

Leandro Ribeiro Palhares

O BERIMBAU ENSINA!

O SEGREDO DE SÃO COSME QUEM SABE É SÃO DAMIÃO, CAMARÁ...

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2017

Leandro Ribeiro Palhares

O BERIMBAU ENSINA!
O SEGREDO DE SÃO COSME QUEM SABE É SÃO DAMIÃO, CAMARÁ...

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos do Lazer.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques.

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2017

P153b Palhares, Leandro Ribeiro
2017 O berimbau ensina! O segredo de São Cosme quem sabe é São Damião,
camará.... [manuscrito] / Leandro Ribeiro Palhares. – 2017.
168 f., enc.: il.

Orientador: Walter Ernesto Ude Marques

Teses (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 156-167

1. Capoeira – História - Teses. 2. Brasil – Cultura popular - Teses. 3. Identidade
social - Teses. I. Marques, Walter Ernesto Ude. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 398.512.2

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Email: ppgiel@eeffto.ufmg.br Telefone: (31) 3409-2335



ATA DA 15ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

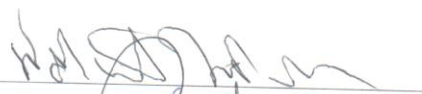
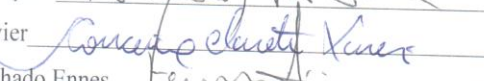

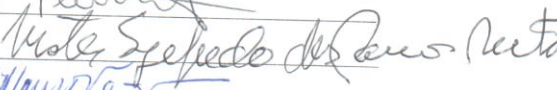
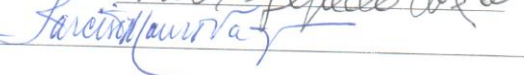
LEANDRO RIBEIRO PALHARES

Às 08h00min do dia 30 de junho de 2017 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho “*O berimbau ensina! o segredo de São Cosme quem sabe é São Damião, camarã...*”, requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques (Orientador)	SIM	
Profa. Dra. Conceição Claret Xavier (UFMG)	S+M	
Prof. Dr. Fernando Carneiro Machado Ennes (PUC-MG)	SIM	
Prof. Dr. Nestor Sezefredo dos Passos Neto (PUC-SP)	SIM	
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)	SIM	

Após as indicações o candidato foi considerado: Aprovado

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.
Belo Horizonte, 30 de junho de 2017.

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques 
Profa. Dra. Conceição Claret Xavier 
Prof. Dr. Fernando Carneiro Machado Ennes 
Prof. Dr. Nestor Sezefredo dos Passos Neto 
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago 



IÊ MAIOR É DEUS
PEQUENO SOU EU
TUDO QUE EU TENHO
FOI DEUS QUE ME DEU

A ciência moderna reduz! Reduz a natureza complexa => coloca quantidade acima da qualidade; reduz o pensar ao quantificar. Assim, elimina do saber humano o saber comum: conhecimentos ordinários essenciais, sabedoria dos não letrados e as experiências vividas (REY, 2003). E por escolher caminhar na contramão do sistema e ainda assim produzir conhecimento – fazendo ciência, dedico esta tese:

À Capoeira: energia viva, menina dos meus olhos, estrela guia! Obrigado por me escolher.

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias (Eduardo Galeano).



E somos mesmo constituídos de histórias. Somos as nossas histórias. Somos as histórias que construímos com quem caminhamos juntos. E caminhar por 17 anos com um ser humano iluminado é um privilégio! Por isso, dedico esta tese especialmente à Karine – esposa e melhor amiga: pelos sonhos e realizações compartilhados!!!

AGRADECIMENTOS

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (REY, 2005, p.36).

Assim, agradeço:

A Deus por sempre colocar bons espíritos em minha vida, cada um com sua Luz, contribuindo para a minha caminhada.

Aos meus Orixás – energias puras da natureza que suportam, orientam e conduzem. Obrigado pela comunhão no Axé!

