 2, discute-se o esporte como instrumento de inclusão social voltado à juventude pobre. Neste mesmo capítulo, são apresentados os debates sobre exclusão e inclusão social, educação não-formal e também alguns aspectos históricos e esportivos da capoeira. O capítulo 3 trata da proposta de epistemologia qualitativa adotada e dos processos metodológicos envolvidos. O último capítulo foi reservado para a análise e basicamente se divide em: organizações dos dados coletados e análises dos sentidos-significados realizadas a partir das falas dos adolescentes entrevistados.

CAPÍTULO I

ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A palavra adolescência, em sua etimologia, deriva da palavra *adolescere* que em latim significa crescer. Nos dicionários de língua portuguesa adolescência é traduzida como “o período da vida humana que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se por aproximadamente, dos 12 aos 20 anos de idade” (FERREIRA, 2002, p. 12). Legalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal 8069, de 13 de julho de 1990, artigo 2º, fixa este período entre 12 e 18 anos de idade (CARVALHO, 1997, p. 160).

Sem dúvida, a idéia de adolescente tem caráter institucionalizado em nossa sociedade, mas, como toda instituição, ela nem sempre existiu. O conceito de adolescência, ou seja, as reflexões sobre sua origem e sentido, seu estudo científico e as primeiras pesquisas, datam entre final do século XIX e início do século XX.

O aparecimento do conceito de adolescência pela primeira vez na literatura é atribuído a Rousseau (apud SANTOS, 1996; CÉSAR, 1999) que em sua obra *Emílio ou da Educação*, escrita no século XIX, a define como uma espécie de segundo nascimento provocado pela emergência da paixão sexual que conduz o adolescente para além de si mesmo, para a humanidade, gerando uma revolução turbulenta e manifesta em freqüentes mudanças de humor, instabilidade e rebeldia, o que enraíza a concepção num solo naturalista, onde adolescência é vista como estado e não como condição humana.

Na Psicologia, faz-se nitidamente presente a influência deste tipo de concepção. Diversos autores (HALL, 1937; DEBESSE, 1946, 1972; ERIKSON, 1976; ABERASTURY e KNOBEL, 1981; BEE, 1997) vêm conceituando adolescência como uma fase natural do desenvolvimento humano que apresenta determinadas características psíquicas e comportamentais, como, crise de identidade, conturbações e tormentos vinculados à sexualidade e a distúrbios hormonais, conflito geracional, necessidade de agrupamento e outras. Desta forma, a adolescência é entendida enquanto fase universal, ou seja, fase que todos os jovens

do mundo necessariamente deverão atravessar independentemente do contexto histórico-cultural em que vivem.

Santos (1996) observa que essa tendência teórica se apóia no fato de muitos estudos sobre o tema se basearem em grandes teorias que construíram conceitos amplos sobre a psique humana, como por exemplo, as teorias de Freud e Piaget que, embora não neguem a existência de uma influência social na constituição dos sujeitos enfatizam as estruturas internas como determinadoras do desenvolvimento humano. A sociedade seria, desta maneira, algo externo ao indivíduo, com papel coadjuvante no desenvolvimento humano.

Tais proposições teóricas podem ser questionadas quanto a sua relevância social, pois ao determinarem bases universais para o estudo do ser humano obscurecem o contexto histórico-cultural no qual os mesmos estão inseridos.

Autores que defendem uma perspectiva crítica em Psicologia, como Bock (1999) e Ozella (2002), lembram que as teorias psicológicas que compreendem a adolescência sob o prisma dos paradigmas de essência e natureza humana, desconsideram a inserção histórica do jovem e suas condições objetivas de vida; supõem uma igualdade de oportunidades a todos os adolescentes e se ideologizam⁹, pois ocultam e dissimulam as desigualdades presentes nas relações sociais.

Conceber adolescência como algo inerente à natureza humana é o mesmo que cristalizar o fenômeno o que significa desconsiderar seu processo, seu movimento. É entender o ser humano como um ser imune a transformações, ser imutável. Cada adolescente é um indivíduo de repertório singular, de experiência de vida ímpar; e que atravessa momento de vida único, ou seja, o fenômeno adolescência se processa, e não é. De acordo com as colaborações de Vigotski (2004b) investigar o fenômeno psicológico é fazer uma análise do processo e não do objeto, visto que o sistema psicológico é algo mutável, que está em perpétuo movimento. A adolescência desta maneira não é vista como um conceito etapista (que necessariamente passa por determinadas etapas), mas sim como processo dialético. Discutiremos mais a obra deste autor no próximo tópico deste capítulo.

Além disso, parte-se, aqui, da idéia de não neutralidade científica (discussão aprofundada no capítulo III) que denuncia o fato de “qualquer procedimento de

⁹ Em referência ao conceito de ideologia segundo a visão marxista, ou seja, como um instrumento que mascara interesses particulares sob ideais universais.

investigação envolver pressupostos teóricos e práticos variáveis segundo os interesses sócio-políticos que estão em jogo no ato de conhecer” (THIOLLENT, 1980, p. 28). A produção de conhecimento, em qualquer esfera do saber humano, inclusive, a pesquisa científica, não está livre de contaminação ideológica e, justamente por isto, o processo de pesquisar deve ser um compromisso aberto e declarado com uma visão de homem, com o seu objeto de estudo e com as conseqüências de tais escolhas (OZELLA, 2003, p. 114).

Conforme Bock (1999, p. 60) a idéia de “homem apriorístico”, aquele vislumbrado à luz do essencialismo, está a serviço de valores e ideologia liberais, pois carrega a visão de “homem liberal”, homem livre, autônomo, dotado de potencialidades prévias e cujo desenvolvimento é determinado pela sua própria condição de homem.

Assumir os pressupostos da abordagem sócio-histórica significa assumir postura epistemológica contrária às teorias que naturalizam o fenômeno psicológico e que caminham para a visão de homem liberal. É entender a adolescência como algo que se constitui a partir das relações com o mundo material e social, é conceber o homem como ser histórico:

[...] um ser constituído no seu movimento; constituído ao longo do tempo e pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade. Um ser, portanto, em permanente movimento; um ser que tem características forjadas pelo seu tempo, pelas condições de sua sociedade, pelas relações que estão sendo vividas. O homem é visto a partir da idéia de condição humana e não de natureza humana. A condição humana se refere ao fato de o homem construir as formas de satisfação de suas necessidades e ao fato de fazer isso com os outros homens; e é das formas que constrói e da maneira como faz isso com os outros homens que tem as condições para se constituir. (BOCK, 1999, p. 60).

A autora alerta para o fato de que a desnaturalização do fenômeno não implica em negá-lo, ou seja, conceber adolescência como algo criado historicamente pelo homem não significa negar sua existência, mas enxergá-la como algo construído na história da humanidade, constituído e significado pelo ser humano, em sua cultura e na linguagem que permeia as relações sociais.

O historiador francês Philippe Ariès (1978), um dos primeiros a apontar que o sentimento de infância é recente na história das civilizações, em seu estudo sobre a

história social da criança e da família, mostra como na sociedade tradicional até o século XVIII, o indivíduo atravessava a condição de criança para a de adulto, sem atravessar as etapas consideradas atualmente como adolescência:

[...] a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagram-se aos problemas da infância [...] Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância.

Essa preocupação não era conhecida da civilização medieval, pois para essa sociedade não havia problemas: assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto. As classes de idade do neolítico, a *paidéia* helenística, pressupunha uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença, e, portanto, não possuiu essa noção de passagem. (ARIÈS, 1978, p. 194).

Também há colocações do autor que denotam ser, a adolescência, um produto construído em determinado período histórico que, como tal, traz consigo valores e conteúdo ideológicos. Os estudos de Áries mostram que o principal acontecimento histórico que marca a divisão social entre crianças e adultos foi o aparecimento da preocupação com a educação no início dos tempos modernos.

As ordens religiosas, fundadas então, como os jesuítas ou os oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino, e seu ensino não se dirigia mais aos adultos, como o dos pregadores ou dos mendicantes da Idade Média: era essencialmente reservado às crianças e aos jovens. Essa literatura, essa propaganda, ensinou aos pais que eles eram guardiões espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos. Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos. (ARIÈS, 1978, p. 194).

Outras considerações importantes sobre o assunto são as de Clímaco (1991) que ao estudar as concepções de adolescência existentes na literatura sobre o tema destaca a construção histórica da adolescência no início da modernidade e considera que o fenômeno se fortaleceu em um período de latência social que se originou na sociedade capitalista, por causa de questões relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar (necessidade do preparo técnico). Para a autora, a sofisticação tecnológica do trabalho na sociedade

moderna passou a exigir um tempo prolongado de formação na escola. O desemprego estrutural da sociedade capitalista passou a exigir dos jovens mais qualificação e pré-requisitos para o trabalho e retardar seu ingresso no mercado. A criança começou a permanecer mais tempo sob tutela dos pais e mantê-las mais tempo na escola era uma boa solução para criá-las. A extensão do período escolar aliado ao distanciamento da família e à aproximação de um grupo de iguais sucederam-se a essas novas exigências sociais. Enraíza-se, então, um novo grupo social com padrões coletivos de comportamentos, a juventude e a adolescência.

Os autores, Ariès (1978) e Clímaco (1991), apresentam reflexões a respeito do jovem inserido no nosso sistema cultural, isto é, na civilização ocidental. Existem, porém, estudos antropológicos e etnológicos sobre outras civilizações nos quais fica claro que o desenvolvimento e o comportamento dos jovens são completamente diferentes de tudo que conhecemos, e isso é importante para reforçarmos a relevância de se discutir a universalização do comportamento humano.

De acordo com as investigações antropológicas de duas cientistas: Margaret Mead e Ruth Benedict (apud BECKER, 1986), o ser humano evolui de um estágio de total dependência (o de recém nascido e de criança pequena, que dependem totalmente da sociedade para sua sobrevivência) para um de relativa dependência (o adulto, que depende parcialmente da sociedade para sobreviver e passa a ser ele mesmo o responsável em prover e proteger as crianças e os bebês).

As autoras explicam que o padrão pelo qual essa independência (ou relativa dependência) é adquirida varia muito de uma cultura para outra. Na nossa cultura, por exemplo, a diferença entre criança e adulto é profundamente acentuada e reforçada por instituições sociais e legais. No Brasil, as crianças não podem dar qualquer contribuição social no sentido do trabalho, e são até proibidas por lei de fazer isso, ou seja, o ideal em nossa sociedade é de que a criança não trabalhe. Sem dúvida, sabemos que para as classes pobres isso não ocorre desta maneira, visto que muitas vezes as crianças é que são arrimos de suas famílias, mas tal situação acaba sendo vivida de maneira conflituosa entre estas crianças e a sociedade em que vivem.

Um estudo realizado por Mead¹⁰ (apud BECKER, 1986) em 1928, na sociedade de Samoa, no Pacífico Sul, nos mostra que por lá as coisas acontecem de outra maneira. As meninas de até seis anos são responsáveis pelo cuidado e

disciplina de irmãos mais novos. Os meninos, desde cedo, aprendem a pescar nos recifes e remar canoas, enquanto as meninas, depois de dispensadas da função de babá, trabalham nas plantações.

Nenhuma mudança básica ocorre na medida em que estas crianças vão se tornando adultas, o mesmo tipo de trabalho vai se intensificando apenas em grau de responsabilidade e quantidade na mesma proporção em que a criança se torna mais forte fisicamente e madura (mais experiente). Por exemplo: uma criança de Samoa, entre seis ou sete anos de idade que é ao mesmo tempo babá de seus irmãos mais novos e submissa aos mais velhos, quanto mais velha fica, mais crianças passa a dominar e cada vez menos passa a ser dominada.

Como se vê, neste tipo de sociedade não há espaço para o que chamamos de adolescência, pois a transição entre os papéis criança/adulto se dá de modo gradual, e o processo de crescimento das pessoas é lento e contínuo. Quando a criança se torna adulta, as exigências que recaem sobre ela não são abruptamente aumentadas, ou diferentes daquilo que conhecia: elas são uma continuação do que lhe era exigido anteriormente.

Outro exemplo parecido é o estudo do etnólogo Bronislaw Malinowski¹¹ (apud BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002) acerca da cultura dos nativos trobriandeses, que vivem em ilhas do noroeste da Nova Guiné na Oceania. Para os jovens desta tribo, a puberdade começa antes que na nossa sociedade, mas, nessa fase, as meninas e os meninos já iniciaram sua atividade sexual, diferentemente da nossa cultura. Não há, como em algumas culturas primitivas, um determinado rito de passagem para a fase adulta. Apenas, gradualmente, o rapaz vai participando cada vez mais das atividades econômicas da tribo e até o final de sua puberdade será um menino pleno da tribo, pronto para casar-se, cumprir as obrigações e desfrutar dos privilégios de um adulto.

Bock, Furtado e Teixeira (2002) lembram que no caso dos trobriandeses, ocorre um salto da infância (pré-adolescência) para a fase adulta e que, dessa forma, não existe adolescência entre eles. Neste sentido, os autores concluem que a adolescência é uma fase típica do desenvolvimento do jovem da sociedade industrializada. Isto se justifica por diversos motivos, um deles, certamente se refere ao fato de a sociedade industrializada ser mais evoluída tecnicamente e, com isso,

¹⁰ Margaret Mead. *Coming of Age in Samoa*.

¹¹ Bronislaw Malinowski. *Sexo y represión em la sociedad primitiva*.

exigir um período mais prolongado para que o jovem adquira os conhecimentos necessários para dela participar, ou seja, nela o adolescente precisa de uma preparação muito mais avançada que a das sociedades primitivas para poder enfrentar determinadas profissões. No entanto, os autores alertam que nem todo adolescente da sociedade industrializada passa pelo mesmo processo, já que uma boa parte das tarefas de um adulto, por exemplo, não exige um tempo muito longo de preparação, como no caso dos bóia-frias, os serventes de construção civil e dos trabalhadores braçais de maneira geral. Muitos jovens deixam a escola até mesmo antes de terminar o primeiro grau e já ingressam no mercado de trabalho, o que significaria dizer que em nossa sociedade o período de adolescência não é igual para todos os jovens.

A adolescência tem de ser compreendida no contexto cultural em que está inserida. De acordo com a teoria sócio-histórica só é possível enxergar qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade onde este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. A adolescência tem, então, de ser compreendida nesta inserção. De acordo com Bock (1999) a totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem as condições sociais, como o aspecto cultural, por exemplo, a adolescência não existiria ou não seria esta que conhecemos.

Nesta mesma perspectiva, Ozella (2002, p. 21) acrescenta que o adolescente deve ser entendido como sujeito com “características destacadas, significadas e interpretadas pelo homem” e alerta que tal constatação não nega o fato empírico das similaridades observadas entre a maioria dos adolescentes que conhecemos, mas sim que “a gênese de tal fenômeno é fato social, é produto historicamente construído”. O autor explica que não se pode negar o aspecto biológico do adolescente, ou seja, o fato de que o adolescente possui um corpo em desenvolvimento biológico e fisiológico, mas que também não se pode afirmar que estes elementos têm expressão direta em sua subjetividade.

As características fisiológicas aparecem e recebem significados dos adultos e da sociedade. A menina que tem os seios se desenvolvendo não o vê, sente e lhes atribui o significado de possibilidades de amamentar seus filhos no futuro. Com certeza, em algum tempo isso já foi assim. Hoje, entre nós, os seios tornam as menina sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já teve o significado de possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade [...] É importante frisar que o subjetivo

não é igual ao social. Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo. Os elementos desse mundo psíquico vêm do mundo social (atividades do homem e linguagem), mas não são idênticos a ele. (OZELLA, 2002, p. 21-22).

Compreender o fenômeno adolescência como algo histórico é entendê-lo como constituído a partir de necessidades sociais e econômicas que se constroem no processo, é revolucionar nossas teorias e nossas práticas com os jovens e romper com visões negativas e patologizantes da adolescência que, como bem nos lembra Bock (1999, p. 60), “só têm servido para desvalorizar as contribuições sociais e políticas da juventude”.

I. 1. APORTES VIGOTSKIANOS

O pensamento de L. S. Vigotski constitui base fundamental de todos os pressupostos teóricos que utilizamos neste estudo. É nele que se subsidia a concepção de ser humano e de Psicologia da teoria sócio-histórica. Isto significa que suas colaborações sustentam, desde a concepção dos adolescentes participantes da pesquisa até a concepção do nosso objeto de estudo, qual seja: os significados e os sentidos que subjazem as falas destes adolescentes.

Mas estudar Vigotski não consiste em tarefa fácil visto que existem, só no Brasil, diferentes interpretações e apropriações de sua obra. Isto fica claro em pesquisa realizada por Silva (2003), sobre a produção literária publicada nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas¹² a cerca dos conceitos do autor no Brasil. Esta disparidade de entendimento da “escola de Vigotski” evidencia-se quando ora é considerada interacionista e sócio-interacionista, ora é interpretada como construtivista, sócio-construtivista e até mesmo cognitivista. Sem dúvida, no presente trabalho, entendemos os conceitos do autor como contribuintes para o desenvolvimento da abordagem sócio-histórica.

¹² Serviram de base para o referido estudo todos os Cadernos que citavam, nas referências bibliográficas, alguma obra de Vigotski. Foram encontrados 37 artigos, desde 1971, até o número 111, de 2000.

Para esta perspectiva teórica, Vigotski contribui fundamentalmente com uma nova concepção de ser humano no campo da Psicologia, pois coloca as condições sociais dos indivíduos e a historicidade dos mesmos como principais aspectos de constituição de suas individualidades em oposição às idéias de essência e natureza humana, discutidas no início deste capítulo.

O autor foi estudioso de muitas correntes psicológicas de sua época (européias, norte-americanas e russas), mas as principais fontes que podemos atribuir às suas tendências teórico-filosóficas são Marx, Engels, Hegel, Espinosa, Janet, Potiebnia e Kurt Lewin. Dentre essa diversidade literária, podemos afirmar que na base de sua obra estão, inquestionavelmente, Friedric Engels e Karl Marx¹³.

A obra de Vigotski foi desenvolvida em determinado momento histórico e em determinadas condições concretas que certamente influenciaram seu pensamento¹⁴. O autor viveu boa parte de sua vida durante a revolução russa. É importante lembrar que neste período, havia a necessidade de compreender o novo homem inserido na nova sociedade. A ciência deveria produzir conhecimentos para responder e solucionar os problemas sociais da época, tendo os mesmos pressupostos teóricos-metodológicos que orientavam essa nova sociedade (VEER & VALSINER, 1996).

Após sua graduação, em 1917, Vigotski concentrou-se nos estudos de pedagogia e Psicologia. Trabalhando como professor em vários institutos da cidade de Gomel, lecionou Pedagogia, Psicologia, Arte e Literatura. A partir de 1924 - ano em que começa a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental, em Moscou, dirigido por Kornilov - começa a produzir sua obra, que consta de mais de 180 trabalhos entre monografias, teses, participações em projetos, artigos, cursos, etc. (RATNER, 1993)

¹³ Autores de destaque nas ciências sociais e políticas visto que são considerados os fundadores da prática e da filosofia do socialismo científico. Também foram estes teóricos que lançaram as bases do Materialismo Histórico e Dialético e da Economia Política do Capitalismo a partir da análise do surgimento do capitalismo, da história das sociedades humanas e da crítica de outras correntes filosóficas em voga na época, além de fundadores da Liga Comunista e da Associação Internacional dos Trabalhadores, também conhecida como 1ª Internacional.

¹⁴ Vigotski nasceu de uma família judaica em 5 de novembro de 1896 (segundo o calendário russo) em Orsha, Bielo Rússia, mas viveu toda a infância e adolescência em Gomel. Foi o segundo filho de 8 irmãos, todos submetidos a um nível sócio-econômico satisfatório e a uma criação familiar que atribuía ao estudo um valor especial. Tanto Vigotski como todos os seus irmãos cursaram escolas regulares e tiveram tutores educacionais. Em 1920 descobriu que tinha tuberculose, doença que o levou a inúmeros tratamentos e internações. Em 1924, casa-se com Rosa Smekhova, com quem tem duas filhas. Em 2 de junho de 1934, é internado com hemorragia decorrente da tuberculose e, nove dias depois, em 11 de junho de 1934, falece (VEER & VALSINER, 1996).

Silva (2003) relaciona o contexto histórico em que Vigotski esteve inserido com a sua produção literária lembrando que o início de sua produção coincide com a morte de Lenin e a nomeação de Stalin como secretário geral do partido, e conseqüentemente o homem mais poderoso da Rússia. Instaurou-se, então, a chamada Era Stalin, correspondente a um Estado autocrático que forçou a coletivização da agricultura e implementou a revolução industrial. Tais medidas fizeram da Rússia a 2ª potência do mundo, nos anos 50, mas através do sacrifício da população da época, que foi submetida a diversas medidas desumanas adotadas por Stalin, como a cassação dos direitos civis, a construção de Centros de trabalhos forçados e de extermínios, salários quase nulos para os trabalhadores, entre outros.

A mesma autora observa que no período em que Stalin se manteve no poder, tudo que não era condizente com os ideais por ele estabelecido era censurado. A teoria marxista passou a ser um conjunto inquestionável de dogmas; a história passou a ser determinista, fatalista, condicionada puramente as questões econômicas; a práxis não era mais considerada como algo importante e as categorias dialéticas de extração hegeliana - como a mediação, por exemplo, conceito fundamental para os estudos de Vigotski - eram rejeitadas. Desta forma, as produções científicas e literárias que não condiziam com o método materialista histórico tal como entendido por Stalin, tiveram publicação e veiculação censuradas na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). As obras de Vigotski e dos demais autores de sua escola, por serem compreendidas como anti-materialistas pelo uso de estudos da escola sociológica francesa e dos achados da Gestalt, consideradas de origem burguesa, foram vetadas a partir de 1936 com a promulgação da “Constituição de Stalin”.

Em 1953 morre Stalin, no entanto, foi apenas em 1956 com as denúncias de Nikita Krushev sobre os “Crimes de Stalin”, que ocorreu a abertura para as produções literárias e científicas vetadas. Foi neste mesmo ano que foi publicada a primeira edição dos trabalhos de Vigotski.

A obra do autor trouxe a possibilidade de construção de uma Psicologia desvinculada das tendências teóricas tradicionais (Behaviorismo, Psicanálise e Gestalt). A principal reflexão que o autor traz sobre as referidas teorias é a tendência de naturalização do comportamento humano e da redução da multideterminação deste a processos exclusivamente psicofisiológicos ou associacionista.

Além disso, os estudos de Vigotski foram pioneiros em relacionar a teoria marxista da história da sociedade, o materialismo histórico e dialético e a influência das mudanças históricas e da vida material dos indivíduos na produção de mudanças no psiquismo e comportamento humano. Nas palavras do autor era necessário que a Psicologia construísse “o seu próprio Capital” (VIGOTSKI, 2004b).

Um dos grandes saltos da teoria de Vigotski a partir do materialismo histórico e dialético é a constatação da historicidade presente e constitutiva do psiquismo humano.

O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica. (VIGOTSKI, 2004, p. 65)

As colocações acima nos mostram que as características tipicamente humanas não existem a priori, elas vão se constituindo no decorrer da nossa existência, se formando na relação dialética do indivíduo com o meio social, ou seja, é no movimento realizado pelo homem na transformação de seu meio social que o mesmo transforma a si próprio.

O desenvolvimento humano, desta forma, tem raiz na sociedade e na cultura, não se dá independente do desenvolvimento histórico e das relações sociais, os aspectos culturais e sociais são constitutivos da natureza humana, pois é na relação do homem com a sociedade que ele irá desenvolver suas funções psicológicas.

Ao estudar a origem e a natureza social do psiquismo humano, Vigotski (1994), formula explicações da transformação dos processos psicológicos elementares, denominados funções psicológicas inferiores, em processos psicológicos superiores, denominados funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas inferiores são de origem orgânica, biológica, pois nascem com o ser humano e se desenvolvem conforme o seu organismo vai crescendo e se tornando mais complexo, como por exemplo: o reflexo, a percepção, a atenção e a memória imediata. Tais funções surgem pela influência direta de estímulos externos e não utilizam signos como mediadores. Já as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e se apresentam como

características tipicamente humanas, reguladas de maneira consciente pelo indivíduo, como: a atenção dirigida e voluntária, o pensamento, ou qualquer comportamento que seja intencional e controlado. Estas funções apresentam como característica fundamental o fato de serem realizadas consciente e voluntariamente pelo homem; e serem mediadas por ferramentas psicológicas (signos), ou por outra pessoa na interação social (VIGOTSKI, 1994).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá através de um processo interpessoal, ou seja, num primeiro momento ocorre entre as pessoas, na interação do indivíduo com o meio social, para depois as funções serem internalizadas e se transformarem num processo, interno. Esses dois processos ocorrem num movimento dialético, pois se dá, simultaneamente, do exterior para o interior do indivíduo e vice-versa, através da internalização de processos interpessoais que têm lugar no interior das relações sociais.

Vigotski mostra que o signo como instrumento é importante para a constituição das funções psicológicas superiores e parte do materialismo histórico dialético para fazer a analogia dos signos como instrumento “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (VIGOTSKI, 1994, p. 70)

A partir do materialismo histórico o autor procurou analisar a função mediadora presente nos instrumentos criados para a realização da atividade humana. Ao constatar que os instrumentos físicos (ferramentas) são mediadores orientados externamente para regular a ação do homem frente à natureza, estendeu o conceito de mediação aos instrumentos simbólicos (os signos) que passam a ser considerados instrumentos psicológicos, ou seja, mediadores internos para a interação entre o psiquismo dos homens dirigidos para o controle do próprio indivíduo.

A invenção e o uso de signos como meio auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. (VIGOTSKI, 1994, p. 70)

Os signos passam a ser considerados constituintes da existência do psiquismo humano. Mais adiante ele chama a atenção para o fato de que a analogia

utilizada entre instrumento psicológico (signo) e o instrumento físico (ferramenta) não significa inexistência de diferenças entre estas duas categorias.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra que a natureza dos meios por elas utilizadas não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 1994, p. 73).

Segundo o autor “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1994, p. 54). O desenvolvimento do ser humano, desta maneira, se dá por meio das relações sociais visto que o psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, ou seja, pela cultura.

Sob esta ótica, é por meio da inserção dos adolescentes em um dado contexto (interação com os membros de um grupo, participação de práticas sociais historicamente construídas) que os mesmos internalizam as formas de comportamento consolidadas na experiência humana. Para Vigotski (1994, p. 74) o processo de internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”. Isto fica claro no exemplo que o autor ilustra sobre o gesto de apontar apresentado pelas crianças.

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente.

O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar torna-se ato de apontar. (VIGOTSKI, 1994, p. 74-75)

O exemplo mostra que o significado do gesto que partiu de uma situação objetiva, foi interpretado pelas pessoas que cercam a criança e incorporado pela criança a partir da resposta (interpretações dos outros) que ela obteve com o gesto, ou seja, a partir da interação e das relações estabelecidas com os outros. Desta maneira, o que o corre não é a internalização do gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural.

I.1.1 Significado e Sentido

A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência humana.
(Vigotski, 2001, p. 486)

Vigotski (1994, 2001, 2004a, 2004b), ao buscar um novo método de análise dos fenômenos psicológicos, trouxe, à Psicologia sócio-histórica, elucidações quanto ao que vem a ser o significado das palavras, mostrando que a palavra representa uma unidade constituída de som e significado e contém todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, não podendo, portanto, ser estudada de maneira isolada “[...] o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material” (VIGOTSKI, 2001, p. 7). O significado, de acordo com o autor, é um fenômeno da fala e do pensamento:

Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas à medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e é só um fenômeno da fala à medida que esta está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. (VIGOTSKI, 2001, p. 7).

Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem* a questão do significado das palavras ocupa lugar central na análise das relações entre estas duas categorias. Ao criticar as correntes teóricas tradicionais da época que consideravam pensamento e linguagem como entidades autônomas e independentes entre si, o autor aponta as falhas metodológicas existentes neste tipo de estudo.

Procuramos mostrar que todo método de análise daí decorrente estava antecipadamente condenado ao fracasso por uma simples razão: para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, ele decompunha essa totalidade nos seus elementos constituintes – pensamento e linguagem, que não contém propriedades inerentes a essa totalidade – e, desta forma, fechava antecipadamente o caminho para a explicação dessas propriedades [...] essa análise, baseada no método da decomposição em elementos, não é propriamente uma análise do ponto de vista da sua aplicação à solução de problemas concretos em algum campo definido dos fenômenos. Trata-se mais de uma projeção ao geral do que uma decomposição interna e de uma divisão do particular contida no fenômeno suscetível de explicação [...] esse método leva mais a generalização que à análise [...] afirmar que o pensamento verbal contém os processos intelectuais e as funções propriamente verbais significa afirmar uma coisa que diz respeito a todo o pensamento verbal e a todas as suas propriedades e, assim, implica não dizer nada sobre cada problema concreto que se coloca diante da investigação do pensamento discursivo. (VIGOTSKI, 2001, p. 396-397).

Frente a isto, o autor formulou uma nova proposta metodológica, que consiste em substituir a análise em elementos – utilizadas por estas abordagens que consideravam a fala e o pensamento como processos independentes e paralelos -

pela análise em unidades. A unidade do pensamento verbal neste caso passa a ser entendida no significado das palavras:

Por tudo isso [...] procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relações a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contém, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. A unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade. Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 397-398).

Mais à frente o autor critica os estudos, das antigas escolas de Psicologia, que restringiam o elo entre a palavra e o seu significado ao associativismo, ou seja, estabelecido pela reiterada percepção simultânea (associação) entre o som (palavra) e o objeto (conteúdo). Para o autor a palavra é sempre uma generalização, pois nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos “[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou um conceito, generalização e significado da palavra são sinônimos” (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

A palavra lembra o seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores. Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofre modificações [...] A palavra nos infunde a lembrança do seu significado como qualquer coisa nos faz lembrar outra coisa [...] Assim, o casaco, depois de passar de um dono a outro, pode lembrar antes uma pessoa e depois outra [...] no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter de representação e da generalização da realidade na palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 399-401).

Apoiado em Paulham, Vigotski (2001) faz uma diferenciação entre significado e sentido da palavra, explicando que o significado trata-se de um ponto imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes

contextos, já o sentido é sempre uma formação fluída, complexa e dinâmica que tem várias zonas de estabilidade variada. O sentido da palavra é, portanto, variável, pois depende do contexto no qual a palavra está sendo utilizada:

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2001, p. 466)

Desta forma, para compreender o discurso do outro é fundamental entender o contexto que este discurso está inserido. Os sentidos das palavras não podem ser analisados e compreendidos isoladamente, principalmente fora do contexto da frase da qual fazem parte, pois a partir daí apreenderemos as motivações e as necessidades que constituem o contexto de uso das palavras.

Vigotski enfatiza a importância de se analisar os aspectos afetivos-volitivos, que denominou como subtexto, presentes na fala dos indivíduos. Para entendermos o discurso do outro é necessário entender o motivo que o levou a emitir tal discurso: “na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação” (VIGOTSKI, 2001, p. 481).

Isto denota que para analisar o conteúdo das falas dos adolescentes participantes desta pesquisa, deve-se atentar a base afetivo-volitiva que subsidia os significados-sentidos que eles atribuem à capoeira como medida voltada para inclusão social.

Faz-se necessário esclarecer algumas diferenças entre significado da palavra e o sentido da mesma. O significado, conforme já apresentado por Vigotski, refere-se aos conteúdos instituídos e compartilhados socialmente, que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas próprias subjetividades, ou seja, é um processo estritamente formado ao longo da história da humanidade.

Já os sentidos são os aspectos gerados pelas experiências particulares dos indivíduos, como explicam Aguiar e Ozella (2006, p. 226), o sentido é muito mais amplo que o significado, pois e o primeiro constitui a articulação dos eventos

psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade, o segundo “é subversivo em relação ao primeiro, uma vez que não se submete a uma lógica racional externa”:

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizaram o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de coloca-lo na atividade. O sentido deve ser entendido pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 227)

Os autores reforçam a complexidade da categoria sentido e concluem que este último é inesgotável porque é contextualizado não só em relação à subjetividade individual (estrutura interior do indivíduo), mas também à compreensão do mundo (realidade objetiva, sociedade).

Para melhor compreender os sentidos convém retomar a um dos princípios do materialismo dialético, qual seja, a contraditoriedade presente na relação simbólico-emocional. “Para avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas.” (AGUIAR & OZELLA, 2006, 227). O pensamento, é entendido como um processo psicológico não somente por seu caráter cognitivo, mas por ser sentido subjetivamente, por implicar significações e emoções.

Para estudar sentido e significado, não se pode separar pensamento de emoção e afeto, bem como também deve-se necessariamente buscar compreender os motivos e as necessidades subjetivas que constituem e antecedem a configuração destes sentidos e significados.

É importante esclarecer que embora o sentido coloque-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade e por isso pode expressar com mais precisão o sujeito, seus processos afetivos, cognitivos e biológicos (AGUIAR & OZELLA, 2006), esta pesquisa não pretendeu apreender o sentido integral da fala dos participantes – isto seria impossível dada a complexidade desta categoria de estudo.

Sem dúvida, a investigação se aproximou apenas de algumas zonas de sentido produzidos pelos adolescentes sobre a capoeira como prática voltada para promoção de inclusão social.

CAPÍTULO II

ESPORTE COMO VIA DE INCLUSÃO SOCIAL

[...] o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social.
(SAWAIA, 2006a, p.12)

Optar pelo esporte como instrumento de inclusão social pode ser de grande valia para projetos e trabalhos voltados para os jovens porque este geralmente aumenta a adesão deste público pela garantia de divertimento e lazer. Mas, ao mesmo tempo, como qualquer outro instrumento, pode se constituir em um meio de normatização da conduta dos excluídos e agir apenas como controle social a serviço de classes dominantes e para a manutenção *do status quo* excludente.

II. 1. DISCUTINDO EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL

Em um estudo sobre os principais conceitos de exclusão social presentes na literatura francesa a partir dos anos 1990 e das reflexões extraídas da literatura brasileira contemporânea, Wanderley (2006), nos mostra que a exclusão social não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres, ao contrário, ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial.

Segundo a autora, na tentativa de precisar melhor o termo, muitos estudiosos, oriundos de diversas matrizes psicológicas e sociológicas, optam por substituir a palavra exclusão por outras expressões.

Um exemplo disso, é a idéia de desafiliação desenvolvida por Robert Castel (2000) que analisando as metamorfoses da questão social utiliza este conceito para se referir a uma ruptura de vínculo societário. A desafiliação, é entendida como as diversas rupturas que o excluído vive em relação a estados de equilíbrios anteriores, mais ou menos estáveis. Seriam as populações com insuficiência de recursos materiais e também aquelas fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, não somente em vias de pauperização mas de perda de vínculo societário (ausência de inscrição do sujeito em estruturas que têm um sentido).

Castel (2000) critica a heterogeneidade de situações designadas pelo termo exclusão:

Na maior parte dos casos “a exclusão” nomeia, atualmente, situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior. Assim é a situação vulnerável de quem vive de um trabalho precário ou que ocupa uma moradia de onde pode ser expulso se não cumprir com seus compromissos [...] (CASTEL, 2000, p. 23-25)

Para o autor, qualificar de forma negativa estados de falta e estados de despossuir não explica a exclusão, além de definir situações-limite que só teriam sentido se colocadas em um processo. É necessário se distinguir, pelo menos metaforicamente, zonas diferentes da vida social na medida em que a relação do trabalho for mais ou menos assegurada e a inserção em redes de sociabilidade mais ou menos sólida. Castel (2000) enxerga a questão da exclusão de maneira estritamente ligada a questão das relações de trabalho:

“Os excluídos” povoam a zona mais periférica, caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social. Mas, o ponto essencial a destacar é que hoje é impossível traçar fronteiras nítidas entre essas zonas. Sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em razão da precarização das relações de trabalho, e as vulnerabilidades oscilam cotidianamente para aquilo que chamamos de “exclusão” [...] Na maior parte dos casos, “o excluído” é de fato um desfilado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis [...] Sem dúvida há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*. (CASTEL, 2000, p. 23-25)

Segundo o autor, os bairros populares na França foram vivenciando o esfacelamento de uma cultura operária que contava com sistemas fechados de valores, comportamentos com função integradora e um sentimento de cumplicidade de pertencerem à mesma comunidade, de estarem submetidos aos mesmos limites e restrições. Tal esfacelamento foi promovido pela urbanização selvagem, pela decadência econômica de zonas industrializadas e pela prostração de valores sindicais e políticos. Além disso, para Castel, as mudanças na constituição da

família – aumento de separações de casais, de famílias monoparentais e de pessoas morando sozinhas – fazem com que esta não seja mais um vetor fundamental de inserção relacional.

Pode se ver claramente nesses subúrbios como esses frágeis vínculos sócio-familiares assolam as perspectivas de futuro sobretudo dos jovens, onde a desfiliação acaba por tornar-se uma maneira de ser, restando uma existência sem horizontes, onde até mesmo a reunião em bandos só se voltam aos imediatismos do instante que por vezes, na falta de projetos de transformação, explodem em manifestações de violência gratuita. Estes jovens acumulam [...] pequenos serviços, desemprego, recorrência de ocupações indeterminadas e de vacuidade ociosa e relativamente à inscrição na família, que muitas vezes nada tem a transmitir em uma trajetória de integração ou, então, como nas famílias imigradas, transmite valores contraditórios com esta integração. Encadeiam-se então [...] determinantes negativos da identidade: os maus desempenhos escolares, a desqualificação profissional, a ocupação penosa do espaço [...] dos grandes subúrbios, o sentimento de ser estrangeiro em relação às instituições socioculturais, sindicais e políticas locais e de estar em conflito permanente com os representantes da lei e da ordem. Esses jovens com trajetórias cassadas (não propriamente delinquentes, mas um pouco vadios, um pouco toxicômanos, um pouco desempregados, mas por vezes trabalhadores), que só um rótulo estigmatizante designa (“nós somos da Courneuve”, ou Minguettes, ou de uma Chicago qualquer), não podem dispor antecipadamente de um “plano” que ultrapasse o instante, ou alguns dias. (CASTEL, 2000, p. 44).

É importante pontuar que o fenômeno descrito pelo autor, embora seja referente a realidade social francesa, é plenamente identificado entre os jovens da periferia da Grande São Paulo.

Outro autor importante é Sergi Paugam (2006) que desenvolveu o conceito de *desqualificação social* para designar o inverso da integração social, ou seja, o processo relacionado aos fracassos e sucessos da integração social. Segundo este autor, a pobreza é por um lado, produto de uma construção social e por outro, problema de integração normativa e funcional de indivíduos, que passa essencialmente pela questão do emprego (a falta de emprego).

As colocações de Paugam apontam processos sociais semelhantes aos apresentados por Castel (2000). Trata-se do movimento de expulsão gradativa do mercado de trabalho de camadas numerosas da população, compelindo-as a depender da assistência social, primeiramente, apresentando resistência, e,

posteriormente, de forma resignada, assumindo e até reivindicando o papel de assistidos. A idéia de *desqualificação* se opõe às definições estáticas de pobreza para caracterizar, tanto esse movimento de expulsão do mercado de trabalho quanto as experiências vividas na relação de assistência ocorridas durante as diferentes fases deste processo

Tanto Paugam quanto Castel consideram grande parte das situações definidas como exclusão social enquanto decorrentes das situações que se operam no mundo do trabalho, e que por isso mesmo acabam por degradar as relações de trabalho e os sistemas de proteção correlatos, ou seja, essas situações acabam sendo decorrentes das situações de crise da sociedade salarial. No entanto, o primeiro autor preocupa-se mais com o estudo e a definição da pobreza e com o *status* social dos pobres socorridos pela assistência.

Na literatura brasileira, Martins (1997) e Sawaia (2006a, b) retomam o estudo sobre exclusão destacando a sua contraditoriedade conceitual. Martins (1997) entende a lógica do processo excludente como apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo que ocorre na sociedade atual inserida na própria razão do capitalismo que:

[...] na verdade desenraíza e brutaliza a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. Ao verificarmos a história do desenvolvimento capitalista percebemos que esta condição é repetitiva, ou seja, se nos primórdios da industrialização se excluía o camponês da terra a dinâmica do desenvolvimento se incumbia de reincluí-lo no novo sistema produtivo. Atualmente, o mesmo ocorre no processo de substituição do modelo de automatização pela informatização. O problema da exclusão, portanto, continua o mesmo. O fato novo se encontra na inclusão, que pela falta de agilidade do sistema em reincluir no novo sistema o excluído do anterior, torna a condição temporária de exclusão num modo de vida permanente. Daí decorrem o agravamento da condição de pobreza e da marginalidade em que são colocadas as novas massas de excluídos, retirado delas o direito de participação direta condição necessária à cidadania. (MARTINS, 1997, p. 32)

Martins chama de inclusão marginal o que Sawaia (2006a) nomeia de inclusão perversa. A autora propõe o estudo da exclusão social sob a ótica da dialética, o que denota a qualidade de um fenômeno conter em si a sua negação e de não existir sem ela. Tal perspectiva denuncia o caráter ilusório e contraditório da exclusão social, como por exemplo, a de também operar como inclusão social, ou, nas palavras da autora, inserção social perversa. “[...] A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual [...] O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão” (SAWAIA, 2006a, p. 8-9).

Para a autora estes processos (inclusão e exclusão), embora distintos entre si, devem ser estudados juntos, pois não existe a inclusão sem a exclusão ou a exclusão sem a inclusão. A lógica dialética permite uma investigação que considera as ambigüidades constitutivas do fenômeno, ao invés de buscar uma precisão conceitual pela eliminação destas ambigüidades.

Sawaia (2006a,b) - assim como Martins (1997), Castel (2000) e Paugam (2006) - recusa o termo exclusão social na medida em que considera não existir situações fora do social, ou seja, nunca se estar totalmente excluído, e sim inserido de forma perversa e precária na sociedade. Mas a autora busca se distanciar dos pensamentos que estabelecem causalidade entre exclusão social e as relações de trabalho, buscando ampliar “as interpretações legalistas e reducionistas de inclusão social como baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade” (SAWAIA, 2006a, p. 8).

Para isso, propõe:

[...] abordar a exclusão social sob a perspectiva ético-psicossociológica para analisá-la como processo complexo, que não é em si, subjetivo nem objetivo, individual nem coletivo, racional nem emocional. É processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações. (SAWAIA, 2006a, p. 8)

Sawaia (2006b) introduz a dimensão ética e da subjetividade na análise das desigualdades sociais, relacionando os processos de exclusão/inclusão ao descompromisso político com o sofrimento do outro. Ela propõe investigar o

processo exclusivo/inclusivo pela afetividade¹⁵ e, em especial, pelo sofrimento. Ao optar pelo sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão, a autora possibilita o estudo da inclusão pelas emoções de quem as vive, além de incitar questionamentos sobre o cuidado (no sentido de tratamento, ou assistência) que o Estado tem com seus cidadãos.

II. 1. 2. Algumas considerações sobre a pobreza

[...] A opressão qualitativa, que origina desigualdades pungentes, também é pobreza, nos horizontes do ser. A infelicidade, a insatisfação, o abandono batem à nossa porta de muitos modos, que nem sempre são materiais. Não costumam matar como a fome, mas também destroem. Muitos não só pouco ou nada têm, como pouco ou nada são. (DEMO, 2001, p. 21-22)

Seria reducionismo conceitual conceber pobreza exclusivamente sobre a ótica monetária (falta de dinheiro) ou como, nos lembra Spink (2000, p. 141), sobre a ótica de abordagens que “colocam o problema exclusivamente no terreno da política macroeconômica”. Há múltiplos mecanismos (sociais, políticos, culturais, econômicos) que contribuem para a geração da pobreza. De acordo com Spink (2000), a tendência nos últimos anos tem sido buscar uma abordagem mais interativa a esta questão, considerando não somente as capacidades de recursos individuais ou sociais, ou as estratégias de estímulo ao desenvolvimento econômico socialmente sustentável, mas também a provisão e o acesso aos serviços e bens necessários para uma vida mais digna, menos desigual.

Neste contexto, encontra-se Abranches (apud SPINK, 2000), para o qual:

Pobreza é destituição, não marginalidade e desproteção. Destituição dos meios de sobrevivência física; marginalização no usufruto dos benefícios do progresso e no acesso às oportunidades de emprego e consumo; desproteção por falta de amparo público adequado e inoperância dos direitos básicos de cidadania, que incluem garantias à vida e ao bem estar. (ABRANCHES apud SPINK, 2000, p.16)

¹⁵ “tonalidade e a cor emocional que impregna a existência do ser humano e se apresenta como 1) sentimento: reações moderadas de prazer e desprazer, que não se refere a objetos específicos. 2) emoção: fenômeno afetivo intenso, breve e centrado em fenômenos que interrompem o fluxo normal da conduta” (SAWAIA, 1999; 98 apud SAWAIA, 2006b).

Para o autor, a questão da pobreza está ligada à questão da democracia e da cidadania, da falta de proteção dos direitos individuais e coletivos. Neste mesmo sentido, Wanderley (2006) ao relacionar pobreza e exclusão social, comenta que:

A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos, analfabetos...) quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social também tem que ser pensada a partir da questão da democracia. (WANDERLEY, 2006, p. 23)

No entanto, a autora esclarece que pobreza e exclusão não podem ser consideradas como sinônimos de uma mesma situação, mas como elementos inseparavelmente articulados e ligados entre si. “Pobreza não significa necessariamente exclusão, mesmo que possa a ela conduzir” (WANDERLEY, 2006, p. 22).

Paugam (2006) também relaciona pobreza com exclusão social ao considerar que a condição de pobre é tida como intolerável pelo conjunto da sociedade revestindo-se de um *status* social desvalorizado e estigmatizado que pode levar a exclusão.

[...] os pobres são obrigados a viver numa situação de isolamento, procurando dissimular a inferioridade de seu *status* no meio em que vivem e mantendo relações distantes com todos os que se encontram na mesma situação. A humilhação os impede de aprofundar qualquer sentimento de pertinência a uma classe social. (PAUGAM, 2006, p. 67)

Para este autor o pobre passa por um processo de desqualificação social, que corresponde a uma das formas de relação entre população designada como pobre e o resto da sociedade. Uma das facetas da denominação do pobre como pobre, por

exemplo, é a sua relação de dependência de serviços sociais, ou seja, é o fato dele receber assistência.

Numa perspectiva como esta, o adolescente assistido pode ser concebido como pobre ou excluído, não por ser indivíduo que sofre de privações ou carências materiais específicas, mas por receber assistência, por estar inserido num programa assistencialista voltado para sua inclusão social.

II.2. ESPORTE E JUVENTUDE POBRE

A relação entre esporte e juventude pobre tem sido alvo de discussão na mídia, no discurso político, no meio científico e se constituído em diversas políticas de esporte voltadas para a juventude pobre. Estas ações muitas vezes se baseiam na idéia do esporte voltado para a promoção de oportunidades à estes jovens e a proteção dos mesmos dos perigos (drogas, violência, etc.) atribuídos a sua condição de juventude e de pobreza. Como veremos mais a frente, estas argumentações encontram-se enraizadas numa concepção de esporte conservadora de controle social (herdada do Brasil ditatorial) e em concepções estereotipadas de juventude pobre.

Também existe a idéia do esporte como um benefício exclusivo da juventude presente nitidamente no senso comum. Frases como “estou muito velho para iniciar uma atividade esportiva” ou “exercício é coisa para jovens, não tenho mais idade para esporte” soam como a mais pura expressão da realidade em nossos ouvidos. Tal idéia é reforçada pela indústria esportiva de alto nível¹⁶, onde a juventude tem caráter utilitarista, pois se apresenta como vantagem nas práticas de competitividade física e garante longevidade profissional do atleta.

Além disso, na contemporaneidade, a atividade lúdica (característica inerente ao esporte), também tem sido estritamente relacionada à condição infanto-juvenil – a criança deve brincar e o adulto tem de se ocupar com coisas sérias, como produzir e consumir bens e serviços - o que ajuda a restringir a atividade esportiva para a maturidade como atividade adequada apenas para saúde e estética corporal.

¹⁶ O esporte de alto nível ou alto rendimento é aquele que faz parte de instituição esportiva (federações, confederações, clubes) e se caracteriza pelos princípios da sobrepujança, seleção e especialização precoce dos praticantes (competidores), instrumentalização e padronização dos movimentos, bem como a busca de comparação e resultados a partir de um determinado ideal (KUNZ, 2000).

As colocações de Ariès (1978) sobre a história do jogo e da brincadeira na idade antiga e medieval, a partir de análises de elementos iconográficos da época, nos mostram que a idéia do esporte associado à juventude é advento dos prenúncios da modernidade. Conforme o autor, a iconografia do período medieval registra que os divertimentos (momentos de lazer, prática de esporte, brincadeiras, jogos etc.) dos adultos não eram diferentes dos das crianças. “Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e todas as classes” (ARIÈS, 1978, p. 74). Isso pode nos parecer estranho hoje, mas num período em que as crianças estavam integradas no mundo dos adultos nos mais diversos âmbitos sociais, como vimos no capítulo anterior, estranho seria haver diferenças e separações no universo do lazer e de sociabilidade, como as atividades esportivas da época.

As separações só começam a ocorrer por volta do século XVII, onde passa-se a limitar a participação das crianças nas atividades sociais e a separar o espaço infantil do espaço destinado aos adultos. Estas mudanças de relação entre espaço de lazer infantil/adulto, fazem parte do processo político de separação de classes sociais emergentes com o advento da modernidade. “É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe” (ARIÈS, 1978, p. 74). Conforme Ariès, neste processo de transição, os jogos abandonados pelos fidalgos foram adotados pela burguesia em ascensão e incorporados ao esporte do século XIX.

Outros autores também relacionam esporte e divisão de classes. Prudêncio¹⁷ (2004) atenta para o fato de que, historicamente, as atividades esportivas sempre tiveram conotações distintas quando praticadas por diferentes classes sociais. Segundo o autor, os jogos esportivos significaram ao longo da história mundial o aprimoramento corporal e a elevação do espírito durante o tempo ocioso das classes dominantes. Mas às classes oprimidas sempre foram oferecidas atividades esportivas e práticas corporais úteis à recuperação da força de trabalho, ou destinadas ao controle das tensões geradas pelas desigualdades sociais.

¹⁷ Este autor, ao investigar o esporte como possibilidade de educação para a cidadania faz um breve levantamento da história do esporte no mundo.

A oferta de atividades físicas aos trabalhadores, no Brasil, por exemplo, passa a ser promovida a partir de meados da década de 1940 para amenizar os conflitos de classe. Os empregadores pretendiam, por meio da criação do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Social da Indústria (SESI), criar um espírito de equalização social para obter benefícios financeiros, aumentar o lucro de suas respectivas empresas. A idéia básica era garantir através do esporte e do lazer, a saúde do trabalhador para melhorar a produção (diminuir o índice de absenteísmo, licenças médicas etc.), bem como, criar um espírito de corporação e garantir bom relacionamento entre chefes e funcionários (PRUDÊNCIO, 2004).

Melo (2005), em estudo sobre políticas públicas esportivas voltadas para a juventude, nos mostra que o esporte também foi utilizado a serviço dos interesses políticos da ditadura militar no país. Após o golpe de 1964, os militares buscaram se manter no poder por meio do controle de todas as nossas manifestações culturais, inclusive os esportes. Segundo o autor, no período ditatorial, as políticas de esporte foram utilizadas como meio de manipulação da opinião pública e maior controle social da população, principalmente, do movimento estudantil.

É claro que antes disso, no período entre as ditaduras (1946 e 1964), os principais acontecimentos relacionados ao esporte também não continham neutralidade política, pois estavam ligados ao ideal de nação da classe dirigente da época, que consistia no projeto desenvolvimentista de construção de um país grande, como por exemplo: a realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, em 1950; a construção do estádio Mário Filho ou Maracanã, no Rio de Janeiro.

Após o golpe de 1964, o governo militar continuou atuando neste sentido (o ideal de um “Brasil grande”). Isto fica claro quando, ao buscar uma transformação do país em potência esportiva internacional, o governo passou a dar incentivo maior ao esporte competitivo - apresentando considerável investimento financeiro neste setor -, a incentivar os professores ao estudo e à pesquisa¹⁸ e modernizar a estrutura do país para a prática esportiva (PRUDÊNCIO, 2004).

Apoiado em Costellani Filho (1998), Prudêncio (2004) atribui o incentivo à prática do esporte competitivo desta época a uma tentativa de alienação e

¹⁸ Estes estudos se sucederam fundamentalmente no âmbito da Educação Física e o tecnicismo como corrente pedagógica passou a caracterizar essa área do conhecimento. Os estudos da biologia, fisiologia do esforço, biomecânica e treinamento esportivo foram adotados como paradigma para o ensino da Educação Física. As figuras do professor-treinador e do aluno-atleta passaram a caracterizar os sujeitos do processo de ensino desta disciplina. (BRACHT apud PRUDÊNCIO, 2004).

desmobilização da juventude. Segundo Costellani Filho (apud PRUDÊNCIO, 2004) os Jogos Escolares Brasileiros (JEB's) e os Jogos Universitários Brasileiros (JUB's) foram criados paralelamente ao cenário de repressão muito forte contra a organização estudantil da época na tentativa de minar manifestações políticas do público jovem.

Quanto a esta questão, Melo (2005), pontua que, além da tentativa de controle social - subsidiada pela crença nas possibilidades pedagógicas do esporte e na possibilidade deste ocupar o tempo dos jovens (o futuro da nação) com uma diversão considerada sadia -, o incentivo do governo militar à prática esportiva no sistema escolar básico e universitário manifestou-se também como busca e formação de novos atletas, “futuros craques” brasileiros, capazes de trazer melhores resultados esportivos para o país.

Esta cultura do esporte voltado à juventude do Brasil ditatorial é uma tendência que ainda hoje permanece no âmbito de algumas políticas sociais de esporte e que se manifesta tanto na idéia de esporte messiânico (salvacionista) - ou seja, um meio pelo qual o jovem pobre pode se disciplinarizar, aprender a conviver em grupo e estar livre da ociosidade que pode o conduzir para as drogas, violência etc. - quanto na idéia de “celeiro de novos talentos”, onde parte-se da premissa que a ampliação da prática esportiva entre os jovens pobres possa os transformar em atletas de sucesso, promovendo a inclusão social por meio da profissionalização.

Esse tipo de idéia, além de preconceituosa, visto que entende o jovem pobre como um criminoso ou drogadito em potencial, carrega a concepção de homem liberal, pois valoriza a competitividade e o individualismo a partir da crença de que todos podem “conquistar um lugar ao sol” se tiver persistência e esforço pessoal. A tendência de profissionalização esportiva dos jovens:

[...] aborda a questão dos problemas da juventude e suas soluções a partir de iniciativas individuais, ou seja, um jovem se destacará e com isso servirá de exemplo para outros. Temos uma individualização da questão, cabendo aos jovens, por meio de seus esforços e talentos, galgarem o seu espaço, uma vez que todos teriam condições de alcançar o sucesso esportivo, bastando dedicação. A premissa parece ser a de que aqueles que não lograram sucesso talvez não se tenham dedicado o suficiente. (MELO, 2005, p. 78)

Os valores liberais, pautados na política de livre concorrência de mercado, ao venderem a ilusão de que todos têm a liberdade de ser e ter o que quiserem no âmbito social se se esforçarem para isto, transformam os problemas de ordem estrutural (a estratificação social) em problemas individuais (preguiça, falta de talento ou esforço pessoal), culpabilizando os indivíduos pobres pela sua desvantagem social.

É importante destacar que o ideal liberal é permeado e reforçado pela mídia esportiva nacional contemporânea, a qual veicula diariamente imagens, matérias e histórias de ostentações ao esporte-espetáculo¹⁹, onde casos de atletas oriundos de lares pobres que se destacam no cenário esportivo nacional e internacional passam a ser sinônimos de sucesso e possibilidade de ascensão social aos jovens das camadas pobres. Em contrapartida, pouca coisa é divulgada a respeito das precárias condições de trabalho vividas pela grande maioria dos atletas profissionais.

Outro problema que este tipo de pensamento acarreta é enxergar os fenômenos psicológicos e sociais sobre a ótica da causalidade (causa-efeito), ou seja, estabelecer relações causais entre falta de opções de lazer e criminalidade, ócio e comportamento violento, esporte e vida saudável (livre de drogas).

Além disso, acreditar que o esporte em si é capaz de dar conta dos problemas sociais constitui-se em raciocínio que desconsidera e oculta a gênese e a complexidade de tais problemas “o esporte não pode ser tratado como solução de problemas que requerem ações de ordem políticas muito mais incisivas do que simplesmente a criação de programas esportivos” (MELO, 2005, p. 82).

Atualmente, tem se destacado uma nova tendência de políticas sociais esportivas voltadas para os jovens pobres, nas quais se opta por discursos contrários à promessa de profissionalização, em lugar do “resgate da cidadania, promoção de inclusão social e de melhorias dos índices educacionais”, na maioria das vezes, estas novas propostas se realizam a partir do “esvaziamento destes conceitos” (MELO, 2005, p. 93).

¹⁹ O esporte-espetáculo é produto da indústria cultural como uma das facetas do esporte de rendimento. É caracterizado pela transformação do esporte em mercadoria veiculada aos meios de comunicação de massa e voltado para prestação de serviços capitalistas, ou seja, “empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores da força de trabalho, submetida às leis do ‘mercado’. Isto reflete nos apelos cada vez mais freqüentes à profissionalização dos dirigentes esportivos e na administração empresarial dos clubes esportivos” (BRACHT, 1989, p. 30).

[...] Não é difícil sabermos de políticas de esporte, sejam públicas ou privadas, sobretudo em bairros pobres, que se denominem promotoras de cidadania [...] Qualquer ação que ‘tire’ os jovens da rua é resgate de ‘cidadania’; qualquer ação solidária, como a filantropia empresarial, ação caridosa de uma igreja, ou mesmo as novas políticas esportivas de atletas famosos; tudo se transforma numa ‘promoção de cidadania’. O termo ‘cidadania’ tornou-se auto-explicativo. Está na moda. (MELO, 2005, p. 80)

As colocações do autor denunciam a vulgarização do conceito de cidadania existente em políticas sociais que, na prática de seus programas, não dão conta da densidade conceitual que envolve o termo. Praticados desta maneira, estes projetos ganham credibilidade apenas por se valerem da aceitação social que a palavra cidadania possui, mas não cumprem com as metas propostas em seus projetos.

Promover cidadania não é tão simples. Receber favores e assistência não é sinônimo de exercício de direitos sociais. As considerações de Manzini-Covrea (1998) nos atenta ao fato de que além de praticar o esporte como exercício de um dos seus direitos, conforme garante a Constituição, o cidadão deve conhecer e reivindicar outros direitos sociais (saúde, educação, habitação, transporte, etc.). Deve também ter consciência e exercer seus deveres, como: ser o próprio fomentador da existência dos direitos a todos; ter responsabilidade em conjunto pela coletividade; cumprir e fazer cumprir as normas propostas e decididas coletivamente; conhecer e participar das decisões dos governos municipais, estaduais, federais, e até em nível das grandes organizações internacionais (FMI, ONU, etc.).

Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população. (MANZINI-COVRE, 1998, p.10)

Promover inclusão social, também não consiste em tarefa fácil visto as contradições que o termo carrega, como discutimos no tópico sobre exclusão/inclusão social. É por isto que se deve problematizar a utilização do esporte como instrumento de inclusão social, não para negar a relevância dos

benefícios que o esporte pode trazer aos jovens das comunidades pobres, mas para não se criar práticas frágeis e inconsistentes teoricamente.

Praticar esporte viabiliza novas formas de relações com o mundo podendo tais relações constituir, ou não, um projeto de melhoria das condições gerais de vida das pessoas. Cabe, talvez, discutir as possibilidades existentes no plano da educação não-formal que caracteriza os trabalhos sociais.

II.2.1 Educação não-formal

Aprender ou ensinar um esporte fora das instituições de ensino convencional (escola, universidade) consiste em práxis realizada no âmbito da educação não-formal. Isto fica claro nas colocações de Ghon (2005, p. 7), que ao estudar a prática educacional no terceiro setor, define educação não-formal como uma ampliação do conceito de Educação, onde esta última não se restringe aos processos de ensino aprendizagem no interior de universidades escolares formais, mas transpõem os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, etc.

Com isto um novo campo da Educação se estrutura e aborda processos educativos que ocorrem também em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, associações de bairro, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou também processos educacionais, frutos da atribuição das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc.

Deve-se, por tanto, pensar a educação não-formal como aprendizagem que se dá, fundamentalmente, por meio da prática social, ou seja, na experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado.

Para Manfredi (1998) - que discute a relação entre educação formal e educação não-formal principalmente como forma de qualificação de jovens para o trabalho - há uma “crença político-ideológica ‘do poder da educação escolar’ como mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais.” (MANFREDI, 1998, p. 20)

A autora corrobora para a compreensão da importância da formação dos jovens a partir de suas experiências externas à escola esclarecendo que:

Há, sem dúvida, uma valorização da educação formal no discurso, mas na realidade esta é exigida para os cargos mais altos da hierarquia associada a uma superavaliação do conhecimento técnico-científico e desvalorização do conhecimento prático. Com relação ao conhecimento prático, convém ressaltar uma outra ambigüidade no discurso dominante: nas falas valoriza-se o conhecimento teórico, elaborado, sistemático, mas no cotidiano valoriza-se o conhecimento obtido por meio da experiência, ou seja, pro meios da prática no trabalho”. (MANFREDI, 1998, p. 20)

Desta forma, as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contém.

Conforme Gohn (2005) a educação não-formal é um processo de quatro dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. Propõe-se uma breve e genérica articulação sobre estas dimensões e a prática do esporte.

A primeira dimensão envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação de atividades grupais. Neste sentido, a prática de esporte visando cidadania deve se valer da participação reflexiva entre os indivíduos nos grupos.

A segunda é a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. Convém retomar, aqui, que o esporte enquanto atividade profissionalizante pode acabar atuando a serviço dos valores liberais, uma vez que “aborda a questão dos problemas da juventude e suas soluções a partir de iniciativas individuais” (MELO, 2005, p. 78), e apresentando poucas possibilidades concretas de inclusão social, como discutimos no tópico anterior.

A terceira dimensão proposta pela autora, é a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltada para a solução de problemas coletivos cotidianos. Deve-se, por tanto, refletir sobre os ideais político-educacionais que subsidiam os projetos sociais que oferecem atividades esportivas voltadas para inclusão social, promoção de cidadania, etc.

A quarta é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em formas de espaços diferenciados, como por exemplo, buscar alternativas ao modelo escolar das aulas de Educação Física centradas no rendimento físico e na disciplina, modelo herdado do Brasil ditatorial. Conforme Gohn (2005), nesta dimensão, o ato de ensinar deve se realizar de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade deve ter o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam aquelas práticas.

Arroyo (2002) assim como Gohn (2005) e Manfredi (1998), também vê na educação não-formal um forte componente educacional e, ainda, acrescenta que este componente auxilia nos processos da luta contra a exclusão social. E isto principalmente por reconhecer que a educação é um processo de humanização, Direito este que muitas vezes é “roubado” do excluído, subtraído enquanto possibilidade da inclusão social e do exercício de sua cidadania. O autor explica que “educar é colaborar na construção de sujeitos sociais, culturais e políticos. É estar atentos a essa construção, aos sujeitos coletivos educativos.” (ARROYO, 2002, p.273)

Nesta direção, o autor destaca que:

Há uma grande matriz pedagógica nos movimentos sociais e na educação não-formal visto que “às vezes estamos tão centrados na escola, temos um escolacentrismo tão grande que pensamos que, se os excluídos não passam pela escola continuarão na barbárie. Fora da escola não há salvação. Fora da escola há construção de sujeitos sociais, culturais, humanos. (ARROYO, 2002, p.273)

Outra característica da educação não-formal é a que Gohn (2005, p. 99) chama de “educação voltada para a vida”, ou seja, educação voltada para o bem viver. Esta última, na vida moderna, se traduziria em como viver, ou conviver com o *stress*; como ter qualidade de vida; viver de maneira saudável e etc. Neste sentido, a difusão dos custos de lazer, prática de esporte, exercícios físicos bem como também, de auto-conhecimento e consciência corporal²⁰ deixaram de ser vistas como fuga da realidade, perda de tempo ou coisas esotéricas para se constituir “em caminhos de sabedoria, um importante campo de educação não-formal” (GOHN, 2005, p. 99).

²⁰ Embasada nas filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamento e etc.

A autora também esclarece a diferença de educação não-formal para educação informal. Esta última, refere-se a educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas etc.

O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. (GOHN, 2005, p. 100).

Embora alguns autores utilizem a expressão educação informal para denominar o aprendizado de conteúdos não-escolares, em espaços associativos, movimentos sociais e ONGs, a autora, apoiada em Afonso, refuta este tipo de pensamento:

Achamos que esta terminologia e classificação é incorreta, pois trabalha-se com um paradigma bipolar onde existe apenas dois tipos de aprendizagem: o escolar e o não-escolar. Tudo o que ocorre fora dos muros da escola é pensado como aprendizagem não-escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita. (GOHN, 2005, p. 100).

A autora esclarece que a educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação-grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores. Gohn (2005, p. 105-106) alerta que:

Ao estudarmos a educação não-formal desenvolvida junto a grupos sociais organizados ou movimentos sociais devemos atentar para as questões das metodologias e modos de funcionamento, por serem um dos aspectos mais relevantes do processo de aprendizagem. Há necessidade de estudos aprofundados sobre as metodologias de trabalho utilizadas na área da educação não-formal.

Ao refletir sobre os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não-formal, deve se considerar que estes estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala. De acordo com a autora, a sistematização da metodologia contida nos processos de interação/aprendizagem depende da capacidade dos educadores, de entender os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento. Esta perspectiva mostra a importância de os professores/educadores que ensinam capoeira visando inclusão social realizarem reflexões sobre suas metodologias de ensino adotadas no âmbito da educação não-formal, visto que, caso contrário, corre-se o risco de não atingir os objetivos educacionais propostos.

II.3. APRESENTANDO A CAPOEIRA

A capoeira é uma das manifestações culturais mais importantes do país. Surgiu no período colonial num movimento de resistência dos negros contra a escravidão. Suas raízes culturais são um misto do universo do índio e do negro, matrizes ideologicamente inferiorizadas do modelo dominante de cultura (Vieira, 2004).

Existem diversas acepções sobre vocábulo capoeira. De acordo com Silva (1995) uma das principais possibilidades sobre a origem do termo é sua derivação da língua Tupy, cuja vernaculização seria: caá-puêra (caá = mato; puêra = que já foi) em referência aos *escravos capoeiras*²¹ que a usavam como um instrumento de defesa contra seus perseguidores: os capitães do mato.