Ao meu guia espiritual por sua dedicação em me ensinar o exercício da Fé incondicional. Me esforço dia a dia para colocar em prática seus ensinamentos: andar com minhas próprias pernas e seguir minha intuição.

Ao meu Mestre, Mão Branca, pela importância que tem para mim a sua garra, sua força interior, sua sabedoria, seu potencial educativo e agregador. Me honra tê-lo como parte fundamental da minha história!

Ao Mestre Bocão, pelo brilho dos meus olhos quando vejo você exercer um verdadeiro ritual, quase sagrado, de jogar Capoeira. Sua postura, sua trajetória e seus ideais são exemplo para minha caminhada na capoeiragem!

Ao Mestre Nestor Capoeira, ao Frede Abreu (*in memoriam*) e ao Mestre Itapoan, para mim os principais nomes na pesquisa, conservação e disseminação dos documentos e informações sobre a Capoeira, que mesmo sem saber me incentivaram a ingressar e depois retomar esta trilha! Devo muito a vocês por este ser meu caminho...

Ao Grupo Capoeira Gerais, em especial à matriz, que sempre mantém sua energia, fonte de sabedoria e seleiro de garra, união e força! Se esta tese pretendeu compreender a

contribuição de um grupo de Capoeira na formação dos sujeitos, sou testemunha que a matriz é uma verdadeira universidade (uma pluriversidade)! Obrigado ‘mãe águia’ por me acolher em seu ninho, mesmo com meu olhar míope; obrigado ‘pai tigre’ por me permitir na sua alcateia, mesmo não sendo um exímio caçador.

Aos velhos Mestres da capoeiragem que tive a honra de conhecer e aprender: Paulo dos Anjos, Eziquiel, João Pequeno, Mário Bom Cabrito, Leopoldina, Peixinho, Gildo Alfinete, Gigante Bigodinho (todos *in memoriam*); João Grande, Itapoan, Lua Rasta, Nestor Capoeira, Boca Rica, Toninho Cavalieri, Dunga, Noventa, Gaio, Boca. O contato com vocês é poder tocar no passado e sentir a história que não vivi!

Aos meus orientadores, Walter Ude e Mestre Boca... ops, são a mesma pessoa! (rss) Sendo coerente à visão complexa e sistêmica do ser humano (ausência de dicotomias), agradeço ao Walter Boca por uma orientação aberta, madura, amiga e eficiente. Mais que proceder a leituras e corrigir textos (com qualidade) você me ensinou como agir na complexidade, sistemicamente; na malandragem, como um bom capoeira. Você não tem dimensão do quão significante foi tê-lo como orientador e parceiro: um percurso de novos sentidos subjetivos e expansão de minha identidade! Gratidão sempre, Mestre!

Aos capoeiras e amigos Mestre Mão Branca, Mestre Bocão, Mestre Antônio Dias, Contramestre Farinha e Professor Baleia, pelas entrevistas que me concederam. Poder escutá-los (e depois reescutar, ler, analisar...) e buscar compreender a dimensão dos seus ensinamentos foi muito relevante para mim. Algumas frases e posicionamentos não saem mais da minha mente, passando a ser parte daquilo que penso, acredito e sou! Muito obrigado pela confiança e parceria. Estamos juntos!

Ao Tatá (Tarcísio Mauro Vago) que se mostrou um verdadeiro amigo durante uma etapa de vida em que vivi uma transição acadêmica. Eu me encontrava à deriva em busca de um novo porto e você foi um exímio timoneiro. Nunca vou me esquecer de sua postura humilde em me receber sempre de braços abertos e sorriso no rosto!

Ao Carrieri (Professor Alexandre de Pádua Carrieri – FACE/UFMG), por apresentar sua visão de ciência e mundo em suas disciplinas, conversas e ‘orientações’. A

universidade pública brasileira, e o ensino de forma geral, precisam de pessoas como você! Saiba que contribuiu significativamente para eu mudar minha percepção acadêmica e do mundo: possibilitar novas interpretações dos discursos; enxergar ‘o outro lado da moeda’. Cursar duas disciplinas com você me mudou significativamente.