Entre seus praticantes, os capoeiras e capoeiristas²², a origem da capoeira é motivo de polêmica. Isso se expressa em letras de cantigas tradicionais da capoeira transmitidas oralmente de geração em geração e que são cantadas nas rodas, durante o jogo de capoeira: “Os negros, sim eram africanos, mas a capoeira é de Cachoeira, Santo Amaro e ilha de Maré, camarado!”, letra de Mestre Bimba (1900-1994); “capoeira veio da África, africano que lutou” letra de Mestre Pastinha (1989-1981). (NESTOR CAPOEIRA, 2001, p. 16)

²¹ Capoeiras são aqueles que praticam a capoeira. Após o processo de esportivização da capoeira, também passou-se a designar seus praticantes de capoeiristas. Ambas as expressões estão corretas.

²² Ambas as expressões se designam os praticantes de capoeira. As palavras capoeiras e capoeiristas são sinônimas.

Silva (1995) lembra que a dificuldade em precisar o passado da capoeira se dá por causa das queimas dos documentos referentes à escravidão no Brasil, realizadas em 1890 a mando de Rui Barbosa, Ministro da Fazenda, no governo de Deodoro da Fonseca.

No entanto, o autor conclui que o fato de “não haver registros históricos²³ da prática da capoeira, ou algo semelhante a ela, no continente africano e em outros países influenciados pela raça negra” comprova que ela foi criada em solo brasileiro pelos africanos e seus descendentes (SILVA, 1995, p. 11).

O que parece ser unânime entre estudiosos e capoeiristas é o fato de a capoeira consistir em luta, em arte marcial que foi utilizada pelos escravos brasileiros contra os seus opressores “capoeira. Mandiga de escravo em ânsia de liberdade.” (Mestre Patinha)²⁴.

De acordo com Silva (1995, p. 12-15) a marcialidade da capoeira iniciou-se concomitantemente ao início da formação dos quilombos, para onde se refugiavam os negros rebeldes à ordem instituída. E o exercício desta arte marcial entre os escravos era extremamente ameaçador ao sistema da época, visto que os capoeiras mostravam-se evidentemente superiores ao lutarem contra seus algozes, pois apresentavam “mais agilidade, coragem, sangue-frio e astúcia”.

Nestor Capoeira (2001) explica as características particulares da capoeira em detrimento das artes marciais de outros países, ou seja, o uso de instrumentos musicais, cantigas e danças durante os treinos. Segundo o autor, isto se deu pela necessidade dos escravos disfarçarem o treino que realizavam nas senzalas.

No início, “a capoeira – uma forma de luta – teria se disfarçado em dança para iludir e contornar a proibição de sua prática por parte dos feitores e senhores de engenho” (NESTOR CAPEORA 2001, p. 15). Para tanto, os capoeiristas se dispunham em círculo (a roda de capoeira), cantavam e tocavam instrumentos (berimbau, pandeiro, etc.)²⁵ enquanto que, dentro deste círculo, dois capoeiristas treinavam seus golpes, numa simulação de luta, de combate duelado (o jogo de capoeira). Com a chegada dos feitores, mudavam-se as músicas para cantos religiosos ou festivos e os capoeiristas começavam a fazer acrobacias, as mulheres

²³ Maiores informações sobre o assunto podem ser encontradas em Rego, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico. Ilustrações de Carybé. Salvador, Editora Itapuã, 1968.*

²⁴ Revista Praticando capoeira. Edição Especial e Comemorativa: Pastinha, uma vida pela capoeira. Ano 1, n. 2, São Paulo: D+T Editora.

²⁵ Vide **anexo 1**.

sambavam dentro da roda, numa tentativa de camuflar o treinamento de uma defesa pessoal.

Desta forma, a capoeira tem raízes na luta e resistência do negro em relação às suas condições de vida, a escravidão (SILVA, 1995; NESTOR CAPOEIRA, 2001; VIEIRA, 2004). Além deste período inicial, Nestor Capoeira (2001, p. 15) divide a capoeira em mais dois períodos históricos, a saber: o de Marginalização, onde “após a abolição da escravatura, em 1888, os ex-escravos capoeiristas não teriam encontrado lugar na sociedade e caíram na marginalidade, levando consigo a capoeira, que foi proibida por lei”; e o “período das Academias”, período atual, advindo da legalização da capoeira (década de 1930) e a abertura das “primeiras academias”. Estes dois últimos períodos marcam o processo de transformação da capoeira em categoria esportiva, como será discutido no tópico a seguir.

II.3.1. Aspecto esportivo da capoeira

A capoeira é arte, cultura popular e jogo, mas também é prática esportiva. Ela ganhou status de desporto quando tomou jurisprudência e registros, quando passou de domínio popular para ter e se constituir em uma linguagem pré-estruturada (sistematização do jogo/luta de capoeira), onde, ao participar, o praticante tem que aceitar determinadas regras (campeonatos, sistema de cordel²⁶ etc.).

No entanto, dada a uma origem emblemática de luta e resistência dos negros no passado do país muitos (intelectuais, ativistas do movimento anti-racial etc.) são contra a institucionalização da capoeira como desporto, alegando o favorecimento de esta se tornar elitizada, embranquecida²⁷ e perder sua raiz transgressora.

Cumpramos esclarecer, que ao considerarmos, aqui, a esportividade da capoeira não pretendemos defender a sua submissão à indústria esportiva ou ampliar sua aparição no universo do esporte de alto rendimento, mas sim considerar um de seus eixos organizadores importantes (VIEIRA, 2004). Negar o caráter esportivo da

²⁶ Sistema de graduação no qual a cor do cordão que vai amarrado à cintura do capoeirista define o estágio (nível) técnico que este se encontra.

²⁷ Em referência ao conceito de branqueamento discutido por Carone e Bento (2002) no qual o branco aparece como modelo universal e como grupo de padrão de referência da espécie humana. O branqueamento a partir da apropriação do simbólico fortalece o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais grupos raciais não-brancos legitimando sua supremacia econômica, política e social, e garantido a manutenção do sistema de privilégios.

capoeira não é só negar sua realidade no cenário esportivo do país e do mundo, mas também, negar seu próprio percurso ao longo da história.

A realização de escolhas no exercício da produção de conhecimento constitui um ato não apenas científico, mas político e ideológico (OZELLA, 2003). Optar pela capoeira em detrimento dos outros esportes significa evidenciá-la no âmbito da produção do conhecimento e da ciência o que contribui para a valorização da cultura nacional.

A supervalorização da cultura estrangeira existente no nosso país se faz presente em todos os campos societários e, inclusive, no esporte. O Brasil, terra do futebol (esporte de origem inglesa), tem a capoeira como um esporte de origem genuinamente nacional, mas pouco conhecido e valorizado pela população brasileira.

As oportunidades democráticas no esporte, em geral, sempre sucumbiram à ações político-ideológicas de grupos dominantes que se utilizaram de todos os tipos de processos para se manter em posição de dominação.

No Brasil, a capoeira chegou a ser proibida em 1890 pelo Decreto Lei n. 874, logo depois da Proclamação da República, sob o pretexto de que era praticada por negros marginais e vadios. Isso porque, segundo Soares (2001) - em pesquisa sobre a história da capoeira na primeira metade do século XIX - além de se manifestar como resistência no meio rural (fazendas, senzalas e engenhos) a capoeira foi, no meio urbano, uma das tradições rebeldes mais diretamente conflitantes com a ordem escravista. Era por meio dela que os negros enfrentavam diariamente a repressão nas cidades, tanto que a violência da repressão do Estado colonial e imperial era maior sobre os escravos capoeiras, que chegavam a receber 300 chibatadas, o equivalente a condenar o sujeito a morte.

De acordo com o autor, nunca houve, na história brasileira, prática escravista com punição tão severa quanto a capoeira. A esta intolerância, Soares (2001), atribui o fato de ela, na época, equiparar-se ao crime organizado dos dias de hoje, visto que, servia a interesses políticos privados de pessoas poderosas que se utilizavam dos capoeiristas como capangas, soldados particulares, pois ela possibilitava a qualquer negro, mesmo que franzino, enfrentar diretamente a ordem do Estado policial.

Foi apenas em 1932 que Getulio Vargas aboliu a proibição da capoeira mas, por outro lado, restringiu a prática a ambientes fechados. O mesmo aconteceu com

o futebol, no qual os negros e os pobres foram proibidos de jogar, sendo a prática desta modalidade esportiva restrita aos colégios ingleses e portugueses do país, fato este que perdurou durante anos, extinguindo-se apenas pouco tempo depois da criação dos clubes de futebol (TUBINO, 1992),

Vieira (2004), ao defender a pertinência da capoeira enquanto patrimônio cultural em sua tese de doutorado defendida para obtenção do título de doutor em Ciências Sociais e Antropologia, deixa claro que a esportivização da capoeira, já é fato concreto na história do esporte. Dentre os eixos²⁸ organizacionais da capoeira identificados pelo autor encontra-se o Desportivo, que estabelecido a partir de códigos consegue ter uma padronização técnica, cultural, desportiva, educacional e administrativa, que é definida a partir de Congressos Nacionais e Internacionais.

O eixo desportivo da capoeira surgiu no Rio de Janeiro, logo após a Proclamação da República, resultante do aproveitamento da corporalidade da capoeira, em seus gestos e movimentos para a construção de um método ginástico caracterizado por uma forma de luta. No entanto, foi somente em 1928 que o mesmo foi estruturado. Seu precursor é Annibal Bulamarqui, conhecido pelo nome de Zuma, quem elaborou a primeira Codificação Desportiva da capoeira, sob o título de: *Gymnastica Nacional (capoeiragem) Methodizada e Regrada*. Este trabalho, prefaciado em 1927 pelo advogado Mário Santos, englobou dois conceitos distintos para a capoeira, o da Luta e o da Ginástica. Apresentava como inovação a área de competição²⁹ e o processo pedagógico de todos os movimentos, descritos e ilustrados, contendo estratégias de contragolpes e uma relação de exercícios de aquecimento e de treinamento para uma rápida adaptação da população leiga aos padrões de movimentos da capoeiragem. Esta obra “impressiona até hoje os profissionais de Educação Física” pelo vanguardismo que encerra. (VIEIRA, 2004, p. 57)

Vieira (2004), apoiado em Elias e Dunning explica a opção inteligente de Bulamarqui em categorizar a capoeira como esporte pugilístico, nos mesmos padrões do Boxe, já que existe neste esporte (Boxe) características desportivas capazes de se adaptarem eficazmente em outros países, substituindo, até outras formas de pugilato tradicionais, específicas de uma região. Conforme os autores, a

²⁸ Vieira (2004) organiza a capoeira em: capoeira Regional, capoeira Angola e capoeira Desportiva.

²⁹ Estabelecida em um círculo de 2,0 m de raio, com critérios de arbitragem, de empate e de desempate, uniforme pugilístico, uma relação de 28 golpes, uma posição base e a ginga.

desportivização (a transição dos passatempos a desporto) e a importação/exportação de alguns esportes são exemplos de civilização.

Outro acontecimento de importante marco no processo de esportivização da capoeira ocorreu em 1932, no Engenho Velho de Brotas quando mestre Bimba (Manuel dos Reis Machado) abriu a primeira academia para capoeiras do mundo. Em 1937, a Secretaria da Educação concedeu-lhe um registro de qualificação do seu curso de capoeira como curso de Educação Física. Logo depois, a capoeira foi introduzida no currículo de ensino da Polícia Militar do Estado de Guanabara.

Como desporto pugilístico, a capoeira começou a ser reconhecida pelas Federações de Pugilismo nacionais e a caminhar para a aceitação da elite social. Futuramente, a necessidade do estabelecimento de uma legislação desportiva exigida pelo Comitê Olímpico Internacional, pressionou o então presidente Getúlio Vargas a assinar em 14 de abril de 1941 o Decreto Federal 3.199, que regulamentava as práticas desportivas no país. Tal legislação organizou as confederações Brasileiras de acordo com suas áreas específicas³⁰. Este foi o primeiro reconhecimento federal da capoeira como prática desportiva. Pelo seu caráter de luta, passou a integrar também a Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), através do Departamento Nacional de Luta Brasileira (VIEIRA, 2004, p. 58-59). Com isso, os capoeiras que conforme Soares (2001) causaram tanto trabalho à polícia e medo na população entre os anos 1808 e 1850, já entre os anos 1940 e 1950 passam a ser vistos como pessoas importantes, como “mestres que com zelo vão exercer uma nova ação civilizadora”. (FREDERICO apud VIEIRA, 2004, p. 59)

Em 1972, a capoeira foi homologada pelo Ministério da Educação e Cultura como modalidade desportiva juntamente à Confederação Brasileira de Pugilismo, mas com um departamento Especial de capoeira. Gradualmente, os regulamentos técnicos começaram a moldar a capoeira como esporte nos seus eventos e graduações. A primeira participação como forma de competição foi em 1982 num evento desportivo nos Estados Unidos e, atualmente, sob a esfera de atuação da Federação Internacional de capoeira (FIC), os campeonatos ocorrem entre as academias de capoeira em diversos estados do país e do mundo.

³⁰ O referido Decreto fundou as Confederações Brasileiras de Desportos, Basquetebol, Pugilismo, Vela e Motor, Esgrima e Xadrez. Alguns esportes que não possuíam o mesmo *status* que hoje gozam, como o Futebol por exemplo, estavam integrados à Confederação Brasileira de Desportos.

CAPÍTULO III

EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A necessidade de mudança do direcionamento do conhecimento epistemológico produzido em bases positivistas, que orienta o modelo hegemônico da ciência, para a compreensão da realidade não é um movimento manifesto apenas na Psicologia, mas em várias áreas do saber humano.

Nas ciências sociais, encontram-se os estudos de Edgar Morin, que desde 1982, em sua obra “Ciência com Consciência”, vem alertando sobre os problemas da concepção positivista oriunda das ciências naturais, que dividiu e isolou o saber através da organização disciplinar do conhecimento, apontando que:

O desenvolvimento disciplinar das ciências não traz unicamente as vantagens da divisão do trabalho (isto é, o contributo das partes especializadas para a coerência de um todo organizador), mas também os inconvenientes da sobre-especialização: enclausuramento ou fragmentação do saber. (MORIN, 1990, p. 14)

Para o autor, no quadro mais amplo da ciência, o enclausuramento e a fragmentação constituem-se em:

[...] uma grande disjunção entre as ciências da natureza e aquilo a que se chama prematuramente ciências do homem. Com efeito, o ponto de vista das ciências da natureza exclui o espírito e a cultura que produzem estas mesmas ciências, e não chegamos a pensar o estatuto social e histórico das ciências naturais. Do ponto de vista das ciências do homem, somos incapazes de nos pensarmos, a nós, seres humanos dotados de espírito e de consciência, enquanto seres vivos biologicamente constituídos (MORIN, 1990, p. 14)

Além da separação entre ciências da natureza de um lado e das ciências do homem de outro lado, o processo de disciplinarização levou as ciências do homem, a incorporação de:

[...] todos os vícios da especialização sem nenhuma das vantagens. Os conceitos molares de homem, de indivíduo, de sociedade, que

abrangem várias disciplinas, são, de facto, esmagados ou lacerados entre estas disciplinas, sem poderem ser reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares. (MORIN, 1990, p. 14)

Desse modo, a apropriação acrítica da epistemologia positivista e de seus métodos reproduzida por meio da utilização do princípio de explicação da ciência clássica, que consiste na simplificação estabelecida pela redução do conhecível ao manipulável e da disjunção objeto-sujeito, acabou por afirmar a razão monolítica de homem, de sociedade, e do próprio papel da ciência que produziu esse conhecimento. Morin (1990, p. 25) aponta que:

Os princípios ocultos da redução-disjunção que esclareceram a investigação na ciência clássica são os mesmos que nos tornam cegos para a natureza ao mesmo tempo social e política da ciência, sobre a natureza ao mesmo tempo física, biológica, cultural, social, histórica de tudo o que é humano. Foram eles que estabeleceram e são eles que mantêm a grande disjunção natureza-cultura, objecto-sujeito. São eles que, em toda parte, não vêem mais que aparências ingênuas na realidade complexa dos nossos seres, das nossas vidas, do nosso universo.

Para Morin os princípios ocultos da redução-disjunção, desenvolvidos pela ciência clássica, encontram-se na estreita e, por essa razão, indefensável posição de neutralidade exigida à investigação científica, cuja defesa dessa pretensa neutralidade baseia-se também numa concepção de disjunção entre ciência, técnica, e política. Desse modo, a ciência é “pura, nobre, desinteressada”, enquanto a técnica “serve para o melhor e para o pior” e a política “perverte a utilização da ciência”. (MORIN, 1990, p. 15)

Para Morin a ciência moderna apresenta-se em oposição aos princípios ocultos (o carácter ideológico ao qual a ciência corresponde) e aos revelados (simplificação/redução-disjunção) da ciência clássica, e busca por meio de novos paradigmas superar os princípios clássicos de investigação. Para melhor compreensão deste antagonismo desenvolvemos um quadro comparativo a partir das argumentações do autor (MORIN, 1990, p. 23-26).

Ciência clássica:	Ciência moderna:
“Excluía a álea (aparência devida à nossa ignorância), para apenas conceber um universo estrita e totalmente determinista”.	“A noção de calor introduz a desordem e a dispersão no âmago da física, e a estatística permite associar o acaso (ao

	nível dos indivíduos) e a necessidade (ao nível das populações). Hoje, em todas as frentes, as ciências trabalham cada vez mais com a álea, nomeadamente para compreenderem tudo aquilo que é evolutivo, e consideram um universo onde se combinam o acaso e a necessidade”.
“Não concebia a organização enquanto tal. Reconheciam-se organizações (sistema solar, organismos vivos), mas não o problema da organização”.	“Hoje, o estruturalismo, a cibernética, a teoria dos sistemas operaram, cada um à sua maneira, avanços para uma teoria da organização, e esta começa a permitir-nos entrever, mais além, a teoria da auto-organização, necessária para conceber os seres vivos”.
“Via no aparecimento de uma contradição o sinal de um erro de pensamento e supunha que o universo obedecia à lógica aristotélica”.	“Reconhecem e enfrentam as contradições quando os dados apelam, de forma coerente e lógica, para a associação de duas ideias contrárias para conceber o mesmo fenómeno (a partícula que se manifesta quer como onda quer como corpúsculo, por exemplo)”.
“Eliminava o observador da observação”.	“A microfísica, a teoria da informação, a teoria dos sistemas reintroduzem o observador na observação. A sociologia e a antropologia apelam para a necessidade de se situarem <i>hic et nunc</i> , isto é, de tomarem consciência da determinação etno-socio-cêntrica que, à partida, hipoteca toda a concepção da sociedade, da cultura, do homem”.

Na Psicologia, González Rey (1997, 2005), tem sido um dos autores que mais se dedica à elaboração e sistematização de uma proposta epistemológica alternativa ao positivismo e que contemple as especificidades do estudo de fenómenos humanos, ou seja, a epistemologia qualitativa.

Conforme o autor, encontra-se nas ciências humanas, uma disputa entre os defensores da metodologia quantitativa e da metodologia qualitativa focada na preocupação em defender certos métodos em oposição a outros – por exemplo, os testes psicométricos versus a entrevista aberta - como o meio mais adequado de se produzir conhecimentos científicos. Nesta disputa o que está em jogo não são os pressupostos epistemológicos, o espaço da teoria na produção de conhecimento, mas sim os métodos e sua validade na coleta de dados.

Portanto, a discussão metodológica orientada desta maneira fica alienada do processo de construção do conhecimento e, por extensão, a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa se reduz à natureza dos métodos

utilizados. Em outros termos, muitos dos pesquisadores qualitativos e quantitativos, apesar de suas divergências, continuam no mesmo marco epistemológico: o positivismo (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005).

Entende-se como positivismo, a perspectiva epistemológica marcada pela visão elementarista e determinista sobre a realidade, própria da sociologia de Comte e da física newtoniana, mas cuja metáfora que recolhemos para melhor explicá-la remonta ao pensamento cartesiano:

Para Descartes, o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósitos, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Esse quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes. [...] Toda a elaboração da ciência mecanicista nos séculos XVII, XVIII e XIX, incluindo a grande síntese de Newton, nada mais foi do que o desenvolvimento da idéia cartesiana. Descartes deu ao pensamento científico sua estrutura geral - a concepção da natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas. (CAPRA, 1982, p. 56)

De acordo com González Rey (1997, 2005) a discussão sobre a pesquisa qualitativa não deve focalizar somente os métodos utilizados, mas sim a articulação entre metodologia e uma proposta epistemológica alternativa ao positivismo. Em outras palavras, não são nos métodos que devem ser buscadas as diferenças entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, mas sim nos seus pressupostos epistemológicos.

Vale ressaltar que, neste mesmo sentido, para Morin (1984) um dos principais pressupostos epistemológicos que diferenciam o positivismo de uma nova proposta epistemológica diz respeito à compreensão da realidade em sua complexidade e não como algo simples que possa ser descrito a partir de algumas leis universais.

Na presente pesquisa, buscaremos adotar uma epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005). Tal epistemologia apóia-se em três princípios gerais de importantes conseqüências metodológicas, que levam as diferentes formas de produção de conhecimento e cujo desenvolvimento é um dos principais desafios para a Psicologia. São eles:

1) O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa. Quer dizer, o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. O conhecimento tem caráter hermenêutico que aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado cuja significação para o problema objeto de estudo é somente indireta e implícita. O aparato teórico, neste caso, está presente como instrumento a serviço do pesquisador em todo o processo interpretativo, mas não como conjunto de categorias apriorísticas que dão conta antecipadamente de todo o processo da pesquisa, ou seja, a teoria deve constituir um dos sentidos do processo de produção teórica, não o esquema geral ao qual se subordinará este processo.

2) Caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Este segundo atributo da epistemologia qualitativa enfatiza que as relações investigador-investigado são uma condição para o desenvolvimento das investigações nas Ciências Humanas e que o interativo é uma dimensão essencial do processo de produção de conhecimentos, é um atributo constitutivo deste processo no estudo dos fenômenos humanos. Este princípio muda o instituído nos projetos de pesquisa de influência positivista, visto que orienta a re-significação dos processos de comunicação em nível metodológico. A partir desta perspectiva, o principal cenário da pesquisa passa a ser as relações pesquisador-pesquisado e as formas de trabalho interativo que a pesquisa pressupõe. Considerar o caráter interativo do processo de produção de conhecimento pressupõe compreendê-lo como processo que assimila os imprevistos de todo o sistema de comunicação humana e que utiliza esses imprevistos como situações significativas para o conhecimento e que, inclusive, aceita os momentos informais emergentes numa comunicação como produtores de informações relevantes para a construção teórica.

3) Significação da singularidade como nível legítimo de produção do conhecimento. A singularidade foi historicamente desconsiderada enquanto a sua legitimidade como fonte de conhecimento científico, mas, aqui, adquire importante significação qualitativa, que impede identificá-la erroneamente com o conceito de individualidade. Quando trabalhamos com o sujeito como singularidade, o identificamos como forma única e diferenciada de constituição subjetiva, o que marca uma diferença essencial em relação à pesquisa de influência positivista, que

trabalha com os indivíduos a partir da premissa de neutralidade, ou seja, de que não existem entre eles diferenças que influam sobre o comportamento estudado. O conhecimento científico a partir deste ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos estudados, mas pela qualidade de sua expressão. A questão numérica (quantidade de sujeitos) não existe a priori, responde a um critério qualitativo que será definido pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

III.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

III.1.1. A escolha dos grupos de capoeira

Os grupos de capoeira escolhidos são liderados pelo professor que denominaremos aqui de Carlos cuja indicação foi realizada pelos Educadores do projeto de Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo. Inicialmente, busquei contato com esta instituição³¹ por saber que a mesma já teve proposta de capoeira Inclusiva com crianças e adolescentes em situação de rua. Fui informada, pelos Educadores da instituição, que não há mais este trabalho no projeto, mas que um dos antigos educadores do projeto, continuava com o mesmo trabalho em dois lugares: na Associação de Bairro de uma comunidade³² da periferia de São Bernardo do Campo e no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), realizado numa escola pública de outra comunidade carente do mesmo município.

Contatei o professor Carlos por telefone, ele mostrou-se interessado em contribuir com a pesquisa e seu trabalho adequava-se aos objetivos do estudo, ou seja, consistia em ministrar aulas de capoeira para as crianças e adolescentes pobres visando promover a Inclusão Social dos mesmos. A concepção de inclusão/exclusão social defendida por Carlos fica mais clara ao leitor neste próximo item.

³¹ Residi (a pesquisadora) muitos anos em São Bernardo do Campo e já conhecia as atividades do Projeto no município

³² Segundo pesquisa realizada em 2002 pelo Projeto de Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo o referido bairro é um dos mais pobres do município. No relatório da pesquisa do Projeto estima-se que 60% dos meninos e meninas de rua da cidade, vêm de lá.

A) Informações sobre o professor de capoeira

Este item possui resumo dos conteúdos oriundos de conversas informais e de conversas formais (entrevistas gravadas³³) realizadas com o professor Carlos sobre a sua proposta de capoeira para as crianças e os adolescentes para os quais dá aulas, quais sejam, os alunos da Associação e do PETI.

O professor informou ter um projeto de trabalho escrito que subsidia à sua atuação na Associação e no PETI, no entanto não forneceu o material para os anexos desta pesquisa até a data de conclusão da mesma.

Cumprе esclarecer que não constou nos objetivos deste trabalho aprofundar o estudo sobre a proposta (projeto-político) do professor. Estas informações contribuem apenas para a ampliação da compreensão contextual da capoeira realizada pelos adolescentes participantes da pesquisa.

História pessoal

Carlos tem 33 anos de idade, é brasileiro, afro-descendente, solteiro, pai de 4 filhos, reside na periferia de São Bernardo do Campo e é oriundo de família pobre da mesma região, tendo de trabalhar desde criança para completar a renda familiar. Coursou o segundo grau completo e participou de alguns cursos de formação para Educador Social, um destes, ministrados por Paulo Freire na PUC/SP. Atua como educador social em projetos sociais e como professor de capoeira, nestes mesmos projetos. Tem 10 de prática de capoeira, mas ainda não atingiu a última graduação (não é mestre).

Começou a praticar capoeira com 13 anos de idade, em 1987, como adolescente educando do Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo. Neste período, como educando do projeto, viajou para diversos países junto

³³ Estas entrevistas não compõem os anexos porque não foram analisadas para este trabalho. As informações relevantes aos objetivos da pesquisa, constam no tópico “informações sobre o professor o de capoeira”.

a outros educandos e educadores sociais para denunciar os crimes cometidos no Brasil contra a criança e o adolescente. Nestas viagens relata que demonstrava (jogava) capoeira na abertura das palestras, congressos e reuniões que participava. A partir desta sua atuação como educando do Projeto e sua evolução/desempenho na capoeira passou a ser Professor de capoeira (educador social) neste mesmo Projeto e a se envolver no universo do 3º setor.

Proposta educacional

O professor diz ensinar capoeira primeiro por prazer e segundo por acreditar que por meio dela ele possa promover cidadania e inclusão social aos jovens desfavorecidos socialmente. Nas palavras do professor, o seu trabalho é voltado para:

“Fazer com que as crianças e adolescentes, aqui da comunidade, não se envolvam com a droga, não se envolvam com o tráfico e nem com a criminalidade, mas sim reconheçam sua cidadania, reconheçam seu direito enquanto criança e adolescente, porque eles são sujeito de direito e todos os direitos deles são violados. E através da capoeira a gente vem trazendo os conhecimento básico da história, da própria filosofia de vida de cada um adolescente, cada uma criança”

“Então esses objetivos é ver os alunos, ver o menino ali crescendo na vida e não vê se perdendo. Ô, se ele parar de treinar capoeira hoje e ele for praticar qualquer tipo de esporte eu não perdi ele. O objetivo também não está perdido. Agora se ele deixar de treinar capoeira e ele for para o lado do tráfico aí o objetivo foi perdido. Então assim, sempre trabalha isso. É visando um caminho. Esse caminho é pra ele perceber que o tráfico é ruim, a droga é ruim. Ele pode fazer qualquer outra coisa interessante na vida sem precisar roubar, sem precisar usar droga, sem precisar matar, sem nenhum problema. Agora se ele partir pra esse lado, aí acabou o objetivo, não tem mais”.

Em todos os grupos de capoeira em que dá aulas (PETI/Associação) pretende despertar consciência racial e de classe:

“Os pais, muitas das vezes, não têm tempo de contar pra eles, da onde que veio, como que chegou, porque que mora numa favela, porque que hoje falam que não existe a escravidão. Porque a escravidão não acabou, na verdade nós somos escravos ainda, por aqui. Assim: morar na favela não é culpa do pai e da mãe, mas é rastro da escravidão. É culpa da desigualdade social. Então, eles têm que saber disso. Se não tiver alguém pra contar, o pai e a mãe não sabe contar, o pai e a mãe não contam porque não sabem. A televisão não explica também, é tudo muito disfarçado. Então meu objetivo é esse, mostrar o caminho pra eles... A capoeira é uma cultura, é um tipo de luta em forma de resistência onde que a gente vem pregando a história dos nosso ancestrais e se libertando da nossa, porque a nossa história de vida é muito sofrida”.

O professor também diz que a capoeira serve *“pra atrair o menino, a menina”* para o trabalho de inclusão social e que *“qualquer tipo de esporte, qualquer tipo de arte”* pode ter esta finalidade, mas o resultado depende da forma que o educador vai conduzir a atividade. Sobre sua concepção de inclusão social, diz:

“E a inclusão social é quando... quando você sente que o mundo desabou sobre a sua cabeça e vem alguém e te dá uma mão, estende a mão pra você e dá oportunidade... O adolescente excluído é ele ter todos os seus direitos violados. Então assim, quando ele está sendo mal tratado, quando ele está sendo, por exemplo, jogado pra o mercado de trabalho fora do seu tempo, quando ele está perdendo o seu espaço de educação, quando ele está deixando de ser criança e adolescente, ele está sendo excluído. Então isso é fundamental. Agora, quando ele começar a ter o seu espaço, ter o seu direito respeitado, o seu espaço educacional respeitado né e o seu momento, aí pra mim ele está sendo incluso dentro da sociedade”.

B) O contato com o grupo de capoeira da Associação de Bairro

A atividade de capoeira neste grupo é promovida pela iniciativa filantrópica de Carlos, em parceria com a Associação de Bairro, que cede o espaço físico (a sede da Associação) para a atividade. As aulas ocorrem há quatro anos no mesmo local,

três dias por semana que atualmente são: segunda, quarta e sexta, no horário das 18:30 às 21:00 h.

Os encontros ocorreram na própria Associação e todas as entrevistas foram realizadas no momento e espaço dos treinos de capoeira. Os participantes, professor e alunos - com exceção do presidente da Associação com quem foi agendado dia para conversa - deixavam o treino para participar das entrevistas e, ao término destas, retornavam ao treino novamente. A configuração do espaço, em que ocorreram as entrevistas, não atrapalhou o desenvolvimento das mesmas, posto que o espaço é bastante amplo e o treino, mesmo com música, não interferiu nas gravações.

Foram realizados seis encontros com o grupo, a saber:

1º encontro

Fui apresentada pelo professor Carlos ao presidente da Associação - que denominaremos de Sr. José - e ao grupo de alunos (crianças e adolescentes) praticantes de capoeira. Agendei entrevista com o Sr. José para obter termo de consentimento assinado, esclarecer melhor os objetivos da pesquisa e obter informações sobre a proposta de oferecer capoeira na Associação de Bairro. Também conversei coletivamente com os alunos sobre meus objetivos de estudo, expondo o caráter de participação voluntária por parte deles e oferecendo garantia de anonimato sobre os dados fornecidos. Houve colaboração e receptividade de todos os envolvidos

2º encontro

Neste encontro, houve indicações de participantes³⁴ para a pesquisa por parte do professor que justificou seu critério de escolha como a quantidade de tempo do aluno no grupo de capoeira. Quando cheguei à Associação, já estavam indicados 2 alunos: um menino de 12 anos de idade, que praticava capoeira há 2 anos no grupo, e uma menina de 11 anos de idade que estava na capoeira desde o início do grupo. Além dos alunos indicados solicitei ao grupo voluntários para a pesquisa. Ofereceu-

³⁴ A escolha do participante será mais bem descrita, neste mesmo capítulo, no item III.1.2. "A escolha dos adolescentes participantes"

se para participar um menino de 10 anos de idade, que estava no grupo há 11 meses. Em conversa inicial, não gravada, visando o conhecimento e a escolha dos possíveis participantes, constatei necessidade de alunos que representassem o adolescente de idade mais avançada. Interrompi a conversa com os envolvidos e perguntei ao professor se tinha algum aluno acima dos 12 anos de idade que pudesse participar. O professor devolveu a pergunta ao grupo que estava em treino de capoeira e um menino de 13 anos de idade, que participava das aulas há 3 meses se ofereceu. Retomei a conversa coletiva com os alunos selecionados/voluntários. Após esta conversa combinei contato posterior com os alunos mais velhos, os adolescentes de 12 e 13 anos de idade.

3º e 4º encontros

Foram realizadas as entrevistas³⁵ gravadas com os participantes escolhidos no encontro anterior, ou seja, o menino de 12 anos de idade, que denominaremos de João e o menino de 13 anos de idade, que denominaremos Rafael. No 3º encontro foi solicitado o consentimento³⁶ dos adolescentes no início da entrevista.

5º encontro

Realizei entrevista gravada com os dois adolescentes novamente, Rafael e João. Este último não foi mais entrevistado por apresentar pouca colaboração aos objetivos da pesquisa. Neste mesmo encontro, realizei entrevista informal com o Sr. José, presidente da Associação de Bairro e colhi sua autorização por escrito.

6º encontro

Realizei a última entrevista com o Rafael.

³⁵ Consta no **anexo 2**. As transcrições das entrevistas com Rafael. As entrevistas com João não foram anexadas porque seus conteúdos não fizeram parte da análise.

³⁶ Consta, no **anexo 3**, o modelo dos termos de consentimento para participação na pesquisa que foram assinados pelos participantes deste trabalho. Os originais não serão divulgados para preservar

C) O contanto com o grupo de capoeira do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)

O contato com este grupo ocorreu em conseqüência de decisão conjunta entre pesquisadora e orientador, uma vez que, num primeiro momento, não se constatou no material levantado na Associação de Bairro (entrevistas com Rafael e João) a possibilidade de aprofundamento da análise a cerca dos sentidos-significados atribuídos pelos sujeitos à capoeira voltada para inclusão social. Tal fato se justificava por: os adolescentes serem sintéticos de mais em suas falas (não ampliarem as discussões propostas) e os adolescentes serem muito novos, recém ingressos na adolescência, principalmente o João de 12 anos de idade;

Desta maneira, contatei o professor Carlos novamente que se propôs apresentar-me a outro grupo de capoeira, o grupo do PETI, no qual também leciona o esporte. Esta atividade de capoeira consiste em mais uma das atividades ligadas ao Programa, que é desenvolvido numa escola pública da Periferia de São Bernardo do Campo.

Os alunos inscritos (crianças e adolescentes) recebem bolsa família de 45 reais, chamada por eles de auxílio básico. Segundo informações que obtive em conversa informal com os alunos do Programa, o valor da bolsa havia sido reduzido naquele semestre, mas tinha previsão de aumento para 150 reais, no próximo semestre. Muitos disseram terem se vinculado ao PETI por causa da bolsa. Além da capoeira, consistia em atividades vigentes no semestre, rádio-comunicação, dança e artes. Os alunos relataram já terem passado por diversas atividades no Programa em semestres anteriores como aulas de teatro, música, desenho. As atividades oferecidas não são eletivas, são condicionadas à participação do aluno no Programa.

As aulas de capoeira se dão em uma das salas de aula da escola, duas vezes por semana, nas terças e nas quintas feiras das 8:00 às 12:30.

Encontro com o grupo

o anonimato dos sujeitos e das instituições envolvidas. Estes documentos estão no arquivo pessoal da pesquisadora e encontram-se à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Foi realizada somente uma visita a este grupo que se deu no mesmo horário da aula de capoeira, mas em uma sala de aula reservada para o processo de entrevistas.

Ao chegar ao PETI, fui apresentada pelo professor à diretora da escola e aos outros professores-monitores com os quais conversei informalmente sobre os adolescentes e crianças inscritos no Programa. Posteriormente, fui levada ao grupo de capoeira e apresentada aos alunos. Este momento foi breve para não atrapalhar a atividade prevista na aula que consistia no último ensaio de uma peça teatral sobre capoeira com apresentação agendada para o dia seguinte. Durante este breve contato com a turma, expliquei os objetivos da pesquisa e solicitei voluntários para as entrevistas. Os adolescentes de idades avançadas não se ofereceram para o estudo. Dirigiram-se até sala de entrevista, uma menina de 11 anos de idade, um menino de 10 anos de idade, um de 13 anos e dois meninos de 12 anos de idade. Após realizar as entrevistas³⁷ individuais com todos os voluntários, retornei à sala do grupo e perguntei se havia mais alguém que quisesse participar, mas não houve mais sujeitos interessados.

III.1.2. Escolha dos adolescentes participantes

Foram escolhidos dois participantes para pesquisa, que denominaremos Rafael e Thiago. O Primeiro, é aluno do grupo de capoeira da Associação de Bairro e o segundo é aluno do grupo de capoeira do PETI. Foram realizadas 3 entrevistas com Rafael e uma entrevista com Thiago, seguindo proposta instrumental descrita no próximo tópico.

A escolha dos adolescentes e a opção pela quantidade de sujeitos envolvidos foram orientadas pelas necessidades advindas dos objetivos da pesquisa no decorrer do processo de investigação. Esta opção apoiou-se em Gonzáles Rey (2005) que esclarece não haver relevância em se definir previamente a quantidade de sujeitos envolvidos numa pesquisa, visto que esta escolha deve depender apenas da qualidade do material em possibilitar a compreensão do fenômeno estudado. De acordo com as colocações do autor, cada participante envolvido

³⁷ Vide **anexo 4** a transcrição da entrevista com Thiago, outro adolescente participante da pesquisa. As demais entrevistas no PETI não foram anexadas porque não compuseram a análise deste trabalho.

representa um universo impar e particular. Neste sentido, poderia, por exemplo, ter sido escolhido um só sujeito, mas isto não significaria que este sujeito constituiria amostra representativa ou significativa de todos os demais, dada a singularidade referente ao tipo de conhecimento produzido.

A escolha em analisar as duas entrevistas pautou-se no fato de não se constatar, nos universos individuais, materiais suficientemente amplos para a análise. Por tanto, a escolha da quantidade de participantes não objetivou generalização de dados, mas sim a ampliação da qualidade do material colhido. Essa ausência de qualidade no material pode se justificar no baixo grau de maturidade³⁸ de todos os entrevistados. Lembrando que os grupos de capoeira escolhidos são infanto-juvenis, compostos, em média, por alunos entre 9 à 19 anos de idade. Porém, como as entrevistas tinham caráter voluntário, não foi possível entrevistar a todos, tivemos que selecionar aqueles que se ofereceram para o estudo.

A opção por Rafael e Thiago também partiu da qualidade do material fornecido por eles, visto que suas entrevistas apresentaram um pouco mais de conteúdo para a investigação. Esta quantidade de conteúdo está relacionada, aqui, à disposição desprendida pelo sujeito para falar e trazer relatos sobre seu cotidiano, sobre sua história de vida e principalmente sobre as aulas de capoeira.

III. 1.3. Instrumento utilizado

Este trabalho adotou a entrevista aberta realizada individualmente com os adolescentes participantes, esta opção pautou-se em González Rey (2005) segundo o qual este instrumento, além de possibilitar o acesso aos processos psíquicos dos indivíduos (particularmente, os dos sentidos e significados), permite um aprofundamento maior destes processos.

De acordo com o autor, na pesquisa qualitativa, fundamentada em uma epistemologia qualitativa, os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo (instrumentalismo positivista) para se tornar uma ferramenta interativa entre o investigador e o sujeito investigado. Em outros termos, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os

³⁸ Maturidade é entendida aqui como vivência, como repertório de vida, por exemplo: trabalho, sexualidade, etc.

procedimentos usados pelo pesquisador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas *a priori* pelos instrumentos.

III.1.4. Tratamento dos dados

As entrevistas foram realizadas a partir dos parâmetros de consistência e de amplitude de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. Algumas (as realizadas com Rafael) foram recorrentes, ou seja, a cada entrevista, após uma primeira leitura o informante foi consultado no sentido de “eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados”. (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 229) Ainda, optou-se pela observação da entrevistadora durante o processo das mesmas, com intuito de captar indicadores não-verbais necessários aos objetivos da pesquisa (hesitação, esquiva, etc.).

O tratamento dos dados coletados, que visaram à busca de significados-sentidos da fala dos adolescentes, realizou-se com base nas técnicas de levantamento de pré-indicadores, indicadores e construção dos núcleos de significação propostas por Ozella e Aguiar (2006) com a finalidade de desenvolver as análises.

Os núcleos de significação se referiram tanto à frequência dos conteúdos presentes na fala do indivíduo investigado, quanto àquilo que motivou, envolveu e suscitou emoções neste indivíduo ao longo do processo de investigação. Por fim, o processo de análise se articulou às questões apresentadas em cada núcleo com a própria fala do adolescente, não só com os elementos trazidos por ele e que fazem parte do seu momento de vida, mas também com base no material sócio-histórico de seu discurso, coerente com o referencial teórico adotado no estudo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE

Este capítulo é reservado à análise dos significados-sentidos que cada adolescente participante atribui a capoeira como atividade voltada para sua inclusão social. Como exposto no capítulo anterior, o processo analítico fundamentou-se na epistemologia qualitativa (González Rey 2005) e na construção de indicadores de significados-sentidos proposta por Aguiar e Ozella (2006) para apreensão interpretativo-constutivo das referidas categorias (significado e sentido) presentes nos depoimentos de Rafael e Thiago.

IV.1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS

A construção dos núcleos de significação se deu a partir das leituras flutuantes e repetidas do material transcrito das entrevistas realizadas com os participantes. Nestas leituras se destacaram inúmeros pré-indicadores. Estes pré-indicadores foram temas que emergiram por estarem relacionados aos objetivos da pesquisa e se apresentarem como importantes para os adolescentes participantes, carregados de carga emocional e ainda pelas suas ambivalências e contradições para a compreensão dos significados-sentidos. Estes pré-indicadores foram aglutinados sob os critérios de similaridade, complementaridade ou de contraposição.

O produto da aglutinação dos pré-indicadores foi a inferência e a construção dos indicadores. Construíram-se 7 indicadores com as entrevistas de Rafael, que foram: Potencial transformador da capoeira; capoeira e negritude; Visão negativa de rua; Entrada e trajetória na capoeira através de amigos; Pouca intimidade com os professores; Apego ao grupo de capoeira atual; capoeira e prazeres. E construíram-se 6 indicadores com a entrevista de Thiago, que foram: capoeira é ruim; capoeira é boa; capoeira é estudo e ascensão social; capoeira e assistencialismo; Rua como espaço ambivalente; A casa é um espaço ruim

Com base na sistematização e interpretação destes indicadores, que podem ter significados distintos em determinados contextos, construíram-se os núcleos de significação respectivamente referentes aos depoimentos de cada participante:

Núcleos sobre o depoimento de Rafael

- Núcleo 1 – Capoeira pelo prazer em jogar e em estar com os amigos
- Núcleo 2 – Ambigüidades sobre o potencial transformador da capoeira

Núcleos sobre o depoimento de Thiago

- Núcleo 1 – Capoeira como fuga de suas condições de vida
- Núcleo 2- Re-significação da capoeira: desilusão e mudança

A descrição da construção destes núcleos de significação ficará mais clara ao leitor com a visualização dos quadros analíticos expostos, a seguir.

IV. 2. ORGANIZAÇÕES E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

O processo de análise foi dividido por participantes. Primeiramente seguem todas as etapas (pré-indicadores, indicadores e núcleos) da análise das entrevistas realizadas com Rafael, e posteriormente seguem as etapas da análise da entrevista realizada com Thiago.

Cumpramos retomar que os quadros analíticos de ambas as análises ilustram os pré-indicadores extraídos da fala dos adolescentes participantes e aglutinados para a construção dos indicadores, que por sua vez, conduziram à construção dos núcleos de significação.

IV. 2. 1. Organização e análise das entrevistas com Rafael.

IV. 2.1.1. Organização

Informações sobre o Participante

Este participante é um adolescente de 13 anos de idade, aluno regular há 3 meses do grupo de capoeira da Associação de Bairro da comunidade em que reside e que está localizada na periferia do município de São Bernardo do Campo, mas já conhecia e freqüentava a capoeira em outras sedes da região. O adolescente cursa a 7ª série do 1º grau em uma escola pública do bairro e é o mais velho dos cinco filhos de mãe dona de casa e pai que trabalha com reciclagem (catador de latas/papelão). Além de seus pais e irmãos, também reside com um tio e seus avós.

INDICADOR 1 – Entrada e trajetória na capoeira através dos amigos

Pré-indicadores
Amigos; rua; mostrar; começo; parar; professor; sede; tempo; persistência; gostar.

Falas de referência para os pré-indicadores
<i>Eu comecei foi com uns amigo meu que mostraram pra mim o que era capoeira e eu gostei e comecei a treinar e estou aqui.</i>
<i>Faz quatro anos... já faz quatro anos que eu tô na capoeira e fiquei dois ano parado.</i>
<i>Não era essa sede que eu estou treinando agora, era em outra (se referindo ao tempo que ficou parado) O professor parou, eu parei também.</i>
<i>(os amigos) eram da rua, normal, iam lá em casa meus amigos, aí me mostrou. Eu moro lá na rua de cima.</i>
<i>Saber que existia eu já sabia (a capoeira) porque antes de eu fazer a capoeira os moleques já fazia. Eles que me chamaram pra fazer, eu fui.</i>
<i>Eu fiquei porque eu gostei... eu num sou destas pessoas de começar alguma coisa e parar no meio do caminho, se eu comecei a fazer eu continuo, num paro.</i>
<i>(antes de fazer capoeira) eu quase não saia pra rua, ficava mais em casa. Agora eu já saio pra rua, ando isso aí tudo sozinho..</i>
<i>(antes de praticar capoeira) brincava, ficava na rua.</i>
<i>As pessoa que eu mais gosto (que estão no grupo) é... (cita os nomes de três meninos e uma menina) são tudo os amigos que eu mais gosto... se bem que eu já conhecia o pessoal aí.</i>

Os pré-indicadores **amigos/ mostrar/ começo** indicam que Rafael conheceu a capoeira através dos amigos, amigos da rua. Embora relate não sair muito para a rua antes de começar a capoeira, Rafael também diz que nesta época preenchia o tempo brincando, ficando na rua. Os pré-indicadores **parar/ tempo/ sede/ persistência** indicam que este início na capoeira não foi muito sólido, Rafael “parou um tempo” e agora está na atual sede.

INDICADOR 2 – Apego ao grupo de capoeira da Associação do Bairro.

<p>Pré-indicadores</p> <p>Proximidade (espacial e afetiva); livre; amigos; conhecimento; gostar (prazer); gratuito; faltas; uniforme; rígido; apego; tempo.</p>
--

<p>Falas de referência para os pré-indicadores</p>
<p><i>Fiz (amizades), não de sair não, de sair tem uns amigos aí (cita nomes de alguns amigos que tem no grupo.)</i></p>
<p><i>É livre (se referindo à ausência de regras)</i></p>
<p><i>Aqui se faltar mais de três vezes seguidas está fora. Não pode faltar seguido.</i></p>
<p><i>Evito (faltar) eu faço o que posso.</i></p>
<p><i>Aqui (na comunidade) sede num falta. Por aqui assim você encontra um monte (cita quatro nomes diferentes de professores de capoeira) ... a maioria tudo paga. Só aqui que é de graça.</i></p>
<p><i>Se entrou essa semana (no atual grupo), na semana que vem já tem que arrumar o uniforme... E eu nem tenho o uniforme inteiro. Minha camisa está sem o emblema daqui (não sabe o significado do emblema)</i></p>
<p><i>Uns três meses aqui.. num tô muito tempo aqui não</i></p>
<p><i>(o outro professor) pegava mais pesado, mais na linha, aqui já não é tanto não, se tivesse coisando ia na roda, por exemplo, se tiver fazendo alguma coisa é no máximo, no máximo 20 flexão ele manda fazer aqui. Lá era 50, que era para Fazer, pegava pesado, forçava de mais a barra.</i></p>
<p><i>Aqui também, só que aqui não é tão rígido assim. Não é rígido que nem era lá. Lá era mais rígido.</i></p>
<p><i>Mais. Não, eu não gosto mais rígido mas é melhor pra mim mano, eu aprendo mais nos mais rígido. Não é gostar, gostar, gostar eu não gostava não, mas era melhor pra mim lá. Aqui também é bom</i></p>
<p><i>(sobre ter que comprar uniforme para poder participar do grupo) Concordo. Ta treinando de graça já. Até para o batizado, vai ser 50 conto, mas vale. É troca de cordão, vai ter festa aí, as coisas, mas vale, não é todo ano, acho que é a cada 2.. 2, 3 anos tem o batizado. Mas vale.</i></p>
<p><i>Aqui é a nossa casa</i></p>
<p><i>Não conta não (se o fato de ser de graça motiva, conta). É que eu se apeguei aí..</i></p>

<i>eu gostei</i>
<i>Por isso eu continuei aqui, eu já tava fazendo aqui (depois que o outro professor parou, ficou um tempo sem aulas)</i>
<i>Apegado às pessoa... (cita o nome de um amigo do grupo) essas coisa. Apesar que eu já conheço faz tempo hein, faz um tempão que já conheço os amigo aí.</i>

Este indicador aglutina pré-indicadores sobre o significado da entrada e permanência no atual grupo de capoeira. Este significado remete à palavras como **livre/ apego/ gostar/ proximidade/ prazer/ gratuito.**

INDICADOR 3 – Pouca intimidade com os professores

Pré-indicadores
Mestre; conhecimento; tempo; proximidade; tímido; modelo; futuro.

Falas de referência para os pré-indicadores
<i>(Quanto à ídolos na capoeira?) não, tem não. Só sigo o.. (cita o apelido do professor)</i>
<i>Ele (o professor) sabe bastante coisa, muito tempo também né que ele tem</i>
<i>Eu sou mais tímido. É, não sou muito de conversa não.</i>
<i>(justificando o porquê de achar sua relação com o professor atual mais próxima do que com o outro professor) mais próxima assim, é.. (pensa) se eu quiser pegar um CD aí pra fazer gravação, gravar, coisar, eu pego, na boa, empresta, na boa. Essas coisas.</i>
<i>ser alguma coisa.. professor...</i>

Este indicador aglutina pré-indicadores que mostram dificuldades do adolescente em Rafael estabelecer intimidade com o **professor**. E que este significa **mestre/ futuro/ modelo/ conhecimento/ tempo/ profissão**

INDICADOR 4 – Visão negativa da rua

Pré-indicadores
Rua; briga; espaço, esporte; luta; malandragem; roubar; drogas; vadiando, noite, saúde, tempo; confusão.

Falas de referência para os pré-indicadores
<i>Eu venho mais aqui pra não ficar na rua</i>
<i>Evita (confusão) no tempo que você tá na rua. Nesse tempo que eu tô aqui eu podia ter arrumado uma briga já, nesse tempo que já tô aqui.</i>
<i>Significa, um jeito de luta para mim e um esporte, do que ficar na malandragem na rua aí, arranjando confusão</i>
<i>É que eu conheço muitos moleque aí que tá na rua aí mas só tá roubando os mercado as coisa. Prefiro estar aqui na capoeira do que fazer isso aí.</i>
<i>A noite não tem nada na rua não.. de bom.. o que você acha aí é só os cara fumando aí.. essas coisa... tem nada não de bom não.</i>
<i>trazer de bom (a capoeira).. aprender algum esporte, do que ficar aí na rua... trazer... fazer bem para saúde também.. do que ficar vadiando aí na rua.. aí na noite.</i>

Este indicador aglutina pré-indicadores que significam **rua** e alternativa em relação à **rua**. Para o adolescente a rua é **malandragem/ brigas/ confusão/ drogas/ noite/ vadiar**. A alternativa em relação à rua é **esporte/ saúde/ luta/ espaço**.

INDICADOR 5 – Potencial transformador da capoeira

Pré-indicadores
Malandragem; fracos, pessoa (naturalização); jeito; rua; adiantar; opção; ócio; convivência; aprendizado; defesa; saúde; corpo; mente; exercício; relacionamentos; amigos; conhecimento; sair; participar; academias; confiança; desconfiança; esporte; troca; defesa; saber; golpes

Falas de referência para os pré-indicadores
<i>Acho que não ajudaria não. Que eles ia usar mais na malandragem, querer tirar sarro, querer tirar coisas com os outros, por exemplo, eu tô sabendo, aí eu vou querer catar só os mais fraco, do meu tamanho eu não pego, só catar os fraquinhos né</i>
<i>Vai da pessoa né, não o jogo, vai da pessoa...</i>
<i>Da pessoa, do que a pessoa quer fazer, eu aprendi uma luta eu não vou já querer sair batendo em todo mundo, vai pelo jeito da pessoa.</i>
<i>(o que a capoeira poderia trazer de positivo aos adolescentes como um primo dele, que fica na rua, brigando e “arrumando confusão”) ajudaria elas não ficar nessas hora na rua. Apesar que não adianta nada. Você passa aí meia noite, uma hora da manhã e ele tá aí na rua a, subindo os morro. Eu to lá na cama, lá quentinha lá, num saio pra rua não.</i>

<i>Eu venho mais aqui pra não ficar na rua, ficar sem fazer nada e porque eu gosto de fazer também</i>
<i>capoeira eu aprendi muita coisa, se defender também, se defender.</i>
<i>(se defender de quê?) Muitas coisas, alguma pessoa quiser te parar.. que nem um trombadinha.. trombadinha quiser te parar pra roubar. Só que é mais isso pra defesa, num é pra sair batendo..</i>
<i>Saúde, você está fazendo exercício você está exercitando o corpo e a mente.</i>
<i>To aprendendo muita coisa aí, to aprendendo as músicas, convivendo com o pessoal aí que é da capoeira, formando mais amigo.. da sede, conhecendo mais amigo, conhecendo outros lugares. Ta saindo pra outros lugares ... ir para outras academias, participar, ajudar as coisas.</i>
<i>É bom que eu já conheço também os pessoal de outras academias, eles me conhecem.. e vai convivendo.</i>
<i>Convivência.. confiar mais nos amigos. Mas não confiar tanto!</i>
<i>Aprendi, várias coisas... que eu posso ensinar os outros os outros pode me ensinar, isso que é convivência. Que nem, tem vez se um colega não saber eu posso chegar lá e ensinar, do mesmo jeito que ele pode fazer comigo. Só. Tem ma nada não. Por exemplo, se um amigo meu faltar na aula eu posso dizer pra ele o que o professor passou.</i>
<i>Traz saúde, exercício, o esporte, o esporte, o esporte, a luta</i>
<i>Aprendi muitas coisas, aramada, estrelinnha, macaquinho. Antes eu não sabia nem fazer estrelinha, agora eu já sei. Coisa que antes eu não sabia.</i>
<i>capoeira aprendi muita coisa, se defender também, se defender.</i>

Alguns pré-indicadores como **jogo/ golpes/ defesa pessoal/ conviver/ ensinar/ amigos**, indicam o potencial transformador da capoeira para Rafael. E pré-indicadores como **pessoa/ opção/ rua/ adiantar/ ajudar** mostram contradições sobre este potencial.

INDICADOR 6 – Capoeira e prazer

Pré-indicadores
Jogo; gostar; golpes; videogame; jogar bola
Falas de referência para os pré-indicadores
<i>Eu gosto mais de jogar. Mais de Jogar (do que tocar instrumentos)</i>
<i>(motivo pelo qual pratica capoeira) ah é que.. eu gosto.. já peguei já..</i>
<i>Eu gosto pelas coisas, pelo chute, pelas armadas, pelos golpes também né... pelos toques também... do que eu já fiz assim o que eu mais me amiguei aí, foi aí (na capoeira)...</i>
<i>Eu gosto da capoeira. Eu gosto</i>
<i>ficar jogando videogame lá na frente da TV. Tem vez que eu fico umas duas horas</i>

lá, só jogando lá, eu e ele (o pai) . Tem vez que eu vou para São Bernardo (se referindo ao centro de SBC) lá de Bike com ele. Saio.

História é a disciplina que eu mais odeio, não gosto. (explica) só ficar escrevendo texto, não gosto.

(se referindo à disciplina que mais gosta) Educação Física. Melhor. (explica) Porque sim, melhor do que ficar na sala de aula. Você vai pra quadra.. essas coisas... jogar bola..

Este indicador aponta para a relação existente entre prazer **videogame/ jogar bola/ gostar** e capoeira.

INDICADOR 7 – Relação capoeira e negritude

Pré-indicadores

Escavidão; origem; defesa; liberta; negro; moreno; branco; esquecimento; racismo; defesa; passado

Falas de referência sobre os pré-indicadores

É que está liberta já a escavidão (justificando o fato de não se lembrar dos conteúdos de história passados durante as aulas)

Ela surgiu na escavidão né. Os cara que descobriram ela pra se defender. Os negros usavam ela para se defender dos brancos, por causa da escavidão.

(em relação a sua etnia) considero branco. Me considero né. Mas não sou racista não. Considero branco.

Minha mãe é branca e meu pai é já é moreno né. Não é negro, moreno.

(referente à escavidão no Brasil) não. Não me identifico não.

A origem (da capoeira) eu sei, da escavidão... das... que os escravo usava para se defender dos branco.. se defender... da escavidão.. dos coiso.. ficava tudo numa senzala. Criou assim que nem brincadeira... os cara viu que a escavidão tava de mais.. eles pensaram... pensaram não né, fizeram a luta e surgiu, surgiu a capoeira. Hoje tá aí, trazendo aí. Só

Este indicador aglutina pré-indicadores que e em geral indicam negação de sua descendência afro-brasileira **moreno/ negro/ racismo** e pouca fixação sobre a história (passado) da capoeira **esquecimento/ escavidão/ passado**.

QUADROS ANALÍTICOS

<p>Núcleo 1 – A capoeira pelo prazer em jogar e em estar com os amigos</p>
<p>Pré-indicadores:</p> <p>Amigos; rua; mostrar; começo; parar; professor; sede; tempo; persistência; gostar.</p>
<p>Indicador 1:</p> <p>Entrada e trajetória na capoeira através dos amigos</p>
<p>Pré-indicadores:</p> <p>Proximidade (espacial e afetiva); livre; amigos; conhecimento; gostar (prazer); gratuito; faltas; uniforme; rígido; apego; tempo.</p>
<p>Indicador 2:</p> <p>Apego ao grupo de capoeira atual</p>
<p>Pré-indicadores:</p> <p>Jogo; gostar; golpes; videogame; jogar bola</p>
<p>Indicador 6:</p> <p>capoeira e Prazeres</p>
<p>Pré-indicadores</p> <p>Rua; ócio; briga; esporte; luta; malandragem; roubar; fumando; vadiando, noite, saúde, tempo.</p>
<p>Indicador 4: Visão negativa da rua</p> <p>Pré-indicadores</p> <p>Malandragem; fracos, pessoa (naturalização); jeito; rua; adiantar; opção; ócio; convivência; aprendizado; defesa; saúde; corpo; mente; exercício; relacionamentos; amigos; conhecimento; sair; participar; academias; confiança; desconfiança; esporte; troca; defesa; saber; golpes.</p>
<p>Indicador 5: potencial transformador da capoeira</p>



Núcleo 2 – Ambigüidades sobre o potencial transformador da capoeira

Pré-indicadores

Malandragem; fracos, pessoa (naturalização); jeito; rua; adiantar; opção; ócio; convivência; aprendizado; defesa; saúde; corpo; mente; exercício; relacionamentos; amigos; conhecimento; sair; participar; academias; confiança; desconfiança; esporte; troca; defesa; saber; golpes.

Indicador 5: potencial transformador da capoeira

Pré-indicadores

Escravidão; origem; liberta; negro; moreno; branco; esquecimento; racismo; defesa;

Indicador 7: relação capoeira e negritude

Pré-indicadores

Rua; ócio; briga; esporte; luta; malandragem; roubar; fumando; vadiando, noite, saúde, tempo.

Indicador 4: Visão negativa da rua

Pré-indicadores:

Amigos; rua; mostrar; começo; parar; professor; sede; tempo; persistência; gostar.

Indicador 1:

Entrada na capoeira através dos amigos

Pré-indicadores:

Mestre; conhecimento; tempo; proximidade; tímido.

Indicador 3:

Pouca intimidade com os professores

IV. 2.2. Análise dos núcleos de significação

- **Núcleo 1 – A capoeira pelo prazer em jogar e em estar com os amigos**

As análises realizadas neste núcleo partem dos sentidos-significados produzidos por Rafael acerca da prática de capoeira sobre a possibilidade de proporcionar sociabilidade, ou seja, uma atividade que é realizada em grupo, em determinado meio social e que por isto acaba por conferir ao adolescente o sentido de inclusão em determinado grupo de pessoas, o sentido de pertencimento social.

“Eu comecei foi com uns amigo meu que mostraram pra mim o que era capoeira e eu gostei e comecei a treinar e estou aqui”

“Saber que existia eu já sabia por que antes de eu fazer a capoeira os moleques já fazia. Eles que me chamaram pra fazer... eram da rua, normal, iam lá em casa, meus amigos, aí me mostrou. Eu moro lá na rua de cima”

A fala mostra que o ingresso e a trajetória do adolescente na capoeira se dão por meio das amizades da rua. Fazer capoeira significa inclusão em um certo grupo de amigos. Antes de praticar capoeira Rafael *“brincava na rua”*, mas não saía tanto de casa *“antes eu quase num saia para rua”*

A capoeira é possibilidade de sair mais de casa e uma extensão do espaço de convívio com o grupo de amigos, visto que a rua á noite, horário dos treinos, tem significado de espaço ruim.

“A noite não tem nada na rua não de bom... tem nada não de bom não... prefiro estar aqui na capoeira...”

Além disso, pertencer ao grupo também oferece possibilidade de gozar certo prestígio e de ganhar maior proximidade com os integrantes deste grupo.

“Eu fiquei porque eu gostei, eu num sou destas pessoas de começar alguma coisa e parar no meio do caminho...”

“(se referindo ao primo que parou de freqüentar a capoeira) é mais porque é fogo de palha mano. Se você começa alguma coisa você não vai parar... ele foi de embalo que os amigo dele fazia...”

Freqüentar a capoeira lhe atribui prestígio social, status de sujeito persistente, que não desiste *“no meio do caminho”*, que é forte e decidido, pois não é influenciado pelas pessoas *“embalo dos amigos”*.

É possível apreender os sentidos atribuídos por Rafael à capoeira como forma de construção de sua subjetividade no que se refere a estar perto dos amigos e estar fazendo parte de algo (o grupo de capoeira), ou seja, de sentir-se incluído na perspectiva do *“processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significações e ações”*. (SAWAIA, 2006a, p. 8)

Quando indagado sobre os motivos que o levam a permanecer na capoeira responde:

“Aqui é mais perto também, de casa, é melhor... se eu quiser pegar um CD aí pra fazer gravação, gravar, coisar, eu pego, na boa.”

“Nós fala que é a nossa sede aqui, do grupo... aqui é nossa casa.”

É importante destacar que o fator proximidade tratado aqui, refere-se tanto a proximidade espacial (próximo de casa, no próprio bairro) como a proximidade afetiva entre os amigos. É na proximidade que o adolescente reforça o sentimento de pertencimento social.

Rafael demonstra dificuldades de exprimir em palavras seus sentimentos. Seus laços afetivos são expressos de maneira materializada, como presença física, espaço (local), empréstimo de objetos.

“Sentimento eu não sei explicar assim não, explicar é o que eu sinto na roda não sei explicar em termo de palavras assim não.”

“(na capoeira) aprendi convivência, confiar nos amigos, mas não confiar tanto... convivência, passar três vezes por semana aí, conviver na rua, essas coisas, conhecer os amigos... confiar, eu posso emprestar as coisas, emprestar videogame, mas pelo cuidado também da pessoa.”

A partir da abordagem Sócio-Histórica verifica-se que o processo de internalização de formas culturais de comportamento – como, por exemplo, participar do grupo de capoeira - que corresponde à própria formação da consciência, é um processo de constituição da subjetividade (constituição do eu) a partir de situações de intersubjetividade (relações com os outros). Desta forma infere-se que os valores de confiança, amizade, respeito compartilhados nas relações intersubjetivas conferem à subjetividade de Rafael um fortalecimento de vínculos sociais que se objetivam na sua relação com o social.

Paugam (2006) ao tratar do conceito de desqualificação social, que corresponde a uma das possíveis formas de relação entre a população designada como pobre e o resto da sociedade, explica que uma das dimensões essenciais da desqualificação social é o enfraquecimento e a ruptura dos vínculos societários que tem correlação com a precariedade da vida profissional o que acarreta na diminuição da sociabilidade, pois:

O enfraquecimento dos vínculos sociais é proporcional às dificuldades encontradas no mercado de trabalho. Esse fenômeno explica, em grande parte, a falta de coesão social e o descontentamento dos indivíduos que moram em bairros desfavorecidos, onde o desemprego engloba grandes contingentes populacionais. Fica claro que um “vazio social” ganhou toda a periferia e que não existe nenhum sinal de sociabilidade organizada nos bairros populares. (PAUGAM, 2006, p. 72)

Assim, torna-se justificado o fato de Rafael estabelecer vínculos de amizade e de confiança na medida em que ele relata possuir um sentimento de pertencimento, ou seja, de proximidade local/espacial e social, do que é seu, suas amizades, seu bairro, seu grupo, sua casa. Embora Rafael apresente limites para traduzir em palavras as suas emoções, sua fala “gostei... apeguei” conduz ao entendimento de que a capoeira satisfaz suas necessidades afetivas.

“É que eu se apeguei aí, eu gostei.”

“Apegado as pessoa (cita os nomes dos amigos) essas coisas. Apesar que eu já conheço faz tempo, hein! Faz um tempão que eu já conheço os amigo aí”

Para Vigotski (2004, p. 16) “[...] afetos são estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, a favorecerem ou limitam, assim como as idéias que se tem sobre estes estados”. As colocações do autor destacam o aspecto fundamental do afeto na perspectiva analítica adotada, onde a separação entre pensamento e afeto não pode ser realizada na tentativa de explicação das causas do próprio pensamento “pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a relação dos motivos, necessidades, interesses, que orientam seu movimento” (AGUIAR & OZELLA, 2006, 227).

Dentre os motivos que orientam a ação (frequentar a capoeira) do adolescente, destaca-se também o prazer em jogar.

“Eu gosto pelas coisas, pelo chute, pelas armadas, pelos golpes também né... pelos toques também... do que eu já fiz assim o que eu mais me amigui aí, foi aí”

O prazer como motivo também é presente em outros aspectos da vida do adolescente, como no relacionamento com os pais, Rafael diz ter melhor relacionamento com o pai porque faz mais coisas prazerosas com ele - como jogar videogame, andar de bicicleta - do que com a mãe que cobra desempenho na escola “se eu for mal na escola, aí de mim mano” e pede para “ajudar nas coisas lá, carregar as compras”. No âmbito escolar, o adolescente também denota necessidades de fazer o que lhe dá prazer.

“Educação física é melhor... melhor do que ficar na sala de aula. Você vai pra quadra, essas coisas... História é a matéria que eu mais odeio, num gosto... só ficar escrevendo texto, gosto não”.