Aos meus pais, Hélio (*in memorian*) e Zezé, que optaram por ser meu alicerce, incondicionalmente; mas agradeço principalmente pelo legado: a importância de me fazer através do estudo e ser humilde, honesto e persistente. Não existem palavras para agradecer o que significam para mim! A missão que vocês escolheram comigo cravou em mim boas virtudes e valores e me mostram o quanto tenho de evoluir espiritualmente. Caso eu não consiga agora, por favor, me aceitem ‘da próxima’ para eu continuar aprendendo e evoluindo...

Aos meus familiares: avós (*in memorian*), tios e tias, primos e primas, pela infância mais feliz que uma criança poderia ter! E também pelos momentos agradáveis de quando nos encontramos ainda hoje em dia.

À minha segunda família: seu Alonso (*in memorian*) e Mary Joe, os melhores sogro e sogra do mundo! Jujão, Baylla e a cachorrada toda, estamos juntos! Muito obrigado por ser ‘o outro lado da moeda’ familiar. Não tenho como retribuir o que fazem por mim... Vocês são fundamentais!

À Karine – a pessoa mais importante da minha vida: esposa, amiga, conselheira, parceira, cúmplice e protetora. Falar sobre você seria minimizar sua grandeza... Gratidão e Amor! Juntos sempre, por todas as vidas!

A Capoeira:

Tem o poder de melhorar-me a cada dia.

Tem o poder de preparar meu corpo.

Me ajuda a vencer meus medos interiores e a me tornar livre.

Me oferece um ideal, para que eu sempre siga em frente.

Me permite compreender a história de um povo (minha história!) por trás da história oficial.

Pode me fazer sábio sem ser doutor. E quando eu for doutor, meu alicerce continuará nela.

Me permite lutar, dançar e interpretar sem estar no ringue, na pista e no palco.

Me requalifica a cada contato com sua magia – mandinga e fundamentos ancestrais.

Faz com que eu acredite em mim e corra em busca da minha felicidade!

Ah, a Capoeira...

(autor desconhecido – adaptado)

RESUMO

O propósito dessa tese foi compreender as relações complexas que permeiam o interior de um grupo de Capoeira quanto às suas possibilidades de experiências culturais e sociais, bem como aspectos das suas práticas e modos de organização, como também seus processos educativos, considerando o lugar do Mestre nessa configuração. Para compreender as complexas relações entre sujeito, subjetividade, sentidos e significados no pluriverso da capoeiragem utilizei a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e a Teoria da Subjetividade, de Fernando Rey. Metodologicamente, defini pela realização de uma observação participante, quatro narrativas biográficas e uma entrevista semiestruturada com cinco capoeiristas (três Mestres, um Contramestre e um Professor Formado) do Grupo Capoeira Gerais. Os resultados foram construídos e interpretados por duas categorias de análise com três indicadores cada: a figura do Mestre (sua influência e liderança; ensinamentos por conversas, postura e gestual; suas relações com os fatos e trajetórias históricas); o aprender fazendo (nos diferentes contextos de prática; nas rodas de Capoeira; pela musicalidade). A construção do trabalho foi permeada pela perspectiva descolonial, no sentido de compreender a Capoeira pelos seus princípios de matriz africana, fora dos padrões acadêmicos eurocêntricos. A Pedagogia do Segredo representou um exercício importante para esse diálogo, bem como a circularidade da pedagogia africana – os capoeiristas necessitam pensar, praticar, aprender e ensinar a Capoeira de um modo afrobrasileiro: em comunidade, valorizando a oralidade e os fundamentos, refletindo sobre os rituais e tradições, compreendendo as hierarquias, respeitando e cultuando a ancestralidade e os segredos.

Palavras chave: Capoeira. Comunidade. Identidade. Mestre. Práxis.