Na medida em que a capoeira tem sentido de prazer - de atividade que proporciona ludicidade, divertimento e convivência com os amigos - ela apresenta o potencial de, nas palavras do professor da sede, “atrair os adolescentes” para a proposta de inclusão contida em suas aulas.

Outros sentidos-significados atribuídos por Rafael, relacionam-se ao caráter esportivo da capoeira que:

“traz.. saúde, exercício, o esporte.. a luta”

“(a capoeira faz bem) pra saúde, você está fazendo exercício você está exercitando o corpo e a mente”.

A capoeira significada como luta carrega o sentido de poder “se defender” e de ter mais liberdade (não ter medo de sair na rua sozinho).

“Antes de fazer capoeira eu quase não saía pra rua, ficava mais em casa. Agora eu já saio pra rua, ando isso tudo aí sozinho. Não tenho mais medo de andar não.”

“Capoeira eu aprendi muita coisa, se defender também... muitas coisas, alguma pessoa quiser te parar, que nem um, trombadinha. Trombadinha quiser te parar pra roubar. Só que é mais isso pra defesa, num é pra sair batendo”.

Rafael também atribui o sentido de defesa como maturidade, independência. Para ele, saber se defender marca a passagem da infância para adolescência. Isto fica claro quando, ao tentar se diferenciar de uma criança, diz:

“A diferença é que a criança não sabe se defender... por exemplo, se deixar ela num lugar longe, não sabe voltar pra casa, se alguém quiser roubar uma criança é fácil.”

“Eu já sei muito da vida, conheço as coisas. Já sei me defender também né. Também não vou crescer e ficar só atrás da minha mãe. Também vou crescer e saber me defender, andar por aí”.

Neste sentido aprender defesa pessoal na capoeira também contribui para o seu amadurecimento.

- **Núcleo 2 – Ambigüidades sobre o potencial transformador da capoeira**

Este núcleo denota ambigüidades quanto ao potencial transformador da capoeira. Rafael tem idéia de que a capoeira não muda as pessoas, de que a mudança “*vai da pessoa*”. Ele acredita que a capoeira é alternativa em relação à rua, mas também acha que “*não adianta nada*”. Ao refletir sobre a capoeira poder ajudar de alguma maneira os adolescentes de seu bairro que estão na “*malandragem*” ou que são como um primo dele que fica “*brigando na rua*”, diz:

“Acho que não ajudaria não. Que eles ia usar mais na malandragem, querer tirar sarro, tirar coisas com os outros. Por exemplo, eu to sabendo, aí eu vou querer catar só os mais fracos. Do meu tamanho eu não pego. Só catar os fraquinhos, né.”

“Ajudaria eles não ficar nessas hora na rua. Apesar que não adianta nada. Você passa aí meia noite, uma hora da manhã e ele (o primo) tá aí, na rua aí, subindo os morro. Eu to lá na cama lá quentinha, num saio pra rua não”

De acordo com sua fala os jovens que já estão no “*caminho errado*”, como o primo, que fica na rua à noite “*subindo os morro*”, poderiam ficar menos tempo na rua, já que estariam na capoeira. Mas isso não alteraria suas condutas, pois ao saírem do treino, voltariam para a rua e ainda poderiam passar a usar o que aprenderam como mais um elemento de “*malandragem*”, como por exemplo, se sobressaírem sobre os mais fracos.

No entanto, para ele, que não está neste caminho, a capoeira ajuda a seguir o caminho da possibilidade de não se perder na marginalidade e nas drogas, consequência entendida como inerente às situações de rua e de ócio.

“Eu conheço muitos moleque aí que tá na rua aí, mas só tá roubando os mercado, as coisa. Prefiro estar aqui na capoeira do que fazer isso aí... O que você acha aí é só os cara fumando aí, essas coisa. Tem nada não de bom não (na rua)”.

“(a capoeira é boa para o jovem) aprender algum esporte, do que ficar aí na rua. Fazer bem para saúde também, do que ficar vadiando aí na rua, aí na noite”.

Rafael significa a si e aos jovens de seu bairro como marginais em potencial. Passíveis de serem corrompidos pelo meio (rua, morros) e por falta de atividades significadas como saudáveis: praticar esporte. A capoeira, desta maneira, tem sentido de ocupar o tempo, para não se marginalizar.

“Evita (confusão) no tempo que você tá na rua. Nesse tempo que eu tô aqui eu podia ter arrumado uma briga já, nesse tempo que já tô aqui”.

“Eu venho mais aqui pra não ficar na rua, ficar sem fazer nada e porque eu gosto de fazer também”.

“Significa um jeito de luta pra mim e um esporte, do que ficar na malandragem, na rua aí, arrumando confusão.”

O sentido que permeia o discurso do adolescente é de que a capoeira não tem potencial de retirar ou redimir os meninos que já estão na malandragem, mas tem o potencial de afastar e proteger os que ainda não entraram na malandragem. A capoeira, desta maneira, se apresenta como um fator de inclusão social precária.

De acordo com Martins (1997; 26), incluir de maneira precária é oferecer ao sujeito que é vítima de processos sociais políticos e econômicos excludentes situações que não resolvem sua condição social desigual.

[...]chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais (1997, pág. 26).

Neste sentido, a capoeira não tem potencial transformador, mas de contenção para manutenção do *status quo* excludente.

Há também, no relato de Rafael, a naturalização de idéia sobre o ser humano e maniqueísmo: sujeito mal imutável, e sujeito bom que pode ser “contaminado”. Tal idéia atribui ao indivíduo a responsabilidade integral, ou culpabilização, por sua posição social.

Guareschi (2006), ao estudar os pressupostos psicossociais da exclusão social, discute a situação de exclusão como mantida de forma hegemônica na

sociedade por alguns aspectos ideológicos fundamentais, como a competitividade e a culpabilização. A estratégia da culpabilização tem como uma de suas conseqüências a atribuição de sucesso e do fracasso exclusivamente às pessoas particulares, deixando-se de lado as causalidades histórico-sociais.

Desta maneira, há uma individualização do social e um destaque ao individual que impede o sujeito de atribuir a responsabilidade dos problemas sociais ao sistema social desigual. Isto se dá em consonância à lógica capitalista que atribui ao indivíduo as responsabilidades pelos seus fracassos e insucessos sociais (pobreza) apagando as contradições e harmonizando os conflitos inerentes ao capitalismo na mesma medida em que fornece a elite econômica argumentos para continuar a usufruir dos privilégios sociais: o problema é do indivíduo.

“Vai da pessoa né. Não o jogo. Vai da pessoa... eu aprendi uma luta eu não vou querer sair batendo em todo mundo, vai do jeito da pessoa”.

“(o primo é assim) mais por causa dos lugares que ele mora... é no morro, é lá encimão, lá encimão, tem tiroteio lá. Eu não vou muito lá não.”

O depoimento de Rafael traz a concepção de homem passivo, sujeito não-ativo, determinado pelo meio de maneira unilateral: o natural o transforma, mas ele não transforma o natural. A rua é um fator de mudança de conduta adequada e a capoeira é um fator de mudança do comportamento que se pode ter na rua. Por isso este esporte serve como alternativa, como possibilidade de se livrar dos perigos de conduta naturalmente inerentes ao sujeito que está na rua.

O ócio apresenta-se como perigo de “se perder” na rua. Há causalidade entre rua e marginalidade, conduta inadequada. Se estão sem ocupação, logo estão nas ruas fazendo coisas erradas, não adequadas e criticadas socialmente. Já o esporte é uma possibilidade de ocupar o tempo *“com algo bom para a saúde”*. Se estão em alguma atividade direcionada, como a capoeira, então estão tentando seguir um caminho melhor, mais adequado socialmente.

Outra questão sobre o potencial da capoeira é que ela pode servir de inclusão racial, por conta de suas raízes históricas culturais de origem afro-brasileira, mas ao mesmo tempo, esta historicidade não é muito bem assimilada pelo adolescente que demonstra mais preocupação e interesse com o presente da capoeira (academias,

professores/mestres atuais, troca de cordão, aprendizagem dos golpes) do que com o seu passado (história, origem na escravidão).

“É que acabou já (a escravidão), não acho nada não.”

“No início né, ela surgiu na escravidão, os cara que descobriram ela pra se defender. Os negro usavam ela pra se defender dos branco, por causa da escravidão”

“O mestre (cita o nome) que falou sobre a história da escravidão, que os cara usava o cordão do lado direito, agora usa do lado esquerdo... não sei direito não, muito não... é que já está liberta já a escravidão, antes eles usava do outro lado... teve outras coisas, mas num lembro não.”

Não há fixação sobre os conteúdos teóricos passados pelo professor. Rafael preocupa-se em aprender a capoeira mais relacionada ao jogo, troca de cordão, golpes, convivência e ampliação de relacionamentos.

“Quero aperfeiçoar os golpes, sempre pegando mais graduação, aprendendo mais... aprendi muitas coisas, armada, estrelinha, macaquinho. Antes eu não sabia nem fazer estrelinha, agora eu já sei... to querendo catar cordão agora... vou catar o primeiro que é o verde e cinza.”

“To aprendendo muita coisa aí, to aprendendo as música, convivendo com o pessoal aí que é da capoeira, formando mais amigo da sede, conhecendo mais amigo, conhecendo outros lugares... ir pra outras academias, participar, ajudar as coisas.”

O potencial da capoeira neste sentido não se direciona a inclusão racial, mas se direciona para os benefícios do esporte como atividade física - que proporciona saúde, exercício físico, defesa pessoal - e para a sociabilidade, que agrega valores de convivência, participação, troca, solidariedade (ajudar, poder ensinar).

“Aprendi várias coisas. Que posso ensinar os outros, os outros pode me ensinar, isso que é convivência... a ajuda é, por exemplo, para eu ajudar alguém na capoeira eu posso ir na casa da pessoa, ela pode, por exemplo, se ela mora perto, ela pode ir na minha laje lá, eu posso ajudar ela na laje a fazer os golpe lá.”

Um fato importante oriundo das entrevistas é o de Rafael ser afro-descendente, mas não se reconhecer como negro. No trecho abaixo, o adolescente não só ameniza a negritude de seu pai e dos colegas dizendo que estes são morenos, como nega sua própria negritude.

“Me considero branco, né. Considero. Mas não sou racista não.”

“Minha mãe é branca e meu pai já é moreno, né. Não é negro, é moreno”.

“(sobre os colegas do grupo, a maioria afro-descendente) Negro, negro não tem. Tem moreno, né”.

Ao significar os morenos como não-negros, e a si mesmo como branco (filho de moreno) Rafael não atribui sentido à sua inclusão na causa negra. Discutir, pensar ou aprender sobre as desigualdades sociais sofridas pelos negros existentes no passado e no presente, não se constituem como necessidades pessoais. Além disso, sua fala reproduz o racismo presente na ideologia dominante impregnada na população brasileira que não se considera negra, nem descendente dos africanos.

De acordo com Munanga (2002), o racismo no Brasil, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem suas peculiaridades e sua história advindas do seu contexto sócio-cultural, como por exemplo:

O significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político [sucedido do Brasil Colonial] que balizou o processo de construção de identidade nacional e das identidades particulares. Nesse debate de idéias a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. (MUNANGA, 2002, p. 10)

Conforme Munanga (2002), neste contexto, foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois a partir dela defendia-se que:

Graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam os índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o Brasil como povo e nação. (MUNANGA, 2002, p. 11)

As colocações do autor corroboram para a compreensão da fala do adolescente afro-descendente “*me considero branco*” enquanto atitude e comportamento social que se processam permeados pelo branqueamento cuja internalização deixa marcas invisíveis no imaginário individual e nas representações coletivas e que podem levar a “negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros” (Munanga, 2002, p. 11).

Ao internalizar o discurso do colonizador, do branco, despolitiza-se a capoeira como elemento étnico que tem significado de libertação social das condições do negro e lhe atribui significado de esporte neutro, a-histórico, ingenuamente restrito a uma forma de luta que se originou, na escravidão, mas é descompromissada com o seu passado.

Desta maneira a cultura é apagada e transformada em folclore, em lenda, em coisa ultrapassada “*Já passou, já. Já acabou a escravidão.*” O aspecto cultural da capoeira não se objetiva como produção da existência humana, como fator de humanização (hominização) e a prática se aliena, volta-se á estética (corpo, movimento) e ao prazer (jogar, diversão).

Numa perspectiva dialética de exclusão/inclusão social pode-se constatar que no processo de exclusão racial o adolescente se inclui psicologicamente no universo simbólico de um grupo (a elite branca) que pode lhe proporcionar o fortalecimento de auto-estima e auto-conceito.

Isto se justifica nas colocações de Bento (2002, p. 27), porque “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”, as pesquisas da autora mostram que “entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *déficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor.” Este legado simbólico do branco no Brasil, é advento dos benefícios concretos que este grupo herdou do período escravocrata e subsidia a manutenção da ordem social desigual.

Outro potencial da capoeira está nos sentidos atribuídos a relação com professor capoeira. Estes sentidos não se destacam entre os motivos da opção de participação no grupo da Associação “*sede por aqui não falta... é tudo as mesma lição que eles passa*”, mas se revelam como contraditoriedade entre liberdade e regra traduzida na relação professor-aluno.

Isto fica claro no depoimento de Rafael, onde é relatado um aprendizado explicitamente externo, dado e dirigido pelo professor que exige do aluno.

“(o outro professor) pegava mais pesado, mais na linha, aqui já não é tanto não, se tivesse coisando (bagunçando) ia na roda, por exemplo, se tiver fazendo alguma coisa é no máximo, no máximo 20 flexão ele manda fazer aqui. Lá era 50, que era para fazer.. Pegava pesado, forçava de mais a barra”.

“Não, eu não gosto mais rígido, mas é melhor pra mim mano eu aprendo mais nos mais rígido. Não é gostar. Gostar, gostar eu não gostava não, mas era melhor pra mim lá (com outro professor). Aqui também é bom”

Apesar de ser puxado é bom para ele, pois na sua interpretação ele aprende mais *“gostar eu não gosto.. mas é melhor pra mim manos”*. O social e o cultural normatizam as regras de comportamento que inicialmente são externas, mas que passam a ser internalizadas pelos sujeitos, tornando os significados em sentidos pessoais. O esporte tem regras, é disciplinador, é rígido quanto aos comportamentos exigidos nos treinos, se dá pelas relações hierarquizadas, etc. Estes comportamentos internalizados, tomam sentidos diversos para os sujeitos: *“aprendo mais”, “melhor para mim”*.

Além disso o professor de capoeira também é modelo de conduta e profissão. Isso aparece na fala de Rafael quando, ao ser indagado sobre ídolos na capoeira e opção para carreira profissional, responde:

“Não tem (ídolo) não, só sigo o mestre aí, o (cita o professor Carlos).”

“(pretensão profissional) quero ser alguma coisa, professor”.

Neste sentido a capoeira também pode se potencializar nas mediações realizadas pelo professor, pois os valores e conduta advindos do comportamento deste tomam significados para o aluno que, no processo afetivo-emocional experienciado na relação professor-aluno, constituem sentidos em sua subjetividade.

IV.2.2. Organização e análise da entrevista com Thiago

IV.2.2.1 Organização

Informações sobre o participante:

Este participante é um adolescente de 12 anos de idade, inscrito no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil desenvolvido em uma escola da rede pública do município de São Bernardo do Campo, que, dentre outras atividades, promove aulas de capoeira para as crianças e os adolescentes do Programa. Filho único de uma família residente da periferia de S.B.C., tem como atividades diárias as aulas do PETI, de manhã, e a escola, à tarde, onde cursa à sexta série. As noites, o adolescente relata ficar em casa, onde presencia diversas brigas entre seus pais e convive com o desemprego do pai e o sofrimento da mãe doente. O contato com a capoeira, se deu através de seu ingresso no PETI, onde já está há dois anos (participa da capoeira há dois anos)

INDICADOR 1: Capoeira e assistencialismo

Pré-indicadores

Tempo; doença; ajuda; chamar; dinheiro; mãe; demora.

Falas de referência para os pré-indicadores

Eu to há dois anos (na capoeira), eu comecei em 2005 aí em 2005 entrou um professor e em 2006 (se referindo ao professor atual, Carlos) já estava com a gente e este ano ele continua com a gente.

Eu tava em casa aí chegou... como é nome daquelas mulher que fica com o avental amarelo lá no do posto? Esqueci o nome. Aí uma delas chegou lá em casa. Minha mãe tava doente né na época já ... aí essa mulher me escreveu no PETI pra poder ajudar minha mãe. Minha mãe na época trabalhava mas minha mãe já não consegui trabalhar. O meu pai trabalhava só que ele ganhava muito pouco. Aí meu pai saiu e ficou desempregado. ... aí acabaram me chamando e eu vim pro PETI

A idéia foi da senhora do posto, ela perguntou se eu queria fazer o PETI, essa senhora mora na minha rua, aí ela perguntou se eu queria fazer o PETI a minha mãe falou que eu queria, só que eu perguntei: o que que é o PETI? aí ela falou que não sabia. Bom, mas não custa nada tentar né. Só que assim, aí passou por um processo né, eu demorei, demorei pra entrar. A inscrição foi no começo de 2004, eu

entrei no começo de 2005 porque é tanta gente que demora, demora muito a ser chamado.

Os pré-indicadores **dinheiro/ ajuda** e **doença/ mãe** indicam que o PETI e a capoeira têm sentido de assistência. Os pré-indicadores **chamar/ demora/ tempo** indicam expectativas em relação ao PETI.

INDICADOR 2: Capoeira é ruim

Pré-indicadores

Choro; medo; luta; vergonha; aulas; apanhar; brigar; decepção; bravo; debochar; professor.

Falas de referência para os pré-indicadores

No começo eu começava a chorar porque eu sentia medo. Como a menina da minha sala falou... daqui também. Ela falou que também sentia medo de fazer as coisas.. só que aí depois eu perdi o meu medo.. e hoje eu sou como eu sou.

Eu não lembro o nome do professor, era um loiro fortão, acho que você não conhece não, você não conhece não. Eu chorava na aula dele. Ele tinha uma cara de bravo aí eu começava a chorar né.

No princípio eu sentia vergonha né, eu não conhecia ninguém. Aí eu começava a chorar por causa dessa vergonha e desse medo que eu tinha.

Eu achava que a capoeira era luta ... era medo que as pessoa me batesse.. isso eu tenho medo.

Na verdade.. na época eu não curtia.. porque eu achei que a capoeira era mil maravilhas eu achei que o PET era mil maravilhas (..)Aí quando eu entrei eu comecei ter as aulas né. Só que eu achava que o PET tinha parque, quadra, jogo, essas coisas. Só que aí eu fui observando, observando aí eu começava a chorar.

Eu achei que o PETI era brincar de esconde-esconde.. ser educado.. essas coisas.. só que era as aulas.. aí eu começava a chorar né..

Eu achava que as pessoa podia debochar de mim dar risada da minha cara. Se eu caísse eles começava a dar risada da minha cara.. podia me bater.. aí eu ficava com medo e com vergonha só que aí eu fui mudando.

Eu.. participava (da capoeira) só que aí eu parava.. ia beber água porque eu tava chorando.. aí eu fui mudando porque eu parei de sentir a vergonha que eu tinha e o meu medo.

Este indicador denota que o primeiro contato com a capoeira e as demais atividades do PETI é conflituoso. Os pré-indicadores **apanhar/ briga/ medo/ vergonha, debochar/ luta** indicam que Thiago atribuía à capoeira um sentido de algo ruim. Os pré-indicadores **professor/ medo/ bravo**, indicam que Thiago tinha

medo do professor de capoeira anterior. O pré-indicador **decepção** indica frustração com o Programa.

INDICADOR 3: Capoeira é boa

<p>Pré-indicadores</p> <p>Empenho; vontade; apresentar; mudança; observação; conversa; professor; defesa; batalha; sozinho; cultura; alegria; felicidade; movimentação.</p>
<p>Falas de referência para os pré-indicadores</p> <p><i>Não.. não é que eu chorava pra poder fazer a capoeira. Na época eu chorava em todas as aulas porque era no começo, então normalmente é assim, aí depois eu fui mudando. Fui desenvolvendo minha.. a minha vontade aos poucos até que hoje que quero me empenhar.. fazer a aula de capoeira amanhã e a apresentação muito boa.</i></p> <p><i>Ele (se referindo ao primeiro professor de capoeira, o “loirão fortão” tinha uma cara de bravo aí eu começava a chorar né. Só que aí eu comecei a pensar: se até hoje ele não brigou comigo, por que ele vai brigar ainda? Aí eu comecei a desempenhar. Aí quero me desempenhar mais.</i></p> <p><i>Aí né passou 2005, em 2005 no final do ano, no começo do ano eu ainda chorava. Mas aí no segundo bimestre eu já tava parando de chorar, já comecei a fazer as aulas, com pouco de dificuldade, mas sim. Ai no fim desse ano, no começo do ano passado eu comecei a me desempenhar mais ainda.</i></p> <p><i>Eu achava que a capoeira era luta. Só que aí depois eu fui observando, observando. Como é que a capoeira pode ser uma luta se ninguém se bate lá dentro? Aí eu fui começando a se desempenhar.</i></p> <p><i>Só que aí depois eu fui mudando aos poucos, até que hoje eu consigo, eu consigo segurar firme nas aulas, eu consigo coisar.. é... compreender as aulas de todos os professores.</i></p> <p><i>Agora eu to desempenhando, desempenhando, no começo não.</i></p> <p><i>Eu queria fazer as coisas do jeito que o professor queria mas só que ninguém é perfeito.</i></p> <p><i>Todos os monitores conversava comigo.. aí toda sexta as duas professoras pegava sentava comigo e conversava.. falava que eu não precisava ter vergonha ... aqui ninguém é diferente, aqui todo mundo é igual. Não precisa ter vergonha ... Aí eu comecei a ficar mudando, mudando, aí os professores foi trocando também aí eu comecei mudando mudando, os professores trocaram e agora eu to vencendo a batalha sozinho,</i></p> <p><i>De ruim pra mim a capoeira não traz nada e de bom a capoeira traz felicidade, alegria e cultura.</i></p> <p><i>(se referindo a capoeira) É tudo, é tudo. É cultura, movimentação, alegria, felicidade.</i></p> <p><i>É que eu entrei (no PETI) no final dos 9 anos, assim que eu entrei eu fiz 10 aí eu fui desenvolvendo minha cultura, minha arte, a minha movimentação, a minha vontade aos poucos e hoje eu quero me desempenhar.</i></p>

Os pré-indicadores **observar/ conversar/ professores/ empenho/ vontade/ batalha/ sozinho/ defesa** indicam **mudança**. Os pré-indicadores **apresentação/ felicidade/ movimentação/ alegria** indicam que Thiago atribui a capoeira sentido de coisa boa, positiva.

INDICADOR 4: Capoeira é estudo e ascensão social

Pré-indicadores

Emprego; escola; estudo; bom aluno; desempenho; futuro.

Falas de referência para os pré-indicadores

(se já trabalhou) Ainda não ... pretendo ... quando completar os estudos primeiro ... completar a escola.

(Sobre onde tem mais amigos) na escola ... eu tenho muitos amigos na escola

Hoje eu quero ser um bom aluno, eu quero fazer todas as atividades do PET quero ter um bom estudo pra conseguir um bom emprego num bom lugar.

Você sabe que quem só estuda fica na rua direto né? Aí quem faz este programa não tem essa oportunidade

Aí eu comecei desempenhar (na capoeira) até que hoje eu quero ter o meu futuro, porque quem num estuda não é ninguém nessa vida.

Os pré-indicadores **estudo/ desempenho/ futuro/ emprego/ bom aluno e escola** mostram que o adolescente atribui a capoeira sentido de estudo, de atividade escolar que necessita de empenho para galgar futuro.

INDICADOR 5 – Rua como espaço ambivalente.

Pré-indicadores

Rua; ruim; aprender; drogas; mentira; mãe; brigar; brincar; machucar; amigos.

Falas de referência para os pré-indicadores

Ela (mulher do posto) achou que (o PETI) era uma coisa boa, que não era pra ficar na rua.

Ficar na rua é muito ruim, porque cada coisa que acontece na rua a gente vai aprendendo, vai aprendendo até que um dia a gente começa a acumular aquelas coisas e aí a gente acaba entrando no mundo das drogas.

Na minha rua eu tenho bastante amigos.

O pior que a minha mãe não sabia (que ele ficava na rua), minha mãe não sabia das coisa, eu chegava em casa todo ralado só que eu fazia de tudo pra me esconder da minha mãe

<i>(antes de entrar no PETI) ficava, na época eu ficava.. ficava muito na rua</i>
<i>Só tinha briga na rua e eu gostava de ficar na rua.</i>
<i>Eu falava que tava na casa da minha vó, sendo que eu tava na rua e isso é uma mentira</i>
<i>Minha mãe descobriu que eu tava na rua e ela disse que ia dar um jeito de tirar eu da rua.. aí até que apareceu essa senhora. Isso foi um milagre de Deus.</i>
<i>(na rua) eu brigava, brincava, andava de bicicleta, caía..</i>

Este indicador mostra que para Thiago a **rua** é um espaço **ruim** onde há **drogas/ brigas/ machucar**, possibilidade de **aprender** coisas ruins e de gerar conflito em casa: **mentira** para a **mãe**. Os pré-indicadores **brincar** e **amigos** indicam que Thiago também atribui sentido de rua como algo bom.

INDICADOR 6 – A casa é um espaço ruim

Pré-indicadores
Pais; brigas; sozinho; tristeza; nervoso; bebida; arrependimento; doença; desemprego; noite; casa; ajuda; sair; infelicidade.
Falas de referência para os pré-indicadores
<i>Meus pais brigam muito, meu pai bebe, aí minha mãe fica chateada, aí eles começam a brigar e a noite é assim ... eu acordo cedo pra todo dia vir pra cá e aí eles não deixam eu dormir.</i>
<i>Eu moro com meus pais e eu não tenho irmão, sou só.</i>
<i>(se referindo às brigas dos pais em casa) Isso é uma situação muito chateada... porque eles ficam brigando muito (narra entristecido), eles vão pro meu quarto, eles ficam a noite inteira badernando.</i>
<i>Em casa eu sou também nervoso, eu só sou alegre quando eu to sozinho.. curtindo...</i>
<i>Hoje de manhã eu respondi meu pai.. só que aí eu fiquei arrependido então eu rezei por ele (emocionado) e pela a minha mãe que está doente.. ela tem tendinite.. ela tem muitas dor.. ontem mesmo ela tava com dor no estomago e levantou quatro horas da manhã pra vomitar. Isso é uma situação muito dura...</i>
<i>Sempre que estou em casa eles tão comigo. Meu pai fica em casa sozinho porque meu pai ta desempregado no momento.. minha mãe trabalha das nove as três e meia. Meu pai ta desempregado.</i>
<i>Essa capoeira me ajuda muito porque eu saio de casa.</i>
<i>Eu sinto mais alegria aqui, mais felicidade (na capoeira do que em casa)</i>
<i>Ó, eu não vou mentir, eu sou mal-criado. Não vou mentir não ... Eu respondo muito meu pai e a minha mãe também. Mas eu tento concertar os meus erros.</i>

Os pré-indicadores **tristeza/infelicidade**, **bebida**, **doença brigas**, **arrependimento**, mostram que a **casa** tem sentido de coisa ruim, de desprazer. O

pré-indicador **noite** indica que a noite a casa é pior. Os indicadores **desemprego**, **sair** e **ajuda** indicam que capoeira e programa são alternativas em relação a casa.

QUADROS ANALÍTICOS

Núcleo 1 - Capoeira como fuga de suas condições de vida
<p>Pré-indicadores</p> <p>tempo; doença; ajuda; chamar; dinheiro; mãe; professor, demora.</p>
<p>INDICADOR 1: capoeira e assistencialismo</p>
<p>Pré-indicadores</p> <p>empenho; vontade; apresentar; mudança; observação; conversa; professor; defesa; batalha; sozinho</p>
<p>INDICADOR 3: capoeira é boa</p>
<p>Pré-indicadores</p> <p>Rua; ruim; aprender; drogas; mentira; mãe; brigar; brincar; milagre; Deus; machucar; amigos.</p>
<p>INDICADOR</p> <p>5: rua como espaço ambivalente</p>
<p>Pré-indicadores</p> <p>Pais; brigas; sozinho; tristeza; nervoso; bebida; alegria; arrependimento; doença; desemprego; noite; casa; ajuda; sair; alegria; felicidade; aula de dança; cultura</p>
<p>INDICADOR</p> <p>6 – A casa é um espaço ruim</p>

Núcleo 2 – Re-significação da capoeira: desilusão e mudança.**Pré-indicadores**

choro; medo; luta; vergonha; aulas; apanhar; brigar; decepção; bravo; debochar.

INDICADOR 2: capoeira é ruim**Pré-indicadores**

empenho; vontade; apresentar; mudança; observação; conversa; professor; defesa; batalha; sozinho

INDICADOR 3: capoeira é boa**Pré-indicadores**

emprego; escola; estudo; bom aluno; desempenho; futuro.

INDICADOR 4: capoeira é estudo e ascensão social

IV.2.2.2 Análise dos núcleos de significação

- **Núcleo 1 – Capoeira como fuga de suas condições de vida.**

Os relatos selecionados para a análise deste núcleo demonstram que os significados-sentidos atribuídos por Thiago à capoeira têm caráter assistencialista, ou seja, como uma maneira de receber ajuda para resolver os problemas oriundos de suas condições de vida quais sejam: a doença da mãe, as brigas entre os pais, o desemprego do pai e as situações de rua por ausência de espaço de lazer.

O adolescente significa seu ingresso na capoeira como consequência de sua inclusão no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). É importante lembrar que as atividades do PETI não são eletivas e, portanto têm caráter de obrigatoriedade para os alunos inscritos, bem como também oferecem à família dos alunos uma ajuda de custo mensal denominada auxílio básico. Desta maneira percebe-se no depoimento de Thiago certa simbiose entre as necessidades e motivos ligados a capoeira e ao PETI. Isto fica claro no depoimento abaixo, onde ao ser indagado sobre o seu ingresso na capoeira, responde:

“Assim ó, eu tava em casa, aí chegou, como é o nome daquelas mulher que fica de avental amarelo no posto? Minha mãe tava doente né na época já, faz tempo que a minha mãe ta doente... aí essa mulher (do posto) me escreveu no PETI pra poder ajudar minha mãe. Minha mãe na época trabalhava, mas minha mãe já não conseguia trabalhar. O meu pai trabalhava só que ele ganhava muito pouco. Aí meu pai saiu e ficou desempregado... aí acabaram me chamando e eu vim pro PETI.”

O sentido de assistencialismo que Thiago atribui à capoeira e ao Programa, bem como a situação que relata sobre sua família, podem ser compreendidos a partir das reflexões de Paugam (2006) que estudando o processo de exclusão social a partir da pobreza concebe exclusão como fenômeno multidimensional, dinâmico e evolutivo que se processa num contexto econômico marcado pela degradação do mercado de trabalho e que por isto, utiliza o assistencialismo como recurso e compensação à crescente diversificação de pobres oriundos de diversas categorias sociais.

Conforme o autor, a assistência tem como função a regulação do sistema social desigual, já que tenta evitar a exclusão social empurrando os excluídos para a esfera da inatividade (dependência dos serviços sociais) e os mantendo como membros do último extrato da sociedade: os carentes.

Ao discutir o conceito de desqualificação social Paugam (2006) explica que este nos leva à compreensão das relações de interdependência entre as partes constitutivas do conjunto da estrutura social, e assim o crescente recurso à assistência, é gerada por três fatores principais: a degradação do mercado de trabalho; a fragilidade dos vínculos sociais; e os modos de intervenção do estado junto às populações desfavorecidas.

Estes fatores trazem uma fragilidade aos indivíduos desprivilegiados socialmente levando-os a recorrerem ao assistencialismo e estabelecerem dependência dos serviços sociais, pois estes se apresentam como salvação dos problemas oriundos de suas condições sociais, numa espécie de, nas palavras de Thiago *“Milagre de Deus”*.

Outra faceta deste processo é à fragilização dos vínculos sociais. Há a possibilidade de uma ruptura com os sistemas de proteção em função dos fracassos sucessivos enfrentados por esta população, incluindo-se também a fragilização dos vínculos familiares, ou seja, o isolamento dos membros da família..

O relato de Thiago evidencia esta relação de fragilização dos vínculos descrita por Paugam (2006), quando diz que *“meu pai bebe”*; *“meus pais brigam muito”*; *“isso é uma situação muito dura”*.

Outro sentido atribuído à capoeira é a possibilidade de ausentar-se da casa, visto que esta tem sentido de lugar ruim, de conflito, de vivências dolorosas.

“Essa capoeira me ajuda muito porque eu saio de casa ... meus pais brigam muito, meu pai bebe, aí minha mãe fica chateada, aí eles começam a brigar e a noite é assim ... eu acordo cedo pra todo dia vir pra cá e aí eles não deixam eu dormir ...a minha mãe que está doente.. ela tem tendinite.. ela tem muitas dor.. ontem mesmo ela tava com dor no estomago e levantou quatro horas da manhã pra vomitar. Isso é uma situação muito dura.”

Sawaia (2006b) nos auxilia a compreender os sentidos-significados atribuídos por Thiago a esta situação vivenciada por ele, inserindo a categoria de sofrimento

ético-político para análise da dialética exclusão/inclusão, pois o adolescente sofre, mas a origem deste sofrimento está nas intersubjetividades delineadas socialmente.

A autora citando Heller distingue dor de sofrimento, sendo que a dor é própria da vida humana, pois por constituir-se de um corpo, possui a capacidade de ser afetado. E o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais, vivida apenas pelos que a sentem.