RESUMEN

El propósito de esta tesis fue comprender las relaciones complejas que permean el interior de un grupo de Capoeira en cuanto a sus posibilidades de experiencias culturales y sociales, así como aspectos de sus prácticas y modos de organización, así como sus procesos educativos, considerando el lugar del Maestro en esta configuración. Para comprender las complejas relaciones entre sujeto, subjetividad, sentidos y significados en el pluriverso de la Capoeira, utilicé la Teoría Histórico-Cultural, de Vigotski y la Teoría de la Subjetividad, de Fernando Rey. Metodológicamente, definí por la realización de una observación participante, cuatro narrativas biográficas y una entrevista semiestructurada con cinco capoeiristas (tres Maestros, un Contramaestro y un Profesor Formado) del “Grupo Capoeira Gerais”. Los resultados fueron construidos e interpretados por dos categorías de análisis con tres indicadores cada uno: la figura del Maestro (su influencia y liderazgo, enseñanzas por conversaciones, postura y gestual, sus relaciones con los hechos y trayectorias históricas); El aprender haciendo (en los diferentes contextos de práctica, en las ruedas de Capoeira, por la musicalidad). La construcción del trabajo fue permeada por la perspectiva descolonial, en el sentido de comprender la Capoeira por sus principios de matriz africana, fuera de los patrones académicos eurocéntricos. La Pedagogía del Secreto representó un ejercicio importante para ese diálogo, así como la circularidad de la pedagogía africana - los capoeiristas necesitan pensar, practicar, aprender y enseñar a la Capoeira de un modo afrobrasileño: en comunidad, valorizando la oralidad y los fundamentos, reflexionando sobre los aspectos rituales y tradiciones, comprendiendo las jerarquías, respetando y adorando la ancestralidad y los secretos.

Palabras clave: Capoeira. Comunidad. Identidade. Maestro. Práxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição detalhada dos resultados do pré-teste	90
Quadro 2 – As quatro categorias de análise e seus respectivos indicadores	92
Quadro 3 – As duas categorias de análise e seus respectivos indicadores	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS DIANTE DA LITERATURA EXAMINADA: PROCURAR SABER COM QUEM JÁ FEZ	20
2.1 Questões preliminares que nortearam a produção deste estudo: a Capoeira como prática coletiva – breve histórico da sua organização nos processos de pertencimento e diferenciação	20
2.2 Apropriação da Literatura: estabelecendo conexões	49
3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DE UMA TRAMA COMPLEXA	51
3.1 O conceito de cultura em Vigotski	54
3.2 O conceito de história em Vigotski	55
3.3 O social e o cultural em Vigotski	57
3.4 Contribuições da Epistemologia Qualitativa e Subjetividade: quanto ao enfoque histórico-cultural desenvolvido por Fernando Rey	63
<i>3.4.1 Subjetividade, sentido subjetivo e identidade</i>	<i>65</i>
3.5 A Capoeira enquanto um processo histórico cultural	68
4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS NESTA PESQUISA QUALITATIVA	72
4.1 Quanto à Observação Participante	74
4.2 Quanto à Entrevista Semiestruturada	76
4.3 Quanto à Narrativa Biográfica	80
4.4 Construção das estratégias metodológicas dentro do campo de pesquisa: um diálogo permanente e recreativo	82
5 OS SUJEITOS ENQUANTO ATORES DA HISTÓRIA	98
5.1 Professor Baleia	98
<i>5.1.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Professor Baleia</i>	<i>99</i>
5.2 Contramestre Farinha	101
<i>5.2.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Contramestre Farinha</i>	<i>102</i>
5.3 Mestre Antônio Dias	103
<i>5.3.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Mestre Antônio Dias</i>	<i>104</i>
5.4 Mestre Bocão	107
<i>5.4.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Mestre Bocão.....</i>	<i>108</i>
5.5 Mestre Mão Branca	108
<i>5.5.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Mestre Mão Branca</i>	<i>109</i>
5.6 A lógica das relações	110

6 A FIGURA DO MESTRE	114
6.1 Sua influência e liderança: nos treinos, nas rodas, nas viagens e nos eventos	114
6.2 Conversas, postura e gestual: mediações de uma permanente alternância	119
6.3 A historicidade (fatos e trajetórias): o conhecimento para além do movimento	122
6.4 O lugar do Mestre no grupo pesquisado	128
7 O APRENDER FAZENDO	132
7.1 Nos diferentes contextos: treinos, rodas, viagens, eventos e relações interpessoais	132
7.2 Nas rodas de Capoeira: rituais, fundamentos, posturas e comportamentos	138
7.3 Pela musicalidade: os saberes rituais e tradicionais através da oralidade	144
7.4 Algumas reflexões acerca da práxis da Capoeira	148
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
NA VOLTA QUE O MUNDO DEU, VEM A VOLTA QUE O MUNDO DÁ!!!	155
REFERÊNCIAS	156
ANEXO – Aprovação do Comitê de Ética	168

1 INTRODUÇÃO

Mestre Bimba entendia ser a universidade uma casa privilegiada do saber. Fazer a capoeira chegar à universidade sempre foi um dos seus sonhos (Mestre Xaréu).

Esta tese de doutorado teve como tema de pesquisa a Capoeira enquanto prática coletiva no processo de constituição identitária dos sujeitos. Para isso, se propôs a compreender as relações complexas que permeiam o interior de um grupo de Capoeira quanto às suas possibilidades de experiências culturais e sociais, bem como aspectos das suas práticas e modos de organização, como também seus processos educativos, considerando o lugar do Mestre nessa configuração (ARROYO, 2002; GOHN, 2006).

Esta proposta de estudo encontra-se em consonância com os objetivos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG, em nível de doutorado, consonante com a linha de pesquisa ‘Lazer e Sociedade’, haja vista o interesse em investigar: os diferentes aspectos, práticas e modos de organização de uma sociedade específica – um grupo de Capoeira; a formação identitária, individual e coletiva dos sujeitos envolvidos nas redes de sociabilidade pertinentes a um grupo de Capoeira, segundo variações socioculturais; a complexidade das diferentes tradições que emergem de experiências sociais e culturais institucionalizadas por um grupo de Capoeira.

O tema de estudos desta tese está também diretamente relacionado às minhas experiências pessoais com a Capoeira. Meu interesse pelas questões identitárias e formativas, portanto educacionais, e também por memórias, vem desde meu início na capoeiragem¹, incentivado pelo contato com Mestres experientes e reconhecidos que tinham (e ainda tem) por princípio semear que o capoeirista não deve ficar ‘somente dando pernadas’, ou seja, tem de buscar todas as possibilidades de conhecimento através de fontes orais, documentais, corporais e musicais, visando à compreensão da importância social e educativa da Capoeira.

Entre muitos praticantes de Capoeira, persiste a valorização do conhecimento adquirido com o tempo, quer dizer, os Mestres mais antigos, mesmo não apresentando a mesma virtuosidade corporal, são valorizados e reconhecidos por seus pares como guardiões

¹ Ao longo deste trabalho vou me apropriar do conceito de capoeiragem adotado pelo Mestre Bocão por ocasião da construção de sua tese de doutoramento – “tudo referente à vida de Capoeira” (ENNES, 2016, p. 16).

de um legado, portadores dos fundamentos² da Capoeira (ABIB, 2006b). Desde o início, minha trajetória na Capoeira me permitiu ter contato com Mestres mais velhos, ouvindo suas experiências e assimilando um saber que não é o saber escolarizado, mas aquele da prática e convivência dentro de um grupo de Capoeira. Deste modo, um grupo de Capoeira pode ser compreendido como um tempo e espaço de formação por meio da “tradição, ancestralidade, ritual, memória coletiva, solidariedade e num profundo respeito à sabedoria do mais velho” (ABIB, 2006b, p.87). Esses valores, juntamente com outros preceitos africanos, tais como, oralidade e confiança, compõem o que Sodré (2005) denomina de Pedagogia do Segredo; ou ainda o que Ferreira, Mahfoud e Silva (2011) denominam de Zonas de Mistério, referindo-se ao resguardo das tradições, rituais e fundamentos (místicos e mágicos) do Congado e dos congadeiros.