Thiago sofre pela situação enfrentada pela família (a doença da mãe, as brigas, etc) revelando os sentimentos de inferioridade, incapacidade, inutilidade, e estas emoções, como nos explica Sawaia (2006) são sociais e fenômenos históricos, cujo conteúdo está em permanente constituição.

Acrescenta, apoiada em Vigotski, que o significado é o princípio organizador de desenvolvimento da consciência e inseparável da palavra, por isso, a emoção e o sofrimento são significados construídos no cotidiano, que afetam o sistema psicológico pela mediação das relações intersubjetivas.

Thiago explicita que a capoeira e o Programa têm sentido de alternativa em relação à rua, como indica sua fala.

“Ela (mulher do posto) achou que (o PETI) era uma coisa boa, que não era pra ficar na rua ... minha mãe descobriu que eu tava na rua e ela disse que ia dar um jeito de tirar eu da rua, aí apareceu essa senhora. Isso foi um milagre de Deus ...”

Antes de entrar para o Programa e conseqüentemente para a capoeira, Thiago passava mais tempo na rua e isto era motivo de preocupação para a mãe e para a funcionária do posto, pois o significado de ficar na rua tinha uma conotação tão negativa que a possibilidade de não estar mais nela é vista como *“milagre de Deus”*.

A capoeira do PETI significa assim, abrigo, fuga dos riscos sociais que a rua proporciona, sendo a alternativa possível em relação a ela.

Para Thiago a rua é vista de forma contraditória, pois o significado social atribuído é o de que a rua é ruim, e isto é enfatizado por sua mãe, pela funcionária do posto, representando um risco social, mas para o próprio adolescente, do ponto de vista de suas emoções, a rua é ambígua (boa/ruim), pois mesmo que brigue e se machuque na rua, ele também tem muitos amigos, e realiza atividades que gosta (brinca, anda de bicicleta).

Portanto o sentido por ele atribuído está ligado as suas vivências concretas e afetivas que lhe conferem positividade à rua, mesmo quando ele evidencia que na rua ele também brigava, como expressa sua fala.

“Na minha rua eu tenho bastante amigos... só tinha briga na rua e eu gostava de ficar na rua ... eu brigava, brincava, andava de bicicleta, caia”

Inicialmente sua ida para o PETI e para a capoeira estava ligada à possibilidade de não estar na rua, de estar protegido (necessidade de sua mãe), e de obediência à mãe.

Ao freqüentar a capoeira, o adolescente re-significou sua ida, ainda que de forma ambígua conforme nossa análise no núcleo a seguir.

- **Núcleo 2 – Re-significação da capoeira: desilusão e mudança.**

Ao discutirmos a re-significação destacamos que em seu livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vigotski aponta que “na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e sua natureza psicológica também mudam”. (Vigotski, 2001, p. 152)

Esta afirmação traz reflexões sobre a importância da sociedade e da cultura no desenvolvimento do significado das palavras e conseqüentemente do pensamento e da fala, em que “a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” e onde é na interação com a realidade concreta e pelas mediações realizadas nesta interação (as palavras, a linguagem) que os sujeitos internalizam os sentidos e os significados. (Vigotski, 2001, p.156).

Conforme Aguiar e Ozella (2006), as palavras expressam as representações psicológicas que o sujeito constrói do real, através de seus motivos e necessidades e as mesmas (palavras) mudam de sentido e significado ao longo do desenvolvimento psíquico-social, conforme os processos evolutivos provocados pela relação dialética do sujeito com o meio social.

Por isso, a palavra, enquanto “microcosmo da consciência” possibilita, através das alterações de seus sentidos e significados, buscar-se compreender os processos de mudanças na subjetividade humana.

Desta maneira, é possível identificar na fala de Thiago uma ambivalência quanto aos sentidos atribuídos inicialmente à capoeira, pois o significado compartilhado do PETI é de que a capoeira é boa, mas o sentido atribuído pelo adolescente é de que a capoeira era ruim.

O ingresso deste adolescente na capoeira não foi por escolha própria, relaciona-se ao ingresso no Programa (PETI), definido por sua mãe e uma amiga que ele chama de “*senhora do posto*” porque trabalha no posto de saúde do seu bairro.

Ele entrou no programa por necessidade da mãe, e não sua “*aí ela perguntou se eu queria fazer o PETI a minha mãe falou que eu queria*”. A capoeira não consistia em um motivo para Thiago, que queria “*brincar*” se “*divertir*”, portanto não era possível de satisfazer as necessidades do adolescente e se internalizar como sentido de algo bom. Ao observar as aulas e conversar com os professores Thiago criou novas necessidades possíveis de serem satisfeitas pela capoeira, passando por um processo de re-significação do “*fazer capoeira*” que lhe conferiu um novo sentido: de algo bom.

As necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a busca de sua satisfação, dependendo das suas condições de existência, desta maneira, a necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais. (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 228)

Assim, Thiago não consegue explicar como e porque mudou, só diz que foi “*mudando, mudando*”. Este processo de configuração das necessidades que é único, singular, subjetivo e histórico, na maioria das vezes se manifesta de maneira involuntária, fugindo ao controle e da consciência do sujeito em transformação, em movimento.

Apoiados em González Rey, Aguiar e Ozella (2006, p. 228) afirmam que, “tendo as emoções como componente fundamental [...] registros cognitivos das necessidades não são necessariamente provenientes das significações, podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas”. Portanto, são as emoções responsáveis por definir a disponibilidade dos recursos provenientes da subjetividade do indivíduo para atuar.

No depoimento de Thiago, fica claro este processo de re-significação. Antes de entrar no PETI o adolescente não atribuía sentido a capoeira e ao Programa, havia apenas uma expectativa de que aconteceria algo bom para ele, visto que,

concretamente, desconhecia as atividades do Programa. Mas ao ingressar no PETI, a partir de experiências concretas nas aulas, construiu sentido negativo sobre o Programa e inclusive a capoeira.

“Aí ela perguntou se eu queria fazer o PETI a minha mãe falou que eu queria, só que eu perguntei: o que que é o PETI? aí ela falou que não sabia. Bom, mas não custa nada tentar né”

“Na verdade.. na época eu não curtia.. porque eu achei que a capoeira era mil maravilhas eu achei que o PET era mil maravilhas (..) Aí quando eu entrei eu comecei ter as aulas né. Só que eu achava que o PET tinha parque, quadra, jogo, essas coisas. Só que aí eu fui observando, observando aí eu começava a chorar”.

A capoeira e o PETI, num primeiro momento, não se apresentavam como possíveis de satisfazerem as necessidades do adolescente. A inserção deste nas atividades do Programa constituía necessidades da mãe *“minha mãe falou que eu queria”*, e não dele. Thiago tinha necessidade de um espaço lúdico, de lazer. *“Eu achei que a capoeira era mil maravilhas... que o PETI tinha quadra, jogo...”*. É importante lembrar que a família do adolescente recebe bolsa auxílio durante a permanência do mesmo no Programa. O PETI tem caráter de assistência financeira à família.

Ao relatar que *“chorava”* durante as atividades mostra que, houve sofrimento neste processo de assistencialismo, ou seja, ao se tornar sujeito que recebe assistência *“chora”*, sofre..

A partir da fala do adolescente podemos relacionar a desqualificação social apontado por Paugam (2006) como um processo que em geral agrega sofrimento e humilhação aos sujeitos assistidos visto que os reveste de *status* social desvalorizado, que os desqualificam perante outros membros da sociedade *“transforma suas relações com os outros num estigma”*. (Paugam, 2006, p. 69)

“Eu achei que o PETI era brincar de esconde-esconde, ser educado, essas coisas, só que era as aulas, aí eu começava a chorar né”

“No princípio eu sentia vergonha né, eu não conhecia ninguém. Aí eu começava a chorar por causa dessa vergonha e desse medo que eu tinha”.

Thiago que até então não conhecia a capoeira, passa atribuir a ela sentido ruim, sentido de luta que pode “machucar”, fazer passar “vergonha”, como expressa mais a frente em, suas falas.

“Eu não lembro o nome do professor, era um loiro fortão, acho que você não conhece não, você não conhece não. Eu chorava na aula dele. Ele tinha uma cara de bravo aí eu começava a chorar né.”

“Eu achava que a capoeira era luta ... era medo que as pessoa me batesse.. isso eu tenho medo.”

“Eu achava que as pessoa podia debochar de mim dar risada da minha cara. Se eu caísse eles começava a dar risada da minha cara, podia me bater, aí eu ficava com medo e com vergonha só que aí eu fui mudando”.

“Eu participava (da capoeira) só que aí eu parava, ia beber água porque eu tava chorando, aí eu fui mudando porque eu parei de sentir a vergonha que eu tinha e o meu medo”.

As afirmações de Thiago vão de encontro com as explicações de Sawaia (2006b) sobre o sentimento de vergonha e de culpa, como sentimentos morais ideologizados e que têm função de manter a ordem excludente. Esta obediência à ordem e às normas sociais pode ser dada pelo medo do castigo, como explicitada na fala de Thiago *“(o professor) tinha cara de bravo”*.

Os sentimentos de Thiago revelam o seu sofrimento que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, incapaz, significados construídos no cotidiano, e que revelam a desigualdade social, e a impossibilidade de apropriação da produção material, cultural e social e de expressar seus desejos e seus afetos no espaço público, e, portanto social.

Este sofrimento e o sentimento de vergonha também estão expressos em outros momentos da vida de Thiago, como o momento de seu ingresso na vida escolar.

“Na escola eu já senti (medo, vergonha, vontade de chorar). Eu já comecei a chorar uma vez, mas foi um dia só, o dia que eu entrei no prezinho eu comecei a chorar

também. Aí começou a chegar aquela montueira na minha carteira, começou a chegar aquela montueira, aí eu fui conhecendo cada um por um por um aí parei de chorar e comecei a ser amigo. Tem uns amigo que eu conheço desde o prezinho que até hoje são meus amigos e nunca brigamos”.

Para compreensão da fala, faz-se necessário retomar a compreensão do processo de significação que é descrito por Aguiar e Ozella (2006, p. 228) como a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades e que modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Assim, a necessidade só completa sua função quando descobre seu objeto de satisfação na realidade social. Este movimento se define como a configuração das necessidades em motivos, ou seja, “os motivos se constituirão como tal somente no encontro com o sujeito, no momento que o configurar como possível de satisfazer as suas necessidades”. (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 228)

Logo abaixo, o conjunto de trechos das falas de Thiago mostram que os sentidos construídos por ele passaram por re-significações e conseqüentemente apresentaram novas necessidades e novas possibilidades de atividade.

“De ruim pra mim a capoeira não traz nada e de bom a capoeira traz felicidade, alegria e cultura... É tudo, é tudo. É cultura, movimentação, alegria, felicidade.”

“não.. não é que eu chorava pra poder fazer a capoeira. Na época eu chorava em todas as aulas porque era no começo, então normalmente é assim, aí depois eu fui mudando. Fui desenvolvendo minha, a minha vontade aos poucos até que hoje que quero me empenhar.. fazer a aula de capoeira amanhã e a apresentação muito boa”.

“Ele (se referindo ao primeiro professor de capoeira, o “loirão fortão”) tinha uma cara de bravo aí eu começava a chorar né. Só que aí eu comecei a pensar: se até hoje ele não brigou comigo, por que ele vai brigar ainda? Aí eu comecei a desempenhar. Aí quero me desempenhar mais”.

“Eu achava que a capoeira era luta. Só que aí depois eu fui observando, observando. Como é que a capoeira pode ser uma luta se ninguém se bate lá dentro? Aí eu fui começando a se desempenhar... agora eu to desempenhando, no começo não”.

“No segundo bimestre eu já tava parando de chorar, já comecei a fazer as aulas, com pouco de dificuldade, mas sim. Ai no fim desse ano, no começo do ano passado eu comecei a me desempenhar mais ainda”.

“Todos os monitores conversava comigo.. aí toda sexta as duas professoras pegava sentava comigo e conversava.. falava que eu não precisava ter vergonha ... aqui ninguém é diferente, aqui todo mundo é igual. Não precisa ter vergonha ... Aí eu comecei a ficar mudando, mudando, aí os professores foi trocando também aí eu comecei mudando mudando, os professores trocaram e agora eu to vencendo a batalha sozinho.”

Em Sawaia (2006b) podemos obter referências para compreender este processo de Thiago da passagem de sofrimento e vergonha para o que a autora chama de felicidade pública, que não é prazer e alegria, mas sim a superação do sentimento de vergonha e sofrimento, sentidos quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se a humanidade.

Assim a exclusão é vista como um processo complexo configurado nas confluências do pensar, agir e sentir e as determinações sociais de raça, classe, etc, num movimento dialético. As falas do adolescente mostram a exclusão como movimento dialético, contraditório. Thiago sente (vergonha,medo/alegria), pensa (lutar, cair/não há briga) e age (chora/desempenha)

Na análise percebe-se que do ponto de vista da realidade concreta, não houve mudanças objetivas nas condições de vida de Thiago após seu ingresso na capoeira, sua mãe continua doente, o pai desempregado, as brigas se sucedem em sua casa e o PETI continua com as atividades (inclusive a capoeira) obrigatórias e a não ser um “parque” de diversões. A análise revela mudanças na constituição subjetiva do adolescente, que a partir do processo de re-significação oriundo de suas relações intersubjetivas (conversas com o professor, observação pessoal) criou novas necessidades e motivos para a prática da capoeira bom como possibilidades de satisfação de suas necessidades, visto que Thiago pretende se dedicar às aulas para obter compensações futuras: está buscando se desempenhar cada vez mais para “conseguir um bom emprego, num bom lugar”.

A capoeira não pode mudar ou intervir diretamente na realidade material do indivíduo pobre, mas enquanto instância mediadora de apreensão de significados-sentidos pode promover mudanças subjetivas neste indivíduo que o ajudem a buscar superações das condições estruturais em que vive.

Se há potencial da capoeira em alterar as condições de vida do excluído, esse potencial se dá a partir da mudança dos significados-sentidos que se processam no social e que ao transformar o indivíduo entendido como excluído, possibilita que este mesmo mude, transforme o concreto (sua vida objetiva) numa relação dialética e contínua. No entanto, vale lembrar, que esta possibilidade transformadora não dá conta dos problemas macro estruturais que permeiam a realidade concreta deste indivíduo.

IV.3. Reflexões sobre as análises

Não consiste em objetivo da pesquisa a análise correlacional entre as duas entrevistas analisadas. No entanto, há algumas aproximações relevantes entre os dados obtidos com a análise da entrevista de Rafael e a de Thiago, uma delas são os sentidos que ambos atribuem à capoeira como alternativa em relação à rua e a possibilidade desta última os transformar em indivíduos de comportamentos inaceitáveis socialmente, como roubar, usar drogas e arrumar brigas.

Os dois participantes atribuem sentidos de causalidade entre rua e conduta inadequada, entre ócio e possibilidade de se corromper. Se ninguém os oferece atividade, como a capoeira ou as aulas do PETI, provavelmente estarão nas ruas fazendo coisas erradas e sendo influenciados negativamente pelos “amigos da rua”. Mas se estão em alguma atividade direcionada, então provavelmente apresentarão comportamentos diferentes, mais adequados.

Ambos atribuem sentido de ócio como coisa ruim e de ocupação como algo bom. Freqüentar a capoeira é bom porque ocupa o tempo, os retira do ócio. Além de também mantê-los assegurados espacialmente, ou seja, dentro de lugares seguros, as instituições (Associação, PETI).

As duas análises apontam que os adolescentes atribuem sentidos ambíguos à capoeira que, as vezes apresenta-se como fator de inclusão social (possibilidade

de um futuro melhor), e as vezes não, quando por exemplo, eles remetem aos próprios sujeitos a responsabilidade de sua inclusão social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de pesquisa, busquei não fugir ao objetivo proposto no estudo. Este foco no objetivo foi fundamental, sobretudo na fase inicial da pesquisa, onde ocorreram diversas questões e reflexões amplas a respeito do tema, como por exemplo: as diferentes relações existentes entre esporte, adolescência e inclusão social; as possibilidades inclusivas inerentes ao esporte e exclusivamente à capoeira que tem raízes étnicas particulares e história ímpar de opressão e transgressão social; as questões políticas macro-sociais e micro-sociais que envolvem a exclusão/inclusão e o esporte como recurso inclusivo especificamente para a juventude pobre, etc.

O afunilamento do tema de estudo processou-se concomitantemente às discussões realizadas nas reuniões do núcleo de pesquisa *Adolescente: concepções e questões emergentes* e às disciplinas que cursei no Programa de Psicologia Social principalmente a de *Metodologia Científica* e a de *Introdução ao pensamento de Vigotski*. Este conjunto de experiências acadêmicas foi fator decisivo para o direcionamento da investigação, tanto no que se referiu ao levantamento bibliográfico sobre o assunto, quanto à elaboração do procedimento da pesquisa de campo e às análises dos dados.

Os principais desafios encontrados e superados no estudo bibliográfico (leitura/escrita) se referiram à apreensão dos pressupostos teóricos de Vigotski para a articulação do pensamento do autor com as categorias sentido e significado; a escolha de pressupostos teóricos adequados aos meus ideais societários para a discussão de exclusão/inclusão social, dada à diversidade de obras e perspectivas existentes sobre o assunto; e a necessidade de discorrer sobre o caráter esportivo da capoeira, mas com o cuidado de não cair na apologia à esportivização da mesma.

No âmbito da pesquisa de campo, foi necessário primeiramente encontrar um projeto social que oferecesse aulas de capoeira com intuito de promover inclusão social do adolescente pobre. Neste sentido, a escolha pelo projeto de capoeira da Associação de Bairro e o projeto de capoeira do PETI corresponderam às necessidades do estudo, visto que tanto as instituições, quanto o próprio professor envolvido contemplam a idéia de oferecer capoeira visando inclusão social.

No entanto, houve alguns problemas quanto à definição dos participantes. A configuração etária do grupo de alunos da Associação de Bairro foi desfavorável à qualidade do material para a análise. Havia muito mais crianças que adolescentes no projeto. Isto acabou diminuindo as chances de entrevistar mais sujeitos para a escolha dos participantes. Já o segundo grupo, o do PETI, possuía um equilíbrio etário considerável entre os públicos infantil e juvenil, mas a participação era voluntária e os adolescentes de idades mais avançadas não quiseram contribuir com a pesquisa.

A escolha pelo número de participantes envolvidos, guiada por estes problemas de sujeitos encontrados, amenizou a necessidade de amplitude dos dados, mas não respondeu a expectativa de trabalhar com material muito mais complexo para análise. Havia expectativas de encontrar sujeitos com mais vivências, que apresentassem relações sociais mais amplas.

De qualquer forma, a opção por realizar a análise das duas entrevistas trouxe resultados significativos. Percebeu-se a partir da relação entre os sentidos que os adolescentes atribuem a capoeira, que a proposta de inclusão social não está muito bem clara para eles. Uma questão inquietante sobre este dado, é que embora o professor relate intenção de promover inclusão social e cidadania, esta intencionalidade não parece estar se objetivando em metodologias e estratégias de ensino eficazes aos seus objetivos educacionais.

Sem dúvida, não se pretende imputar ao professor de capoeira as incoerências condizentes ao complexo processo de exclusão/inclusão social. Mas destacar a tendência de fragilidade das propostas educacionais que visam inclusão social e a facilidade de o esporte oferecido nos projetos sociais se perder em práticas inconsistentes e utópicas.

Além disso, as análises das entrevistas subsidiadas pela bibliografia utilizada apontam à capoeira como um importante instrumento de trabalho social com os adolescentes em situação de pobreza, entretanto alertam para o fato de que

qualquer proposta que vislumbre promover o acesso aos indivíduos excluídos a uma sociedade mais igualitária, deve ser pensada em consonância às necessidades de transformações concretas na estrutura social desigual que envolve estes indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006. p 222-257.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, M. Educação em tempos de exclusão. In GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Org). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 11, p. 270-279.
- BECKER, D. **O que é adolescência**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BENTO, S. A. M. Branqueamento e branquitude no Brasil. In CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.
- BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva 2002.
- BOCK, A. M. B. Discutindo a concepção de adolescência. In: **Re-Criação**. Revista do CREIA. Corumbá, MS, 1999. p. 57-60.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. In: **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá 1(1), 1989. p. 28-33.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CARVALHO, J. M. de. **Estatuto da criança e do adolescente**: manual funcional. São Paulo: Oliveira Mendes, 1997.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CÉSAR, M. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999.
- CLÍMACO, A. A. de S. **Repensando as concepções de adolescência**, São Paulo: PUC/SP, 1991.
- DEBESSE, M. **A adolescência**. São Paulo: Europa-América, 1946.
- DEBESSE M. et al. **Psicologia da criança**: do nascimento a adolescência Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1972.
- DEMO, P. **Pobreza política**. 6^a ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 27).
- ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Aahar, 1976.
- FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.
- GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In. SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial da desigualdade social. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p 141-156.
- HALL, S. G. **Adolenceits psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education**. 1937 Vol 2.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In. **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência e Educação. Setembro. 1998. p 13-49.
- MANZINI-COVRE, M. de L. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MELO, M. P. de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1984.
- MUNANGA, K. Prefácio In. CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-11
- NESTOR CAPOEIRA. **Capoeira**: os fundamentos da malícia. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. **Adolescência e Psicologia**: concepções práticas e reflexões críticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: C.F.P., 2002. p.16-24.
- _____. Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. (org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 113-131.
- PAUGAN, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes. 2006. p. 67-86.
- PRUDÊNCIO, S. N. **A cidadania entra em campo**: o esporte como uma experiência curricular libertadora no interior do PROMAR. São Paulo: USP. 2004.
- RATNER, C. (1993). Historical and contemporary significance of Vigotsky's social historical psychology. Disponível em <<http://sorrel.humbolt.ed/~crz/sociohis.htm>>.
- SANTOS, B. R. dos. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais (Antropologia) da PUC/SP, 1996.

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa?. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial da desigualdade social**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006a. p. 7-13.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial da desigualdade social**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006b. p. 97-118.

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

SILVA, F. G. da. **Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa**. Dissertação de Mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, 2003.

SOARES, C. E. L. **capoeira escrava**. Campinas: Unicamp, 2001.

SPINK, P.. Estratégias locais de combate à pobreza. In: VELLOSO, P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de (coord.). **Pobreza, cidadania e segurança**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. p. 137-151

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

TUBINO, J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vigotsky: uma síntese**. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.

VIEIRA, S. L. de S. **capoeira – matriz cultural para uma educação física brasileira**. 1997. 119 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC. São Paulo

VIEIRA, S. L. de S. **Da capoeira como patrimônio cultural**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia) da PUC/SP, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid. Ediciones Akal S.A. 2004.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WANDERLEY, M B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes. 2006. p. 16-26.

ANEXO 1: INSTRUMENTOS MUSICAIS UTILIZADOS NA CAPOEIRA

BERIMBAU

ATUALMENTE, É O PRINCIPAL INSTRUMENTO MUSICAL DA CAPOEIRA. É O ÚNICO QUE, NUMA RODA DE CAPOEIRA, PODE FIGURAR SOZINHO, SEM OS DEMAIS INSTRUMENTOS. OS AFRO-BRASILEIROS O USAVAM EM SUAS FESTAS, E SOBRETUDO NO *SAMBA DE RODA*, COMO ATÉ HOJE AINDA SE VÊ. HENRY KOSTER, PESQUISADOR INGLÊS, QUANDO VIAJOU PELO NORDESTE DO BRASIL, OBSERVOU E DESCREVEU ESSAS FESTAS, QUE INCLUEM O BERIMBAU ENTRE OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

O BERIMBAU QUE HOJE SE CONHECE E SE TOCA EM TODO O MUNDO É UM ARCO FEITO DE MADEIRA ESPECÍFICA (NEM TODA MADEIRA SERVE; A MAIS USADA É A BIRIBA), TENDO AS PONTAS LIGADAS POR MEIO DE UM FIO DE AÇO (GERALMENTE TIRADO DAS BORDAS DE UM PNEU).

NUMA DAS EXTREMIDADES, AMARRA A CABAÇA (CUCURBITA LAGENARIA LINNEU).

FAZ-SE NA CABAÇA UMA ABERTURA NA PARTE QUE SE LIGA COM O CAULE E, NA PARTE INFERIOR, DOIS FURINHOS POR ONDE PASSARÁ O CORDÃO QUE VAI LIGÁ-LA AO ARCO DE MADEIRA E AO FIO DE AÇO.

PARA TOCÁ-LO, TOMA-SE UM DOBRÃO (MOEDA ANTIGA) OU UM SEIXO ARREDONDADO E CHATO, UMA BAQUETA (OU VAQUETA, PEQUENA VARETA DE MADEIRA OU DE BAMBU) E UM CAXIXI. NOS PRIMEIROS TEMPOS DA COLONIZAÇÃO, HAVIA NO BRASIL OUTRO TIPO DE BERIMBAU, BEM MENOR, TOCADO COM A BOCA, CONHECIDO NA AMÉRICA LATINA COMO BERIMBAU DE PARIS.

ENTRE OS ESTIMÓLOGOS, HÁ VERDADEIRO DESENCONTRO A RESPEITO DA ORIGEM DO NOME *BERIMBAU*. A REAL ACADEMIA ESPANHOLA REGISTROU O VERBETE NA 12ª EDIÇÃO DE SEU DICIONÁRIO, EM 1884, QUE ATÉ HOJE AINDA SUGERE PREPOSIÇÃO ONOMETOPICA PARA A SUA ORIGEM. HÁ PREPOSIÇÕES PARA A ORIGEM AFRICANA, EM ANTIGO PUBLICADO, ONDE APRESENTA O MANDINGA BILIMBANO*.

DESCONHECE-SE PRECISAMENTE A VERDADEIRA ORIGEM DO PRÓPRIO INSTRUMENTO E PORQUE VIAS CHEGOU AO BRASIL. REGISTRA-SE SUA EXISTÊNCIA EM VÁRIAS PARTES DO MUNDO, INCLUSIVE NA ÁFRICA, NOS TERRITÓRIOS DE IACA E BENGUELA. POSSUI MUITAS DENOMINAÇÕES E VEM SENDO MOTIVO DE ESTUDO.

É CONSIDERADO O MAIS COMPLETO INSTRUMENTO DE PERCUSSÃO. NO BRASIL, É CONHECIDO POR: BERIMBAU, ORUCUNGO, URICUNGO,

ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM RAFAEL

RUCUNGO, BERIMBAU DE BARRIGA, GOBO, MARIMBAU, BUCUMBUMBA, GUNGA, MACUNGO, RUCUMBO. EM CUBA, PAÍS DA AMÉRICA LATINA ONDE ELE É TÃO CONHECIDO COMO NO BRASIL, É CHAMADO DE SAMBI, PANTINGURO, GOROKIKAMO, E TAMBÉM BURUMBUMBA, QUE DEVE SER UMA VARIAÇÃO DE BUCUMBUMBA NO BRASIL. HÁ INDICAÇÕES DE SEU USO NAS PRÁTICAS RELIGIOSAS AFRO- CUBANAS, COISA QUE NÃO SE TEM NOTÍCIAS DE SE FAZER NO BRASIL. BURUMBUMBA (BURO=FALAR, CONVERSAR; MBUMBA= HABITÁCULO DO MORTO OU ESPÍRITO "FAMÍLIAR") É O INSTRUMENTO QUE FALA COM OS MORTOS.

PANDEIRO

O PANDEIRO ENTROU NO BRASIL POR VIA PORTUGUESA, E SE FEZ PRESENTE NA PRIMEIRA PROCISSÃO QUE AQUI SE REALIZOU, A DE CORPUS CHRISTI, NA BAHIA, A 13 DE JUNHO DE 1549. DEPOIS, FOI ACULTURADO E APROVEITADO PELOS NEGROS EM SEUS FOLGUEDOS, O QUE SE VERIFICOU TAMBÉM ENTRE OS NEGROS DA AMÉRICA LATINA, ESPECIFICAMENTE OS CUBANOS: EM CUBA, O PANDEIRO É UM DOS INSTRUMENTOS DA LITURGIA NAGÔ, HAVENDO ATÉ PANDEIROS ESPECÍFICOS PARA ORIXÁS.

ADUFE

O ADUFE É UM PEQUENO PANDEIRO DE FORMATO QUADRADO. SUA PROCEDÊNCIA É MOURISCA, O TERMO É DE ORIGEM ÁRABE, LIGADO A DUFF, TÍMPANO.

FOI INSTRUMENTO FAMILIAR DOS HEBREUS E, O TYMPANUM, QUE APARECE NO GÊNESIS, 31. 27 É O ADUFE. O ADULFE ENTROU NO BRASIL POR VIA PORTUGUESA, E TAMBÉM FOI INCLUIDO ERRADAMENTE ENTRE OS INSTRUMENTOS AFRICANOS VINDOS PARA CÁ. O ADULFE FOI TAMBÉM ACULTURADO E APROVEITADO PELOS NEGROS NO BRASIL. FOI MUITO UTILIZADO, PORÉM HOJE NÃO SE TEM MAIS NOTÍCIA DE SUA EXISTÊNCIA,

ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM RAFAEL

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM RAFAEL

As entrevistas foram transcritas sem cortes e buscando manter a fala literal do entrevistado. Todos os nomes próprios citados foram trocados por nomes fictícios, no intuito de garantir o anonimato das instituições e dos sujeitos envolvidos. Os dizeres entre parênteses compõem observações e comentários realizados pela pesquisadora.

1^o ENTREVISTA

Pesquisadora: Como eu te falei, eu gostaria de saber um pouco sobre você, sua relação com a capoeira, o significado que a capoeira tem para você, essas coisas. Como você chegou aqui, como você era antes...

Entrevistado: Eu comecei com um amigo meu que mostraram pra mim o que era capoeira e eu gostei e comecei a treinar e estou aqui.

Pausa

P: E isso há quanto tempo?

E: Faz quatro anos, eu parei por... (gagueja) eu.. já faz quatro anos que eu tô na capoeira e fiquei dois anos parado.

Pausa

P: e porque você parou este tempo?

E: Porque eu.. pararam de dar aula, o professor

P: Era esse mesmo professor? O Carlos? (me referindo ao atual professor do projeto)

E: O professor... (pensa) não era essa sede³⁹ que eu estou treinando agora, era em outra. O professor parou, eu parei também.

P: Quantos anos você tinha quando começou a freqüentar a capoeira?

E: Agora saber... (sorri) sei não hein.. (faz as contas) sei não.. idade mesmo.. (faz as contas novamente). Acho que tinha sete anos, comecei pequeno.

P: E como foi esse início, quem eram seus amigos, como eles te levaram para a capoeira?

³⁹ Sede ou academia é o local de treino dos grupos de capoeira.

E: Eram da rua, normal, iam lá em casa meus amigos, aí me mostrou. Eu moro lá na rua de cima (cita o nome da rua)

P: Aqui no bairro?

E: É, aqui.

P: Faz tempo que você mora aqui?

E: Desde pequeno

P: Como sua família veio para cá?

E: Minha família veio lá de São Paulo, ela se mudou para cá antes de eu nascer. Antes de eu nascer ela se mudou para cá, depois que eu nasci eu já estava aqui.

P: O que você sabe da sua família... quem é a sua família? Quantas pessoas são?

E: Ixe! Saber o número assim eu não sei não, quantas pessoas são... sei não.

P: Mas quem mora com você?

E: Que mora junto, são umas 8 pessoas eu acho, que mora junto comigo

P: Quem são? pais, tios, irmãos?

E: São meus irmãos, minha mãe, minha avó, meu tio, minha tia, só. Meu pai, meu pai mora, meu tio.

P: Quem são seus irmãos? Seus tios?

E: Meus irmãos? Amélia, Cláudia, Robson, Gabriel. Minha mãe Roberta. Meu pai Flávio. Meu tio Claudinei. Deixa eu ver quem mais.. minha avó Ivone. Meu avô Antônio.

P: Qual a idade de seus irmãos?

E: Tenho um irmão de 3, outro de 4, um de 5 e outro de 10.

P: Você é o mais velho

E: Sou o mais velho.

P: Você é mais próximo de quem na sua casa? Você se dá bem mais com quem?

E: Me dou mais bem com meu pai

P: Por quê?

E: Ah! É as coisas que ele faz... eu mais considero, mais considero ele. As coisas que eu mais gosto de fazer é com ele.

P: Tipo o quê?

E: Ficar jogando videogame lá na frente da TV. Tem vez que eu fico umas duas horas lá, só jogando lá, eu e ele. Tem vez que eu vou para São Bernardo (se referindo ao centro de SBC) lá de bike com ele. Saio. Só.

P: Quantos anos tem seu pai e sua mãe.

E: Acho que.. 26, meu pai. Minha mãe tem 25.

P: Qual a escolaridade deles? Estudo? Trabalham?

E: Meu pai parou na sexta, na sexta série. Minha mãe parou foi na quinta. Meu pai trabalha com reciclagem e minha mãe é dona de casa.

P: Como assim reciclagem?

E: (constrangimento) Ele pega as coisas.. garrafa... e depois ele leva lá.. no coiso.

P: Quem mais trabalha na sua casa?

E: Meu avô, meu tio de técnico.

P: Seu tio é irmão do seu pai ou da sua mãe?

E: É irmão da minha mãe, ele é técnico de.. eletrônica

P: E seu avô?

E: Meu avô é motorista de ônibus

P: E qual a escolaridade de seu avô, você sabe?

E: Sei não

P: E seus irmãos estão na escola?

E: Estão.. estão tudo na escola

P: E você já trabalha ou já trabalhou?

E: Não.

P: Por quê?

E: Porque não. Nunca trabalhei não

P: E seus amigos, algum trabalha?

E: não, meus amigos não trabalham, nenhum dos meus amigos trabalha.

P: E quem são seus amigos? (idade.. etc)

E: Cleiton, tem 12 anos, Edimilson 12 , André 11 é.... Cleber 10 é.. outro Cléber 12 também Henrique 11 Robson 13. Só.

P: Não tem nenhuma menina de amiga?

E: de amiga... te tem.. Camila 10 anos

P: E é tudo da onde? Esses amigos? Da rua? Da escola?

E: Da rua... da rua.. Dayane também.. tem 11 deixa eu ver... Paloma 12.

P: E você conhece eles desde cedo?

E: Desde cedo

P: E na escola, você tem amigos? Qual escola você estuda?

E: Eu estudo na (cita o nome de uma escola municipal)

P: Onde é?

E: É aqui. Lá no (diz o nome de um bairro vizinho)

P: E quais aulas você tem lá?

E: Tenho seis aulas por dia. Matemática, História, Geografia, Ciências, Português, Educação Física, Educação Artística também. Só que é só seis aulas por dia, não é tudo.

P: Qual você gosta mais?

E: Educação Física. Melhor

P: Por quê?

E: Porque sim. Melhor do que ficar na sala de aula. Você vai pra quadra, essas coisas, jogar bola também.

P: Você gosta de jogar bola também.

E: Jogo. Eu até vou para o campo às vezes. Pro campo do (cita o bairro)

P: Mas esse campo é de alguma escola, clube, ou da comunidade?

E: É da comunidade, aí (cita o bairro)

P: É mais adulto, ou criança que joga lá?

E: Não. Do meu tamanho, adulto também...

P: E como é que é? você joga com quem lá?

E: Com todos.. tem muita pessoa lá. Todo dia que você vai lá tem pessoa lá. De manhã, à tarde. Se eu for às oito horas lá já tem pessoa lá pra jogar lá. E nos treino também, tem pessoa lá.

P: E a escola? Fala um pouco da sua relação com a escola... as matérias, os professores, você está desde criança lá?

E: Eu estou desde criança lá... eu.. não só tiro nota boa lá, tem algumas matérias que estou ruim.. História.. é a matéria que eu mais odeio... num gosto

P: Por que não gosta de História?

E: Ah, só ficar escrevendo texto.. gosto não, gosto não.

P: Você não aprende nada em História?

E: Aprender eu aprendo alguma coisa.. mas... pouco.. muito pouco o que eu aprendi já..

P: E aqui na capoeira? O que você já aprendeu?

E: Capoeira eu aprendi muita coisa. Se defender também, se defender. Só.

P: Defender de que Rafael?

E: Muitas coisas... (pensa) alguma pessoa quiser te parar, que nem trombadinha.. trombadinha quiser te parar pra roubar. Só que é mais isso pra defesa, num é pra já sair batendo, é só em caso assim difícil como vir um monte assim.. num é só pra um né.

P: E antes da capoeira você tinha medo dessas coisas?

E: Antes de fazer a capoeira eu não tinha medo eu quase não saia pra rua, ficava mais em casa. Agora eu já saio pra rua, ando isso aí tudo sozinho... não tenho mais medo de andar não.

P: Mas você tinha antes, quando você não saia de casa?

E: Não eu não conhecia muito a rua não. Não conhecia o bairro todo não. Agora eu já conheço aí o (cita o bairro vizinho) todo, o.. São Bernardo, Santo André.

P: E aqui no grupo, você fez amigos?

E: Fiz

P: Mas como são essas amizades

E: não entendi?

P: Vocês são amigos como? De sair junto, essas coisas...

E: Não de sair não. De sair tem uns amigos aí. Outros amigos.

P: Quem?

E: Cássio, Gledson, Hugo.... já faz tempo já.. que são meus amigos.

P: E sobre a capoeira, como que você via a capoeira antes de você começar a fazer? Você já conhecia ou nem sabia que existia?

E: Não, saber que existia eu já sabia porque antes de eu fazer a capoeira os moleques já fazia. Eles que me chamaram pra fazer, eu fui.

P: Quais amigos? Estes eram seus amigos de onde?

E: Da rua mesmo, da rua... que ia lá em casa.

P: E aí como é que foi? depois que você foi.. por que você ficou e continuou fazendo?

E: Eu fiquei porque eu gostei. Eu num sou destas pessoas de começar alguma coisa e parar no meio do caminho, se eu comecei a fazer eu continuo, num paro.

P: Era esse mesmo professor na época, ou era outro?

E: Era outro. Era o... esqueci o nome dele agora..

P: E como era a capoeira lá? O que ele ensinava de diferente?

E: Era as mesmas coisas.. capoeira é uma só (desvia o olhar para o pessoal tocando atabaque no salão).

P: e você gosta de tocar?

E: Eu gosto mais de jogar. Mais de jogar

P: E como tem sido sua prática? Você tem sentido evolução na prática?

E: Tenho, bastante, muitas coisas... tô querendo catar cordão agora.

P: Em que cordão você está?

E: Nenhum ainda, vou catar o primeiro que é o verde e cinza

P: Vai ser o seu primeiro batizado então.

E: É

P: E o que você vê neste grupo aqui, que você está participando agora... assim, das coisas que são ensinadas.

P: Nada não... eu venho mais aqui mais pra não ficar na rua, ficar sem fazer nada e porque eu gosto de fazer também, eu gosto também.

P: Mas o que você tem visto assim de diferente aqui, aprendizado? O que aprendeu de diferente?

E: Aprendi muitas coisas, armada, estrelinha, macaquinho. Antes eu não sabia nem fazer estrelinha, agora eu já sei. Coisa que antes eu não sabia.

P: E quando você ficava na rua antes você fazia o que?

E: Brincava, ficava na rua.

P: Brincava do que, como era?

E: Brincava de... esconde-esconde, polícia e ladrão, esporte.. que nem jogava futebol na rua.. essas coisas.

P: e você acha que capoeira é esporte também?

E: É

P: Por quê?

E: Porque sim. É uma luta comum... é esporte também

P: Você tem algum ídolo na capoeira, alguém que você admire?

E: Não.. tem não.... só sigo o mestre aí, o.. (diz o apelido do professor Carlos)

P: E você acha ele um bom mestre?

E: Acho, ele sabe bastante coisa.. muito tempo também né que ele tem.. de capoeira.

P: Você faz alguma outra atividade além da capoeira?

E: Faço, jogo bola... ando de bicicleta.. só.. as coisas que eu faço.

P: Eu fiquei sabendo que você andou faltando aí, por quê?

E: Eu num vim porque eu tive que ir pra São Bernardo, ajudar minha mãe carregar as compras que ela fez.

P: E nesse frio não da preguiça de vir para as aulas, treinar..

E: Da não.. preguiça só da só de ir no campo com este tempo.. aí da.

P: Por quê?

E: Porque no campo é coisa... num pode ir de blusa tem que ir de camisa, os moleque joga de short no campo, não pode ir de calça. É ruim nesse tempo aí

P: E como que é lá? Tem professor também?

E: Tem, o Marquinho, o técnico lá.

P: É de graça?

E: É, de graça. Lá é das nove às dez e meia, toda terça à sexta. E sábado e domingo tem jogo lá. Todo sábado e domingo tem jogo.

P: Você também joga nestes dias.

E: não, tem que se titular.

P: Como assim?

E: Você tem que estar há mais 1 ou 2 anos lá, ser conhecido no time já. Não da pra estar só um mês lá e querer jogar. É de 1 a 2 anos pra se titular. Eu to há um ano e meio já lá.

P: E aqui? Também tem regras assim, ou não?

E: Não, é livre...

P: Mas tem algumas regras.... ou pode vir quando quiser?

E: não, aqui se faltar mais de 3 vezes seguidas está fora. Não pode faltar seguido.

P: E aí você evita faltar?

E: Evito... eu faço o que posso

P: E o uniforme.. essas coisas?

E: É, o uniforme também. Se entrou essa semana, na semana que vem já tem que arrumar o uniforme.

P: Como que é o uniforme?

E: É assim. Tipo calça branca e a camisa com o emblema. Eu nem tenho o uniforme inteiro... minha camisa está sem o emblema, daqui.

P: Qual que é o emblema?

E: (cita o nome do grupo que é uma palavra africana)

P: Você sabe o que significa?

E: Sei não. Tá sem o emblema só.. minha camisa.

P: E eu fiquei sabendo que veio um outro mestre aqui falar sobre o Zumbi dos palmares, sobre a escravidão.. essas coisas. Você estava no dia?

E: Estava. Estava. Foi o mestre (cita o apelido) que falou, sobre a... escravidão... que os cara usava o cordão do lado direito. Agora você usa do lado esquerdo.

P: Como assim?

E: Não sei direito não.... muito não...

P: É onde amarra o cordão?

E: É... é que está liberta já escravidão, antes eles usava do outro lado.

P: Que mais?

E: Só

P: Que você lembra é só né?

(risos)

E: É, teve outras coisas.. mas não lembro não

P: E sobre a história da capoeira, como surgiu....

E; Lembro não... num... sei não

P: Como você acha que a capoeira surgiu?

E: Ela surgiu na escravidão né... os cara que descobriram ela para se defender. Os negros usavam ela para se defender dos brancos por causa da escravidão.

P: E você é negro ou branco?

E: (pensa um pouco) Me considero branco, me considero né. Mas não sou racista não. Considero.. branco..

P: E seus pais? São negros ou brancos?

E: Minha mãe é branca e meu pai já é moreno né, não é negro, moreno.

P: E quando fala da escravidão no Brasil você se indentifica?

E: Não. Não me identifico não.

P: E eu? Sou negra ou branca?

E: (risos) branca, é branca.

P: E aqui no grupo quem você considera negro?

E: Negro, negro não tem, tem moreno né.

P: Quem são os morenos?

E: (apontando para as pessoas) o Cláudio, esse menino aí o Trevis, só. O professor também. Só. (todos os indicados são afro-descendentes, mas deixou de indicar vários outros).

P: E das meninas, não?

E: É.. tem a nova... que entrou agora... e a Lúcia também né.

P: E o que você acha desta coisa da escravidão que teve no Brasil

E: Acabou já né. Não acho nada não.

P: Nas aulas de história da escola você ouviu falar sobre o assunto também.

E: Ouvi, ouvi. Leu textos também.

P: O professor Carlos disse que tem uma apostila sobre a capoeira que ele oferece para quem quiser comprar, tirar xerox. Você já leu?

E: Apostila? Nunca ouvi falar não

P: E agora que você sabe, você tem interesse em ver o que é?

E: Interesse em ver eu tenho, mas comprar não sei, se tiver interesse eu compro.

P: E nesta sede, com o professor Carlos você está há quanto tempo?

E: Uns três meses aqui.. num tô muito tempo aqui não, agora com o (cita o nome de outro professor) eu tava. Um tempão já. Agora com o Carlos eu não tô muito tempo não.

P: Mas e esse professor aí, como era a capoeira? Era de graça também, era comunitária?

E: Comunitária, comunitária. Era na escola. Mas agora não tem mais com ele, lá agora é o (cita o apelido de outro professor) ele entrou foi agora, faz duas semanas que ele tá lá.

P: Aí você deixou de fazer na escola?

E: é

P: Qual seu horário na escola.

E: Eu entro 13:00 e saio 18:20. Eu saio da escola e venho correndo para cá. Não dá para descansar. (a capoeira começa 18:30)

P: E de manhã, o que você faz?

E: Eu vou para o campo às vezes. Fico em casa, talvez.

P: E de noite, quando não tem aqui.

E: Eu fico na rua lá, brincando com os moleque. Só.

P: E você acha que fazer capoeira, fazer um esporte, te ajuda em alguma coisa?

E: Acho que ajuda sim, do que ficar na rua entrar em confusão.

P: Que é que é entrar em confusão para você.

E: Para mim é não se meter com as pessoas erradas... com certas pessoas... as companhia que você anda.

P: E aí você acha que se você faz esporte, capoeira aqui... ou o futebol lá... evita?

E: Evita no tempo que você tá na rua. Nesse tempo que eu to aqui eu podia te arrumado uma briga já, nesse tempo que já to aqui. Só

P: Você tem amigos que você considera má companhia?

E: te tem.... te tem.

P: E eles praticam algum esporte? Capoeira?

E: Não

P: Você acha que a capoeira ia ajudar eles, fazer bem para eles?

E: Acho que não ajudaria não. Que eles ia usar mais na malandragem.. querer tirar sarro... querer tirar coisas com os outros... por exemplo.. eu tô sabendo.. aí eu vou querer catar só os mais fracos.. do meu tamanho eu não pego.. só catar os fraquinhos né.

P: Então eles iam querer fazer coisas erradas também na capoeira

E: Também, também, vai da pessoa né.. não o jogo.. vai da pessoa...

P: Como assim?

E: Da pessoa.. do que a pessoa quer fazer... eu aprendi uma luta eu não vou já querer sair batendo em todo mundo, vai pelo jeito da pessoa.

P: Se pedissem para você dizer em algumas palavras o que significa a capoeira para você o que você diria?

E: Significa... um jeito de luta para mim e um esporte.. do que ficar na malandragem na rua aí, arranjando confusão

P: Como assim? Explica melhor..

E: É que eu conheço muitos moleque aí que tá na rua aí, mas só tá roubando os mercados as coisa.. prefiro estar aqui na capoeira do que fazer isso aí.

P: O que você acha que a capoeira como é ensinada aqui traz de bom para as pessoas?

E: Acho que.... saúde, você está fazendo exercício você está exercitando o corpo e a mente.

P: E para o adolescente? O que a capoeira pode trazer de bom?

E: faz... sei lá!

P: Antes de começar a gravar a entrevista eu brinquei com você perguntando se você achava que você era criança ou adolescente, você disse que adolescente, por quê você acha que é adolescente?

E: Eu já sei muito na vida... conheço as coisas. Já sei me defender também né. Também não vou crescer e ficar só atrás da minha mãe. Também vou crescer e saber me defender.. andar aí.

P: Qual a diferença entre a criança e um adolescente, para você?

E: A diferença é que a criança não sabe se defender e nem.. coisar... não sabe.. andar.. essas coisas... por exemplo, se deixar ela num lugar longe não sabe voltar para casa.. se alguém quiser roubar uma criança é fácil. Só mano.

P: E quando você acha que começou a ficar adolescente?

E: Isso aí eu não sei não.. sei não .. acho que com uns 10 anos..

P: E o que você pretende no futuro Rafael? o que pretende ser quando estiver mais velho?

E: Prefiro.... ser alguma coisa... professor.

P: Professor de que?

E; Professor.... (demora)

P: Professor de matemática, português ou alguma atividade física...?

E: Atividade física, atividade física.

P: Ta certo então. Acho que está bom já né Rafael? Você quer falar mais alguma coisa?

E: Não... não...

P: Então está bom, obrigada por participar. Se eu precisar voltar posso te entrevistar de novo?

E: Pode, pode sim.

P: Obrigada, bom treino para você

E: Obrigado, tchau.

2ª ENTREVISTA

P: O que é que está significando para você a prática da capoeira?

E: To aprendendo muita coisa aí, to aprendendo as música, convivendo com o pessoal aí que é da capoeira, formando mais amigo.. da sede, conhecendo mais amigo, conhecendo outros lugares. Ta saindo pra outros lugares.. Só *mano*.

P: Que lugares você já conheceu?

E: É ir para outras academias, participar, ajudar as coisas...

P: Você tem gostado de ir para estas academias..

E: Tenho.. é bom que eu já conheço também os pessoal de outras academias, eles me conhecem.. e vai convivendo

P: Que diferença que você percebe entre a capoeira daqui e a dos outros lugares?

E: Nada, os golpe não muda. Os golpe é as mesma coisa, só muda a jogada de outros, dos outros. Só muda a jogada

P: E seu objetivo tem sido qual, na capoeira?

E: Ah! quero aperfeiçoar os golpes, sempre pegando mais graduação.. aprendendo mais também... é o que eu... coisas...

(desligo o gravador, a gente troca de lugar causa do frio e retomamos a entrevista).

P: E como que é assim para você estar aqui, fazendo a capoeira.. em termos de sentimento.. de emoção?

E: Sentimento.. eu não sei explicar assim não.. explicar é... o que eu sinto na roda não.. sei explicar em termo de palavras assim não...

P: Não consegue comparar com nenhum outro sentimento seu, outras sensações que você viveu?

E: não.. sei não *mano*..

P: E o que você já aprendeu aqui na capoeira que você acha que você pode levar para sua vida também? Para o dia a dia?

E: Aprendi... deixa eu ver.. convivência.. confiar mais nos amigos. Mas não confiar tanto!

P: O que é convivência para você?

E: Convivência, passar três vezes na semana aí.. conviver na rua.. essas coisas.. conhecer os pessoal. Só

P: O que você acha que facilita ou dificulta essa convivência.. o que você já aprendeu sobre convivência aqui?

E: Aprendi.. várias coisas... que eu posso ensinar os outros os outros pode me ensinar.. isso que é convivência. Que nem tem vez.. se um colega não saber eu posso chegar lá e ensinar.. do mesmo jeito que ele pode fazer comigo. Só.. tem ma nada não. Por exemplo, se um amigo meu faltar na aula eu posso dizer pra ele o que o professor passou.. Só.

P: Mas essa convivência é diferente da que tem na escola.. ou de outros tipos de convivência?

E: É totalmente! Escola você vê mais que na academia porque é todo dia na escola. Só menos sábado e domingo. Só. Na escola é todo dia, aqui não.

P Mas você acha que a convivência na escola é melhor ou não do que a daqui? Que tipo de ambiente proporciona melhor convivência? Você tem facilidade em ajudar e em ser ajudado em qualquer lugar que frequenta?

E: Facilidade de ajudar e ser ajudado também.. essas coisas

P: Mas você enxerga diferenças entre os lugares de aprender?

E: A diferença é que não é a mesma coisa a facilidade de ajudar aqui e na escola. As coisa que passa aqui é totalmente diferente. Por exemplo coisa que eu posso ajudar é o que a professora tá passando lá na hora, na lousa, na sala de aula. E aqui não, eu posso ajudar, por exemplo, se precisar fazer um golpe lá e precisar eu posso ajudar.

P: E você acha que na escola você é mais solicitado para ajudar do que aqui, ou não, aqui você ajuda mais?

E: Eu acho que na escola eu ajudo mais, na escola, na escola.

P; Porque você acha isso, você tem algum exemplo?

E: Tenho, tenho exemplo sim. Por exemplo, se um amigo precisar faltar, no dia seguinte, se ele precisa da matéria, ele pode pegar o meu caderno, do mesmo jeito que ele pode fazer comigo. Capoeira.. é diferente..

P: Como que é na capoeira... essa ajuda?

E: A ajuda é.. por exemplo, para eu ajudar alguém na capoeira, eu posso ir na casa da pessoa.. ela pode.. por exemplo, se ela mora perto, ela pode ir na minha laje lá.. eu posso ajudar ela na laje.. a fazer os golpe lá.

(acabou a fita, troquei de lado)

P: Na entrevista passada você havia dito que tinha passado por outro professor e depois veio para cá. Aqui o professor Carlos diz que pretende voltar este trabalho para conscientização dos jovens, para valorização da história da capoeira, inclusão social dos jovens.. essas coisas... o que você acha? Você sente diferença entre os outros tipos de aula que você já teve, ou não?

E: Eu acho que num marca diferença não.. num marca diferença não na.. inclusão social não.. apesar que no outro também tinha.... ensinava para os moleque assim de rua também .. a jogar capoeira... Só.

P: E entre essa e as outra experiência de capoeira que você teve, qual diferença que você vê?

E: As outras que eu fazia era melhor quase a mesma coisa, pegava mais pesado, mais na linha, aqui já não é tanto não, se tivesse coisando ia na roda.. por exemplo, se tiver fazendo alguma coisa é no máximo, no máximo 20 flexão ele manda fazer aqui.. lá era 50.. que era para fazer.. pegava pesado.. forçava de mais a barra..

P: Como assim mandar fazer flexão? Por quais motivos?

E: Flexão de braço... por exemplo se tá conversando na hora lá do treino, não tá prestando atenção ele vai lá e manda fazer flexão

P: Aqui também?

E: Aqui também, só que aqui não é tão rígido assim. Não é rígido que nem era lá. Lá era mais rígido.

P: E você gosta mais de que tipo? mais rígido ou menos rígido?

E: Mais. Não.. eu não gosto mais rígido mas é melhor pra mim mano eu aprendo mais.. nos mais rígido. Não é gostar, gostar gostar eu não gostava não mas era melhor pra mim lá. Aqui também é bom.

P: E música assim que nem aqui, tinha também.

E: Tinha, tinha também. Só que era mais no rádio, mais no rádio. Era difícil ele ensinar a tocar, erma mais nos golpes.. que era mais rígido. Só.

P: E ser rígido que você diz nos golpes, o que seria? Dá para explicar..

E: É.. não ficar conversando no coiso... prestar atenção no que está fazendo.. essas coisa.. apesar que aqui também.. prestar atenção.. Tem pessoa que faz as coisas de qualquer jeito e acha que está certo.. não é assim. Só. Fazer certo os golpes....

P: E coisas técnicas, tipos os golpes tem diferenças?

E: Não, não tem diferença não. Só muda os nome, os nome muda.. os nome dos golpe. Mas os golpe são os mesmo.

P: E do que você aprendeu sobre o que é capoeira lá e o que é capoeira aqui, tem alguma diferença?

E: Ter, ter não tem não.. tem não. Isso aí é.. as mesma lição que eles passa, em qualquer sede.

P: O que o professor fala sobre a história da capoeira, da escravidão essas coisas.. é passado da mesma maneira?

E: Eles falava também.. passava.. falava. É que antes.. ele mandava até trazer o caderno.. aqui, nessa sede, escrevia na lousa, agora parou. Parou.

P: Porque você acha que parou?

E: Porque sim. Não, é que sei lá.. acho que pelos treino.. sei não

P: E se perguntarem para você o que você aprendeu neste tempo sobre a história da capoeira, estas coisas que foram passadas, o que você diria? Para alguém que não sabe nada sobre capoeira....

E: Ixe... pra lembrar agora... (pensa).. sei não.. num lembro..

P Sobre a origem da capoeira? Você não sabe? De onde veio? Quem criou?

E: A origem eu sei, da escravidão... das... que os escravo usava para se defender dos branco.. se defender... da escravidão.. dos coiso.. ficava tudo numa senzala. Criou assim que nem brincadeira... os cara viu que a escravidão tava de mais.. eles pensaram... pensaram não né, fizeram a luta e surgiu, surgiu a capoeira. Hoje tá aí, trazendo aí. Só

P: E essa história da capoeira faz com que ela seja diferente das outras lutas, como o Karatê o Judo etc?

E: É diferente sim, é diferente. Que nem o karatê, não é a mesma coisa que passa. O judô por exemplo, é diferente.. é muito pega assim... coisando.. nenhuma luta é igual a outra. Não dá pra fazer a mesma luta só que com nome diferente.. é diferente.

P: E daqui do pessoal que treina com você, com que você tem mais vínculo? Quem são as pessoas que você mais gosta?

E: As pessoa que eu mais gosto é Cássio, Robson, Renan.. são tudo as pessoa que mais gosto... a Mara.. são tudo... os amigos que eu mais gosto.

P: E você conhece eles há quanto tempo?

E: Ixe de uns tempo... sei quanto tempo que eu conheço não mano.. o Cássio acho que vai fazer uns cinco anos que conheço ele.. a Bianca acho que uns três, três anos.

P: Daqui?

E: Não.. da rua assim.. daqui eu num tenho muito tempo não.. que eu conheço mais tempo é o Cleinan.. cinco anos

P: E vocês tem amizade mesmo assim de jogar videogame junto, brincar junto..

E: Tenho, tenho.. tem vez que passo a tarde toda lá... com ele... levo o videogame e passo a tarde toda jogando lá.. jogando Play

P: É seu amigo mais próximo?

E: É. mais próximo... é o mais próximo lá de casa.. é três casa depois da minha.

P: E agora pouco você disse que a capoeira te ensinou a confiar nas pessoas - falando da convivência né - mas não tanto. Não confiar tanto. Como você explica isso?

E: Confiar.. confiar assim do que você fala... mas nem tudo da sua vida você pode falar.. nem pro seu.. nem pro seu.. (hesita) pro seu amigo mais amigo do peito, num pode falar. Agora as coisas assim da convivência você pode falar mas coisa assim da sua vida.. coisa assim.. acho que você num pode falar não. Falar coisa assim só entre nós mas coisa assim do que eu faço, que eu fiz.. não, não.

P; Não confia?

E: Confiar eu confio mas também nem tudo que eu vivo eu posso falar pra ele, nunca.

P: Que mais dos seus amigos daqui da capoeira, além de falar as coisas, que você acha que não pode confiar?

E: Confiar... eu posso emprestar as coisas.. emprestar videogame.. mais pelo cuidado também da pessoa...

P: Você é desconfiado?

E: É eu sou desconfiado mano... por exemplo se eu empresto alguma coisa minha eu fico lá em casa pensando.. o que será que vai acontecer.. será que .. essas coisas.. mas eu empresto sim..

P: Para quem que você mais conta as coisas da sua vida?

E: Pro Cássio

P: Mas entre família, amigo, conhecido.. das pessoas que você convive. Para quem que você mais conta as coisas?

E: Das pessoa assim.. mais pro meu pai que eu conto as coisas, pro meu pai. Apesar que a minha mãe é mais valente que o meu pai. O meu pai nem me bate, agora a minha mãe já me arregança já.

P: Arregaça? como que ela faz?

E: Ela bate, pega fio lá.. as coisa... Meu pai eu já tenho confiança, ele não me bate não. Só. Mais pro meu pai mesmo.

P: Mas como que é com sua mãe. Porque você apanha?

E: Não eu conto assim... que nem.. se eu fizer alguma coisa de errado.. brigar na escola se tiver alguma reclamação minha na escola lá.. ai de mim mano!

P: Como são as surras?

E: Mais de fio.. essas coisas.. mas não é direto não.

P: Tem alguma que você pode contar de exemplo

E: Teve uma lá... acho que foi na terceira (série) peguei a tesoura lá e cortei o moleque lá.. com a tesoura

P: Machucou o menino?

E; Não eu cortei ele lá... e aí.. ligaram lá pra casa e quando eu cheguei eu apanhei

P Mas como que foi?

E; Eu tava brigando.. mexendo com os moleque lá.. zuando..

P: Mas e a surra como foi?

E: Eu apanhei só.. mais nada,,

P: E você ficou triste?

E; Triste, triste não mano.. não

P; Não ficou triste?

E: Não

P: E com raiva?

E: Com raiva eu fiquei né.. mas triste, triste não

P Geralmente assim, quando acontece essas coisas que tipo de sentimento você sente assim...

E: Sei não... de lá pra cá eu parei de fazer isso... porque eu não sei.

P Mas que tipo de sentimento você sente mais assim quando acontece alguma coisa? Tipo, raiva, tristeza, medo, angústia....

E: Mais medo.. medo

P Do que você tem mais medo?

E: (pensa) várias coisas... várias coisas...

P: Tipo o que...

E Medo.. (hesita) muitas coisas....

P: Por exemplo, aqui, você tem medo? De levar um chute na roda.. cair.. machucar?

E: Sinto nada... na roda eu não tenho medo não... medo é de outras coisas.. medo é o que você sente na hora.. na hora...

(chega um amigo do Rafael de bicicleta e interrompe a entrevista, começa a conversar com o Rafael, perguntar o que eu estou fazendo. Desligo o gravador. Rafael fala que ele é seu primo. Explico que é um trabalho de faculdade e pergunto para o menino se ele faz capoeira também. Ele responde que já fez, mas que parou, que prefere ficar na rua brigando e da risadas. Rafael pede para ele sair porque ele está dando entrevista e brinca dizendo que ficou famoso, que só da entrevista agora. Eu também peço para ele nos dar licença. O menino vai embora)

P: O que você acha disso que ele falou aí. Que prefere ficar brigando na rua ao invés de vir para cá.

E: Sei não... é mais do que ele mora... no Caverninha, Olho torto.

P: Não entendi

E: É mais por causa dos lugares que ele mora.

P: Que é que tem esses lugares?

E: é no Caverinha sabe? Você não conhece? É lá no morro... é lá encimão, lá encimão.. tem tiroteio lá.. eu não vou muito lá não... não vou muito lá não..

P: Você não gosta de lá?

E: Não.. gostar de ir lá... é que eu não vou lá mais porque é muito longe mano.. só tem subida.. só subida.

P: Não dá medo?

E: Não, não.. é que eu não sou de ir lá não.. só tem subida.. pra ele é da hora.. ele vem de Bike, eu vou lá de a pé.

P: E você acha que se ele fizesse capoeira aqui com você ia ser bom para ele, ia ajudá-lo em algo?

E: Eu acho que sim. Acho que ia ser bom, ele ia aprender, ia aprender.. ia aprender junto.. junto comigo...

P: Por que você acha que ele parou?

E: É mais porque é fogo de palha mano. Se você começa alguma coisa você não vai parar no meio do caminho, não vai parar no meio do caminho. Ele foi de embalo que os amigo dele fazia. Eu até chamei ele pra fazer aí mas num... num coisa não.

P: E o que você acha que a capoeira aqui ajudaria a molecada assim como ele, daqui da comunidade.

E: Ajudaria elas não ficar nessas hora na rua. Apesar que não adianta nada. Você passa aí meia noite, uma hora da manhã e ele tá aí na rua aí.. subindo os morro. Eu to lá na cama.. lá quentinha lá.. num saio pra rua não.

P: Que é que tem na rua de bom e de ruim?

E: A noite não tem nada na rua não.. de bom.. o que você acha aí é só os cara fumando aí.. essas coisa... tem nada não de bom não.

P: Quem que te incentivou para vir para cá.

E: Eu vim sozinho... mas meu pai e minha mãe sabe...

P: E o que eles falam?

E: Fala nada não.. normal

P: E quando você precisa de alguma coisa.. tipo o uniforme?

E: Eu só perguntei pra ela “o mãe o professor ta mandando comprar o uniforme ali” aí ela só deu o dinheiro pra mim. Deu o dinheiro pra mim e aí eu fui lá e comprei a calça.

P: Quanto foi?

E: 20 reais

P: E você concorda em ter que comprar uniforme.. vir de uniforme?

E: Concordo. Tá treinando de graça já. Até para o batizado, vai ser 50 conto, mas vale. É troca de cordão.. vai ter festa aí.. as coisas.. mas vale, não é todo ano, acho que é a cada 2.. 2, 3 anos tem o batizado. Mas vale.

P: Você vai mudar de cordão?

E: Vou pegar. O primeiro

P: Vai pegar o primeiro? E porque esse tempo todo você não pegou o cordão?

E: Por causa do.... uniforme.. e eu ia pra capoeira mas nunca fui em batizado não... nunca fui não.. eu vou agora.. mas nunca fui em batizado não...

P: Nem assistir, nada?

E: Nem assistir

P Mas aquele que você ia, que era comunitário também, não tinha batizado?

E: Tinha, só que tinha que ter o uniforme do grupo. Naquela época eu não tinha não.

P Porque você não tinha uniforme

E: Eu não pedi pra minha mãe comprar não, pedi agora.

P: Não tinha dinheiro?

E: Tinha, mas não sei, não pedia uniforme não

P: Você acha que agora você tem mais comprometimento com os treinos do que antes?

E: Tenho mais, tenho mais

P: Porque você acha que no outro grupo você tinha menos comprometimento e nesse aqui você tem mais? É por causa daqui ou é por causa de você?

E: Por que... (pensa).. o outro.... aqui o Ganga já conhece (se referindo ao conhecimento de capoeira) já faz tempo... o outro conhece também né.. tive vários ... sei não.. não tenho o que falar não..

P: Porque até então, em quatro anos de capoeira, você nunca tinha comprado uniforme, não ia em batizados, e agora, aqui, em dois meses, você comprou uniforme, pretende participar do batizado, pegar cordão. A que você atribui isso. Qual a causa disso para você?

E: Sei não hein.. é por causa que vai da distância... aqui é mais perto, lá era mais longe

P: Tinha que pegar ônibus pra ir no outro?

E Tinha, tinha que pegar sim. Prefiro por aqui mesmo

P: E entre os professores, o método de ensino deles, do Niko (o outro professor) e do Ganga (o professor atual) o que você acha de diferente.

E: Mesma coisa, lá era em grupo, aqui também, tem as coisa tudo em dupla e aqui também.

P: Como era sua relação com o outro professor?

E: Tudo bem....

P: Era distante, ou mais próximo?

E: Mais distante.. distante.. não era perto não....

P: E aqui?

E: Aqui é mais perto.. já sei já... conheço mais...

P: E na escola com os professores

E: Na escola? Na escola eu só conheço eles pela escola... mas por onde mora não sei não.

P: Como assim?

E: Na escola eu só conheço porque convivo lá né na escola assim... mas outras coisas não

P: Mas como é seu relacionamento com eles, é próximo? Conversa sobre coisas da sua vida, ou não?

E: Não.. converso não, num converso coisa da minha vida não.

P: E aqui, com o professor daqui?

E: Aqui também não

P: E lá com o outro professor de capoeira?

E: Também não, também não

P: Você não gosta de conversar? Com os professores...

E: Não. Eu sou mais tímido. É.. não sou muito de conversa não.

P: Mas e com os seus amigos? Você conversa? Como é que é?

E: Converso assim por conversar.. porque já está na rua.. mas conversar assim... não converso não

P: Mas se você não conversa muito com o professor daqui, no que é que você acha que a sua relação com ele é mais próxima do que a que você tinha com o outro professor lá, que você falou.

E: Mais próxima assim.. é.. (pensa) se eu quiser pegar um CD aí pra fazer gravação, gravar... coisar.... eu pego.. na boa... empresta.. na boa. Essas coisas...

P: Mas e com o outro você não tinha essa liberdade..

E: Não. Morava longe.. nem pegava CD. Aqui também eu não pego toda hora não, difícil

P: Mas você sabe que você pode, se quiser?