Conforme mencionado acima, na Capoeira, assim como em várias outras práticas de matriz africana, existe uma pedagogia do segredo:

[...] uma pedagogia própria da ancestralidade africana [...] na qual o processo de aprendizagem ocorre somente pelo envolvimento e pela participação, em um contínuo processo de iniciação no qual os segredos são desvendados através do pertencimento (ENNES, 2016, p.204).

Os segredos são desvendados com o tempo, com a vivência, na intimidade e, como relatou Ennes (2016, p.16), através de “[...] uma relação mais corporal e afetiva do que intelectual [...]”. As aprendizagens dos fundamentos e rituais por meio dessa pedagogia do segredo se constituem, essencialmente e visceralmente, em comunidade, em grupo, na coletividade (OLIVEIRA, 2012). E como destaca Sodré (2005, p.103), “entrar no segredo de alguém é entrar na regra – de um jogo. A regra, que permite as identificações no interior de um determinado nível, circula, distribui-se, divide-se entre os parceiros de um processo comunitário”. Para Oliveira (2012, p.45), “o outro é o mundo! Esse é o fundamento ontológico de uma epistemologia antirracista que tem na ancestralidade africana sua forma cultural privilegiada”.

Esta forma de ensinar e aprender com o convívio e a experiência contribui para a socialização, aquisição de valores e conhecimentos culturais, possibilitando aos seus praticantes que ampliem seu espectro de visão de mundo e se (re)insiram na sociedade, a partir da perspectiva cultural de um grupo, que contribui para a configuração subjetiva do

² Denomino aqui de fundamentos da Capoeira os saberes ritualísticos, gestuais, musicais, filosóficos e espirituais acumulados ao longo da vida e que são transmitidos de Mestre para discípulo.

sujeito a partir das suas interações no mundo da capoeiragem (NOGUEIRA, 2007). Em uma avaliação reflexiva a respeito dos estudos acadêmicos e científicos que envolvem a temática da Capoeira, Zonzon (2007, p.10-11) comenta que:

[...] pouco espaço se dedicou no sentido de conhecer e fazer conhecer a estrutura e a dinâmica interna que redimensionam esta manifestação no seio dos grupos que a praticam, perpetuam e ressignificam. Mais particularmente, tem sido ignorada a configuração renovada dos grupos no contexto [...] das] proclamações identitárias [...]

Em outro trecho, a mesma autora destaca a proposta de investigar “[...] os fenômenos de adesão e identificação dos capoeiristas a seu grupo e prática a um acontecimento de ordem vivencial articulado em contexto coletivo” (p.15).

Para entender tais processos de formação, percorri alguns caminhos dentro de uma trajetória teórico-conceitual e metodológica que passo a descrever de forma breve.

No Capítulo I, dialoguei com a literatura, refletindo sobre o caráter coletivo presente ao longo da trajetória histórica da Capoeira, propondo uma relação entre essa coletividade e o conceito de identidade, enquanto pertencimento. Além disso, enalteci o papel do Mestre de Capoeira nesse processo constitutivo: o guardião e semeador dos saberes, ritos e tradições da capoeiragem. Partindo dessas reflexões, propus algumas questões que passaram a nortear a pesquisa a partir de então, incluindo a seleção, estudo e reflexão crítica e integrada de 15 textos (entre artigos, dissertações e teses) que versaram sobre a Capoeira enquanto espaço formativo/educacional e/ou que se respaldaram em um referencial teórico (histórico-cultural) e metodológico (qualitativo) similares ao que utilizei nesse trabalho.