E: Posso pegar e gravo... posso... (desvia o olhar para a roda de capoeira, percebo que ele quer voltar para o treino)

P: Acho que por hoje é só.. né Rafael? Foi muito boa a entrevista hoje. Obrigada. Bom treino.. boa capoeiragem para você. Até mais.

E: Tá bom, obrigado. Tchau.

3ª ENTREVISTA

P: O que você acha que a capoeira traz de bom para a criança e para o adolescente

E: traz.. saúde, exercício, o esporte.. o esporte... o esporte, a luta

(Enquanto conversamos, chega um outro grupo de capoeira, ou seja, um outro professor e alguns alunos e se juntam ao treino do professor Carlos. Rafael desvia a tenção da entrevista para o treino e chegada do grupo).

P: E esse pessoal que está chegando, você conhece? Você sabia que eles viriam?

E: Conheço, é o Márcio (professor/mestre). Sabia que eles vinham sim...

P: Você quer participar? parece que vai ser legal a aula de hoje. Se quiser ir, não tem problemas, a gente continua depois...

E: Não, não.. tudo bem, tudo bem...

P: Da primeira vez que eu falei contigo, você disse que tinha 4 anos de capoeira, mas tinha começado em outra sede, como assim?

E: Sede é maneira de dizer.. tipo assim aqui é uma sede também entendeu?

P: Mas aonde era esse outro grupo?

E: Na escola, na escola

P: Na Educação Física?

E: Não era fora das aula

P: Como que era?

E: Era na escola lá.. era sábado, domingo e sexta. Sexta era de manhã, e de fim de semana era à tarde.

P: E o professor lá agora é aquele outro, né... que você disse... e antes era quem?

E: Era o (diz o nome)

P: Você ficou quanto tempo lá

E: Uns dois anos..

P: E era bastante gente nas aulas? Eram os alunos da escola?

E: Era.. mas era pouca gente.. acho que tipo umas 12 pessoas.. sei lá...

P: Era mais ou menos o mesmo número que aqui?

E: É.. mas depois... os cara ia desistindo lá.. não ia muito

P: E tinha regras também? Tipo atraso... uniforme.. essas coisas

E: Tinha (incisivo), tinha regras o máximo que você podia chegar lá era 15, 20 minutos depois da aula. Tinha presença também.. ele num cortava né, por falta.. ele só falava porque você faltou. E uniforme.... não tinha não.. mas as maioria das pessoa lá tinha

P: E teve muita desistência?

E: Teve.. a maioria lá do pessoal porou

P: E quanto a violência? Era mais violento do que aqui...

E: Não.. era só mais pesado, pegava mais no pé. Era mais bravo...

P: Ele era mais bravo? E você acha isso bom ou ruim?

E: Acho que é bom hein? Pegar mais no pé.. ser mais bravo.. também não pode ser de qualquer jeito.

P: Você falou que parou lá porque este professor parou né, e ficou muito tempo sem professor lá, antes de entrar este que tem lá agora?

E: Ficou... ficou um tempo né sem professor. Se bem que aqui.. sede num falta. Por aqui assim você encontra um monte... tem o (cita o nome de quatros professores (as) de capoeira da região).. tem um monte.. um monte..

P: Mas de graça assim como a qui?

E: Não.. a maioria tudo paga. Só aqui que é.. que é de graça

P: E na Escola também?

E: Também, é, na escola também

P: Me explica o que é sede?

E: sede é onde... é cada academia. Cada academia tem seu grupo.. é a sede onde eles treina...

P: Porque aqui, esse espaço, é a sede da Associação do Bairro. Você sabia?

E: Sabia, sabia, mas nós fala que é a nossa sede.. aqui do grupo..

P: E os outros grupos também chamam assim? De sede? Cada grupo tem sua sede também?

E: Ué... claro... aqui é nossa casa.

P: E o fato de esse grupo aqui, essa sede, ser mais perto da sua casa.. ser no seu Bairro.. ela é mais sua.. por que faz parte da Associação?

E: É a mesma coisa... só muda a distância. Tudo igual

P: E quando o Besouro começou a dar aula lá você já estava aqui, ou não?

E: Já, já tava. Por isso que eu continuei aqui. Eu já tava fazendo aqui.

P: E o que é que te prende nessa aqui, além de ser de graça. De graça conta muito?

E: Não. Conta não. É que eu se apeguei aí.. eu gostei

P: Se apegou a quem?

E: Ixe..

P: Pode falar.. que é que tem?

E: (resiste a falar) Ah.. agora.. falar é... coisa.. eu gostei. Só

P: Quem são seus amigos mais apegados daqui do grupo?

E: Apegado as pessoa.. o Hugo, Cássio.. essas coisa. Apesar que já conheço faz tempo hein, faz um tempão já que eu conheço.. os amigo aí...

P: E na sua família você é mais apegado ao seu pai?

E: É.. de família.. é sim

P: E depois que você começou a fazer capoeira aqui como que ele te vê

E: Normal... nada não

P: Eu falo assim como que a sua família, seu pai, sua mãe.. o pessoal passou a te ver. O que eles acham?

E: Apoia só. num briga não..

P: Não mudou nada na sua família? Tipo “ah, o Rafael faz capoeira”, essas coisas?

E: Mudou nada.. nenhum dos meu irmão interessa.. só eu... só eu que me interessei lá de casa. Só

P: E seus pais não falam nada então?

E: Não..

P: E seu tio, seu vô?

E: Meu tio falou sim..

P; Falou o quê?

E; Que é bom.. essas coisa.. apoiou só

P: E as meninas Rafael, suas amigas da rua, da escola... Quando o pessoal fala ou você fala que faz capoeira, que é capoeirista, muda alguma coisa? A forma de te ver?

E: Muda nada (dá risada). Muda nada

P: Mas você tem namorada?

E; Eu tinha, mas agora tenho mais não... agora tô encalhado

(risos)

P: Está encalhado? Porque terminou o namoro?

E: é ela se mudou.. perdi assim.. de ver.. faz tempo já.

P: Mas você fazia capoeira já, na época?

E: Já, fazia já

P: E o que ela achava, o que ela falava.

E: Nada.. que eu lembro assim... tinha nada não..

P: Voltando aqui para a capoeira. Como que é sua relação com o pessoal aqui da capoeira.

E; Normal.. é bom.. Só

P: Mas fale um pouquinho dos seus sentimentos. Seus sentimentos aqui no grupo.

E; Sentimento... sentimento... assim.. é difícil... alguma coisa eu sinto né.. mas é difícil assim descrever.. sei não.. sei não..

P: E dos sentimentos dos outros então em relação a você? O que você acha aqui?

E: Como assim?

P: Você acha que as pessoas gostam de você aqui.. se você é bem visto.. essas coisas..

E: Mais bem visto aí é o mais velho aí... que está mais tempo do que eu

P: Quem?

E: Que tá mais tempo aí é a Diana... tá mais tempo.. o Ricardo.. que é o baixinho.. foi o primeiro a chegar aqui. E tinha o Lucas também que saiu. São mais conhecido né daqui, da academia. Só mano.

P: Mas o pessoal gosta de você?

E: Gosta, acho que gosta né. Só

P: E de inclusão Social Rafael? lembra que eu te explique né, sobre o meu trabalho, sobre inclusão social. O que você acha que a capoeira contribui para a inclusão social?

E: Ixe mano.. (pensa) num sei.. sei não mano...

P: O que é que de bom você acha que a capoeira, essa capoeira daqui, deste grupo que você participa, pode trazer de bom para pessoas excluídas, da sociedade.

E: É.. trazer de bom.. aprender algum esporte, do que ficar aí na rua... trazer... fazer bem para saúde também.. do que ficar vadiando aí na rua.. aí na noite.

P: E você, qual o motivo que traz você aqui?

E: Ah é que.. eu gosto.. já peguei já..

P: E você gosta mais do que? Porque você acha que você gosta? Por exemplo, tem coisa que a gente começa a fazer e aí vê que não gosta daquilo, perde a vontade e tal.. Porque que você gosta de vir aqui fazer a capoeira?

E: Eu gosto.. assim.. do que eu to fazendo aí... porque já num (pensa) eu acho eu num... devo parar agora, também eu acho que... (pensa) eu num quero parar mano... eu gosto também. (pensa)

P: Mas tipo assim, falando de gosto, se eu perguntasse: porque você gosta de jogar videogame? porque você gosta de tal comida? é a mesma eu estou perguntando da capoeira. Você está aqui neste grupo a 2 meses né? Porque você gosta da capoeira, de vir aqui treinar a capoeira?

E: Eu gosto pelas coisas, pelo chute, pelas armadas, pelos golpes também né... pelos toques também... do que eu já fiz assim o que eu mais me amiguei aí, foi aí...

P: De tudo que você já fez o que você mais se amigou foi aí

E: De tudo, tudo que já fiz também não né. Mas eu.. gosto da capoeira. Eu gosto.

P: Você estava falando que achava que não devia parar. Porque você acha que talvez você pudesse parar?

E: Poder parar..... sei não.. sei não...

P: Dá vontade às vezes?

E: De parar? dá não.. da nada..

P: Então ta. Acho que está bom já Rafael, você quer falar mais alguma coisa?

E: Não.. não

P: Então tá bom! Obrigada pela participação, eu sempre agradeço porque eu sei que você vem aqui para o treino. Então obrigada por mais esta participação.

E: Tem nada não. Tchau.

ANEXO 3: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, portador (a) da cédula de identidade número _____, autorizo a pesquisadora Fernanda Quevedo Storoli a divulgar as informações fornecidas por mim em entrevistas formais e informais, realizadas para compor a dissertação “*Inclusão social e Esporte: os significados-sentidos da capoeira para adolescentes em situação de pobreza*” desde que seja garantido o meu anonimato e o anonimato de todas as pessoas e instituições envolvidas.

Data ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do pai/mãe ou responsável

ANEXO 4: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM THIAGO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM THIAGO

A entrevista foi transcrita sem cortes e buscando manter a fala literal do entrevistado. Todos os nomes próprios citados foram trocados por nomes fictícios, no intuito de garantir o anonimato das instituições e dos sujeitos envolvidos. Os dizeres entre parênteses compõem observações e comentários realizados pela pesquisadora.

ENTREVISTA

Pesquisadora: Qual seu nome completo, idade e escolaridade?

Entrevistado: Thiago Rodrigues, tenho 12 anos eu estou na sexta série.

P: Quanto tempo você está fazendo capoeira aqui?

E: Eu? Eu to há dois anos, eu comecei em 2005 aí em 2005 entrou um professor e em 2006 o Professor Carlos já estava com a gente e este ano ele continua com a gente.

P: E como é a sua família? Seu pai, sua mãe? Quem são as pessoas que moram com você?

E: O meu pai é ajudante auxiliar e minha mãe é ajudante de cozinha. Eu moro com meus pais e eu não tenho irmão, sou só.

P: Você mora aonde?

E: Eu moro aqui no (fala o nome do bairro e seu endereço completo)

P: E você já trabalhou?

E: Ainda não (com cara de desanimado).

P: E pretende trabalhar?

E: Pretendo.

P: Quando?

E: Quando eu completar os estudos primeiro.

P: O que é completar os estudos?

E: Terminar a escola.

P: E sobre a sua vida? Conte um pouco. Você já passou por alguma situação difícil?

E: Já. Meus pais brigam muito. Meu pai bebe aí minha mãe fica chateada aí eles começam a brigar e a noite é assim. Eu acordo cedo, não acordo? Aí eu acordo cedo pra todo dia vir pra cá e aí eles não deixam eu dormir.

P: Por quê?

E: Porque eles ficam brigando muito (triste). Eles vão pro meu quarto, eles ficam a noite inteira badernando. Isso é uma situação muito chateada (triste).

P: E você acha que a capoeira te ajuda em alguma coisa neste sentido? Nessas brigas em casa?

E: É porque eu saio de casa pra poder sair todo dia. Eu saio pra ir pra escola à tarde e de manhã eu tenho aula de dança, rádio-comunicação, artes e duas aulas de capoeira. Essa capoeira me ajuda muito porque eu saio de casa. E capoeira, quando eu tiver numa situação muito difícil, quando quiser lutar eu já sei os golpes que eu sei.

P: O que é capoeira pra você?

E: É tudo, é tudo. É cultura, movimentação, alegria, felicidade.

P: Você disse que prefere vir aqui do que estar em casa, o que você acha que você tem aqui que você não tem em casa?

E: Eu sinto mais alegria aqui, mais felicidade.

P: Se você não estivesse aqui você estaria fazendo o quê?

E: Eu estaria em casa assistindo televisão porque hoje tá muito frio

P: E como é a sua relação com o seu pai e com a sua mãe?

E: Ó, eu não vou mentir, eu sou mal-criado. Não vou mentir não.

P: Como assim? Mal-criado?

E: Mal-criado. Eu respondo muito meu pai e a minha mãe também. Mas eu tento concertar os meus erros.

P: Mas você acha que você faz isso por quê? Em que situações você faz isso?

E: É assim, eu sou muito bravo. Você pode perguntar pra professora (se referindo à outra professora do PET) qualquer coisa eu me irrita, eu não consigo controlar minha situação. Pode falar: ó por que você tá fazendo isso? Eu já fico nervoso.

(depois da entrevista, conversei com os professores sobre os entrevistados e eles disseram que este aluno mudou bastante depois do PET, e isso, segundo eles, foi relatado pela mãe do aluno, que passou a perceber “mudanças boas” em casa também).

P: E em casa, como você é?

E: Em casa eu sou também nervoso. Eu só sou alegre quando eu to sozinho, curtindo. Eu também sou chato, quando eu começo a ignorar uma pessoa também num tira de mim. Quando eu começo a ignorar já era. Mas assim, hoje de manhã eu respondi meu pai, só que aí eu fiquei arrependido então eu rezei por ele (com os olhos marejados) e pela a minha mãe que está doente. Ela tem tendinite, ela tem muitas dor, ontem mesmo ela tava com dor no estomago e levantou quatro horas da manhã pra vomitar. Isso é uma situação muito dura.

P: E você se dá mais bem ou é mais apegado com o seu pai, com a sua mãe? ou é igual?

E: Me do mais com a minha mãe.

P: Por quê?

E: Porque assim, a minha mãe sabe me compreender melhor, meu pai não. Meu pai é muito bravo que nem eu. Puxou a mim, ou eu puxei a meu pai.

P: E seus pais sempre estão em casa, ou você fica sozinho também?

E: Sempre que estou em casa eles tão comigo. Meu pai fica em casa sozinho porque meu pai ta desempregado, no momento. Minha mãe trabalha das nove as três e meia. Meu pai ta desempregado. Ai assim, eu pego carona da minha casa seis e meia, sete horas, pra vir pra cá aí eu saio onze horas porque eu tenho que pegar o ônibus meio dia, mas o horário certo (de sair do PET) é onze e quinze. Aí eu chego em casa, tomo banho correndo, almoço, vou pro ponto, pego o ônibus aí eu vou pra escola e só chego em casa e durmo.

P: E você não tem amigos na rua?

E: Tenho, tenho bastante.

P: Onde você tem mais amigos? Aqui, na rua, escola, ou em outros lugares também?

E: na escola, eu tenho muitos amigos na escola. Aqui no PET eu também tenho amigos, mas aqui a turma é pouca, eu conheço pouca gente daqui, na minha rua eu também tenho bastante amigos.

P: E dos seus amigos já teve alguém que te convidou pra fazer coisa errada, que você acha que é má companhia?

E: Não. Graças ao bom Deus, não.

P: E como você entrou na capoeira?

E: Assim ó: eu tava em casa aí chegou, como é nome daquelas mulher que fica com o avental amarelo? lá do posto?

P: Não sei.

E: Aquelas mulher do posto. Esqueci o nome. Aí uma delas chegou lá em casa, minha mãe tava doente né, na época, já faz tempo que a minha mãe ta doente, minha mãe ficou doente com uma dor nas perna e nos joelho. Aí essa mulher se escreveu no PET pra poder ajudar minha mãe. Minha mãe na época trabalhava mas minha mãe já não conseguia trabalhar. O meu pai trabalhava só que ele ganhava muito pouco aí meu pai saiu e ficou desempregado aí depois meu pai arranhou outro emprego né. Aí que que aconteceu... aí acabaram me chamando, eu vim pro PET. Aí no começo eu começava a chorar porque eu sentia medo, como a menina da minha sala falou (cita o nome da menina), daqui também, ela falou que sentia medo de fazer as coisas também, só que aí depois eu perdi o meu medo e hoje eu sou como eu sou.

P: Mas e a capoeira? Você chorava pra fazer?

E: Não é que eu chorava pra poder fazer a capoeira, na época eu chorava em todas as aulas porque era no começo, então normalmente é assim, aí depois eu fui mudando, fui desenvolvendo minha.. a minha vontade, aos poucos, até que hoje que quero me empenhar, fazer a aula de capoeira amanhã e a apresentação muito boa na (cita o nome de duas escolas da região)

(neste dia da entrevista os alunos da capoeira estavam ensaiando uma peça de teatro para apresentação em duas escolas, no dia seguinte).

P: Mas você chorava por quê? Explique melhor.

E: Eu chorava porque eu senti medo... das coisas... de que alguém pudesse brigar comigo, que na época eu tinha muito medo.

P: Quantos anos você tinha na época?

E: Na época eu tinha 9 anos, hoje eu tenho doze.

P: Então são três anos aqui.

E: Não, é que eu entrei no final dos 9 anos, assim que eu entrei eu fiz 10 aí eu fui desenvolvendo minha cultura, minha arte, a minha movimentação, a minha vontade aos poucos e hoje eu quero me empenhar.

P: Mas logo que você entrou você começou a fazer capoeira?

E: Isso. Mas não era o Carlos ainda. Porque assim, muda os professores. Que nem, nesse ano, mudou os professores do ano passado aí o Carlos pegou a agente, ficou com a gente nesse ano e ta até hoje.

P: E como era na capoeira? Você chegou a chorar também?

E: Cheguei. Só que eu não lembro o nome do professor. Era um loiro fortão, acho que voe não conhece não, você não conhece não. Eu chorava na aula dele, ele tinha uma cara de bravo aí eu começava a chorar né, só que aí eu comecei a pensar: se até hoje ele não brigou comigo, porque ele vai brigar ainda? Aí eu comecei a desempenhar, aí quero me desempenhar mais.

P: Mas como que foi? Conta seu primeiro dia de aula na capoeira.

E: No princípio eu sentia vergonha né, eu não conhecia ninguém, aí eu começava a chorar por causa dessa vergonha e desse medo que eu tinha. Aí né passou 2005. Em 2005, no final do ano, no começo do ano eu ainda chorava, mas aí no segundo bimestre eu já tava parando de chorar já, comecei a fazer as aulas, com um pouco de dificuldade mas sim. Ai no fim desse ano, no começo do ano passado, eu comecei a me desempenhar mais ainda. Eu comecei a pensar assim, se o professor não brigou comigo até agora, porque é que ele vai brigar agora? Aí eu comecei a desempenhar, até que hoje eu quero ter o meu futuro porque quem num estuda não é ninguém nessa vida né.

P: Mas essa vergonha que você falou, era vergonha de quê? Explica um pouco mais.

E: Eu achava que as pessoa podia debochar de mim, dar risada da minha cara. Se eu caísse, eles começava a dar risada da minha cara, podia me bater, aí eu ficava com medo e com vergonha só que aí eu fui mudando.

P: E em outros lugares, outras situações da sua vida... você também já sentiu isso?

E: Na escola eu já senti. Eu já comecei a chorar uma vez, mas foi um dia só, o dia que eu entrei no prezinho eu comecei a chorar também. Aí começou a chegar aquela montueira na minha carteira, começou a chegar aquela montueira, aí eu fui conhecendo cada um por um por um aí parei de chorar e comecei a ser amigo. Tem uns amigo que eu conheço desde o prezinho que até hoje são meus amigos e nunca brigamos.

P: E quando você entrou na capoeira, quando você sentia essas coisas, você participava da aula? Explica como era seu comportamento, como que você foi mudando.

E: Olha, eu participava, só que aí eu parava... ia beber água... porque eu tava chorando. Aí eu fui mudando porque eu parei de sentir a vergonha que eu tinha e o meu medo. Porque no começo eu sentia medo e a vergonha, não sentia? Aí eu fui mudando porque eu parei de sentir a vergonha que eu tinha e esse medo e comecei a querer participar, ter vontade de fazer as aulas. Aí peguei firme e comecei a fazer aí hoje eu faço mais ainda.

P: Mas o medo, era medo de quê?

E: Era medo que as pessoa me batesse, isso eu tenho medo.

P: Você tinha que idéia de capoeira? Que é que você achava da capoeira?

E: Luta, eu achava que a capoeira era luta, só que aí depois eu fui observando, observando: como é que a capoeira pode ser uma luta se ninguém se bate lá dentro? Aí eu fui começando a se desempenhar.

P: E você acha que capoeira não é luta?

E: Não, eu acho que é uma batalha. Essa batalha é pra gente vencer na vida (investigar o que é essa batalha).

P: E se você tinha essa idéia de luta porque você entrou na capoeira?

E: Ó, na verdade, na época eu não curtia. Porque eu achei que a capoeira era mil maravilhas, eu achei que o PETI era mil maravilhas. Aí quando eu entrei, eu comecei ter as aulas né. Era aula. Só que eu achava que o PETI tinha porque, quadra, jogo, essas coisas. Só que aí eu fui observando, observando aí eu começava a chorar. Só

que aí depois eu fui mudando aos poucos, até que hoje eu consigo, eu consigo segurar firme nas aulas, eu consigo coisar.. é... compreender as aulas de todos os professores.

P: Como foi esse primeiro contato com o PETI? Você falou daquela moça do posto, mas tenta lembrar como foi essa sua entrada aqui, como foi essa idéia, por que você começou a vir.

E: Ó, a idéia foi da senhora do posto, ela perguntou se eu queria fazer o PETI, essa senhora mora na minha rua, aí ela perguntou se eu queria fazer o PETI a minha mãe falou que eu queria, só que eu perguntei: o que que é o PETI? aí ela falou que não sabia. Bom, mas não custa nada tentar né. Só que assim, aí passou por um processo né, eu demorei, demorei pra entrar. A inscrição foi no começo de 2004, eu entrei no começo de 2005 porque é tanta gente que demora, demora muito a ser chamado.

P: Quem fez sua inscrição?

E: Amulher do posto, minha mãe num sabia como.

P: E porque você acha que ela falou pra você entrar no PET?

E: Ah, porque ela achou que era uma coisa legal, ela achou que era uma coisa boa, mas é realmente é uma coisa boa.. ela achou que era uma coisa boa, que não era pra ficar na rua. Você sabe que quem só estuda fica na rua direto né? Aí quem faz este programa não tem essa oportunidade e ficar na rua é muito ruim, porque cada coisa que acontece na rua a gente vai aprendendo, vai aprendendo até que um dia a gente começa a acumular aquelas coisas e aí a gente acaba entrando no mundo das drogas.

P: Mas você ficava na rua, antes de vir pra cá?

E: Ficava, na época eu ficava, ficava muito na rua, gostava de brincar na rua. Isso porque só tinha briga na rua e eu gostava de ficar na rua. Aí né quando eu descia pra casa, minha mãe perguntava e eu saia escondido da minha mãe na época, aí minha mãe perguntava: “onde você tava”? Eu falava que tava na casa da minha vó, sendo que eu tava na rua e isso é uma mentira. Aí né minha mãe descobriu que eu tava na rua e ela disse que ia dar um jeito de tirar eu da rua, aí até que apareceu essa senhora. Isso foi um milagre de Deus.

P: O que é que você ficava fazendo na rua?

E: Eu brigava, brincava, andava de bicicleta, caia, eu já fui até.. até... operado do joelho por causa disso, olha só (mostra uma cicatriz no joelho). O pior que a minha mãe não sabia, minha mãe não sabia das coisa, eu chegava em casa todo ralado só que eu fazia de tudo pra me esconder da minha mãe. Eu chegava em casa e colocava uma roupa pra esconder todo o machucado né, aí até que um dia eu mostrei, aí ela ficou brava comigo né, ela me bateu, é lógico, porque.. por exemplo... se você mentisse pra sua mãe, se você fosse acumulando mentira pra sua mãe é lógico que a sua mãe ia te dar uma bronca não ia? Aí né, aí apareceu essa senhora, ela é da minha rua, aí que que aconteceu.. ela perguntou se eu queria fazer o PETI aí minha mãe falou que queria né. Aí eu perguntei que que era PETI, ela falou que PETI é uma coisa que você aprender muitas coisas. Só que eu achei que o PETI era brincar de esconde-esconde, ser educado, essas coisas, só que era as aulas, aí eu começava a chorar né. Agora eu to desempenhando, desempenhando. No começo não. (verificar o que é desempenhar para ele)

P: Além do medo, da vergonha, porque mais você chorava?

E: Por causa disso, do medo, da vergonha, era só isso, não tinha outra coisa assim pra chorar, fora isso não tinha nada, só que aí depois eu fui mudando, mudando, mudando e parei de chorar. (ele aparentava ficar incomodado quando eu retornava para este assunto sobre os choros)

P: Mas como foi essa mudança? Alguém conversava com você?

E: Conversavam, conversavam comigo. Eu tinha dois professores, monitores, todos os monitores conversava comigo. Aí toda sexta as duas professoras pegava sentava comigo e conversava. Falava que eu não precisava ter vergonha, que o PETI é uma coisa que todos fazem e aqui ninguém é diferente, aqui todo mundo é igual. Não precisa ter vergonha, não é verdade? Não precisa ter vergonha do outro porque o outro.. o outro.. Ó, por exemplo, você tem cabelo preto, comprido, eu não tenho, não é verdade? Não precisa ter vergonha porque você tem cabelo e eu não tenho. Aí eu comecei a ficar mudando, mudando, aí os professores foi trocando também aí eu comecei mudando, mudando. Os professores trocaram e agora eu to vencendo a batalha sozinho, até que hoje

eu quero ser um bom aluno, eu quero fazer todas as atividades do PET, quero ter um bom estudo pra conseguir um bom emprego, num bom lugar.

P: Quais são mesmo as atividades que você tem além da capoeira?

E: Artes, rádio-comunicação e dança. Em 2005 eu tinha teatro. Rádio-comunicação começou este ano.

P: E de todas elas qual você gosta mais?

E: Ó, eu gosto de capoeira, mas de todas elas eu gosto mais de dança. Eu gosto de movimentar o corpo assim;

P: E sobre as aulas de capoeira do outro professor, quando você entrou, como era assim o incentivo pra você participar das aulas, quando você chorava?

E: Objetivo?

P: Não incentivo, o professor incentivava?

E: Ele incentivava muito, ele se preocupava bastante comigo todos os monitores se preocupavam, gostam muito de mim mesmo e eu quero continuar mudando, até eu conseguir chegar e vencer toda essa batalha conseguir um bom emprego, casar, ter filhos e ter minha própria casa.

P: E agora que você está se dedicando às aulas e já faz um tempo que está na capoeira né, o que você acha que a capoeira traz de bom ou de ruim? O que a capoeira traz para o adolescente assim na vida dele?

E: Olha de ruim pra mim a capoeira não traz nada e de bom a capoeira traz felicidade, alegria e cultura.

P: Como assim felicidade, alegria, cultura? Explica melhor

E: Cultura porque a gente aprende o que que a gente ta fazendo lá e pode ensinar pro mundo inteiro o que a gente aprendeu. Felicidade, felicidade é uma coisa que a gente aprende, que a gente aprende e aí assim, fica feliz com que a gente aprendeu aí junta com a cultura que a gente pode passar pro mundo inteiro e a alegria é a mesma coisa que a felicidade, você fica alegre e aí junta com a cultura e a gente vai passando pro mundo o que a gente aprendeu na capoeira.

P: O que você já aprendeu de cultura sobre a capoeira?

E: Eu aprendi muitas coisas.. é.. como a capoeira foi passada... como ela foi inventada.. eu num lembro muito... faz tempo já, foi o Carlos mesmo que passou, nós tinha um caderninho e a gente escrevia as coisas que ia acontecendo.

P: E o seu objetivo de evolução na capoeira qual é? Por exemplo, você quer pegar cordão?

E: Como assim?

P: Cordão. É a graduação da capoeira, é como as fachtas no Karatê

E: ah, ta! Sei .. se eu tenho objetivo? Tenho, o meu objetivo é assim, eu queria fazer tudo certo, eu queria... primeiro, é errando que se aprende não é? Eu queria fazer as coisas do jeito que o professor queria, mas só que ninguém é perfeito. Só que aí né você tentando você consegue, porque nem o professor é perfeito, só Deus é perfeito. Aí é o seguinte, pra mim poder conquistar essa facha, conquistar esse cordão, eu tenho que por a minha cabeça no lugar e fazer as coisas que o professor manda, esse pra mim é o meu objetivo.

P: Ta jóia então, obrigada. Se eu precisar eu posso voltar a te entrevistar?

E: Pode, eu estou completamente ao seu dispor.

P: Ta bom então, muito obrigada.

ANEXO 5: CRÔNICA

Crônica publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 7 de outubro de 1998.

UMA TESE É UMA TESE*

(Mario Prata, 1998)

Sabe tese, de faculdade? Aquela que defendem? Com unhas e dentes? É dessa tese que eu estou falando. Você deve conhecer pelo menos uma pessoa que já defendeu uma tese. Ou esteja defendendo. Sim, uma tese é defendida. Ela é feita para ser atacada pela banca, que são aquelas pessoas que gostam de botar banca.

As teses são todas maravilhosas. Em tese. Você acompanha uma pessoa meses, anos, séculos, defendendo uma tese.

Palpitantes assuntos. Tem tese que não acaba nunca, que acompanha o elemento para a velhice. Tem até teses pós-morte.

O mais interessante na tese é que, quando nos contam, são maravilhosas, intrigantes. A gente fica curiosa, acompanha o sofrimento do autor, anos a fio. Aí ele publica, te dá uma cópia e é sempre - sempre - uma decepção. Em tese. Impossível ler uma tese de cabo a rabo.

São chatíssimas. É uma pena que as teses sejam escritas apenas para o julgamento da banca circumspecta, sisuda e compenetrada em si mesma. E nós?

Sim, porque os assuntos, já disse, são maravilhosos, cativantes, as pessoas são inteligentíssimas. Temas do arco-da-velha.

Mas toda tese fica no rodapé da história. Pra que tanto sic e tanto apud? Sic me lembra o Pasquim e apud não parece candidato do PFL para vereador? Apud Neto.

Escrever uma tese é quase um voto de pobreza que a pessoa se autodecreta. O mundo pára, o dinheiro entra apertado, os filhos são abandonados, o marido que se vire. Estou acabando a tese. Essa frase significa que a pessoa vai sair do mundo. Não por alguns dias, mas anos. Tem gente que nunca mais volta.

E, depois de terminada a tese, tem a revisão da tese, depois tem a defesa da tese. E, depois da defesa, tem a publicação. E, é claro, intelectual que se preze, logo em seguida embarca noutra tese. São os profissionais, em tese. O pior é quando convidam a gente para assistir à defesa. Meu Deus, que sono. Não em tese, na prática mesmo.

Orientados e orientandos (que nomes atuais!) são unânimes em afirmar que toda tese tem de ser - tem de ser! - daquele jeito. É pra não entender, mesmo. Tem de ser formatada assim. Que na Sorbonne é assim, que em Coimbra também. Na Sorbonne, desde 1257. Em Coimbra, mais moderna, desde 1290.

* Documento on-line: <http://www.marioprataonline.com.br/>

Em tese (e na prática) são 700 anos de muita tese e pouca prática.

Acho que, nas teses, tinha de ter uma norma em que, além da tese, o elemento teria de fazer também uma tesão (tese grande). Ou seja, uma versão para nós, pobres teóricos ignorantes que não votamos no Apud Neto.

Ou seja, o elemento (ou a elementa) passa a vida a estudar um assunto que nos interessa e nada. Pra quê? Pra virar mestre, doutor? E daí? Se ele estudou tanto aquilo, acho impossível que ele não queira que a gente saiba a que conclusões chegou. Mas jamais saberemos onde fica o bicho da goiaba quando não é tempo de goiaba. No bolso do Apud Neto?

Tem gente que vai para os Estados Unidos, para a Europa, para terminar a tese. Vão lá nas fontes. Descobrem maravilhas. E a gente não fica sabendo de nada. Só aqueles sisudos da banca. E o cara dá logo um dez com louvor. Louvor para quem? Que exaltação, que encômio é isso?

E tem mais: as bolsas para os que defendem as teses são uma pobreza.

Tem viagens, compra de livros caros, horas na Internet da vida, separações, pensão para os filhos que a mulher levou embora. É, defender uma tese é mesmo um voto de pobreza, já diria São Francisco de Assis. Em tese.

Tenho um casal de amigos que há uns dez anos prepara suas teses. Cada um, uma. Dia desses a filha, de 10 anos, no café da manhã, ameaçou:

- Não vou mais estudar! Não vou mais na escola.

Os dois pararam - momentaneamente - de pensar nas teses.

- O quê? Pirou?

- Quero estudar mais, não. Olha vocês dois. Não fazem mais nada na vida. É só a tese, a tese, a tese. Não pode comprar bicicleta por causa da tese. A gente não pode ir para a praia por causa da tese. Tudo é pra quando acabar a tese. Até trocar o pano do sofá. Se eu estudar vou acabar numa tese. Quero estudar mais, não. Não me deixam nem mexer mais no computador. Vocês acham mesmo que eu vou deletar a tese de vocês?

Pensando bem, até que não é uma má idéia!

Quando é que alguém vai ter a prática idéia de escrever uma tese sobre a tese? Ou uma outra sobre a vida nos rodapés da história?

Acho que seria um tesão.