No Capítulo II, apresentei o referencial teórico que passei a adotar como referencial epistêmico, inclusive para além dos limites dessa tese. Abordei a Teoria Histórico-Cultural, segundo os preceitos de Vigotski: a constituição individual, incluindo os processos psicológicos superiores, baseada na coletividade; conceituação da sociogênese, filogênese, ontogênese e microgênese, bem como suas relações; e a discussão dos conceitos de cultura e história e as relações formativas entre o social e o cultural. Discorri também sobre outros dois referenciais teóricos, que partem da abordagem histórico-cultural, desta feita, pautados nas contribuições de Fernando Rey: 1) a Epistemologia Qualitativa – o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação da singularidade do pesquisador na produção científica e a pesquisa compreendida como um processo dialógico e de não neutralidade do pesquisador; 2) e a Teoria da Subjetividade – compreensão de conceitos como subjetividade

(individual e social), produção de zonas de sentido, sentidos subjetivos e identidade (individual e social). Por fim, procurei estabelecer relações entre a Capoeira e esses conceitos e processos histórico-culturais.

No Capítulo III, apresentei os procedimentos metodológicos, utilizados nesta tese de doutorado. Inicialmente, propus registrar minha compreensão pessoal dos princípios e métodos da pesquisa qualitativa, aprofundando-me em três deles: observação participante, entrevista semiestruturada e narrativa biográfica (ou entrevista de história de vida). Na sequência, descrevi os processos metodológicos, construtivo-interpretativos, dessa pesquisa: a escolha do grupo de Capoeira e dos sujeitos a serem entrevistados; o relato, generalista, das observações de campo; as (re)construções das categorias de análise; os processos que constituíram as narrativas biográficas, incluindo aí a realização de um estudo piloto, bem como a realização da entrevista semiestruturada; e os procedimentos pós-coleta – transcrição, confiabilidade e construção dos quadros de análise.

Os três capítulos subsequentes se remeteram aos resultados, observados e analisados, a partir das falas dos sujeitos entrevistados. No Capítulo IV, procurei dar visibilidade aos sujeitos – considerados os atores de destaque em uma pesquisa de caráter qualitativo. Para cada um dos cinco sujeitos dessa pesquisa, estabeleci uma sucinta caracterização do seu histórico capoeirístico, além de algumas relações com as categorias de análise e seus indicadores. Por fim, busquei identificar diferenças e similitudes entre os sujeitos, visando compreender algumas configurações – dialógicas e dialéticas – da coletividade na capoeiragem.

No Capítulo V, enfatizei a figura do Mestre na conservação e transformação da capoeiragem ao longo do tempo – uma das duas categorias de análise, dada pelo campo de pesquisa. Essa categoria foi constituída por três indicadores, sendo: 1) a influência e liderança do Mestre, nos mais diversos ambientes de práxis da capoeiragem; 2) os ensinamentos do Mestre por meio das conversas e de sua postura e gestual; 3) o Mestre e suas relações com os fatos e trajetórias históricas – o conhecimento para além do movimento. Para finalizar o capítulo, procurei estabelecer conexões entre os indicadores, caracterizando o lugar do Mestre de Capoeira no grupo pesquisado.

No Capítulo VI, o foco foi a outra das duas categorias de análise, indicada pelo campo da pesquisa: o aprender fazendo. As aprendizagens na Capoeira seguem uma fundamentação afrobrasileira e são baseadas nos preceitos da oralidade (escutar os mais velhos; musicalidade), da comunidade (convívio com os Mestres e camaradas, de treinos e

rodas) e da ancestralidade (uso, consciente e reflexivo, da ‘oitiva’ – ver e ouvir os mais experientes; iniciação aos rituais, tradições e fundamentos). Essa categoria também foi constituída por três indicadores, sendo: 1) o aprender fazendo, nos diferentes contextos (treinos, rodas, eventos e relacionamentos); 2) os aprendizados nas rodas de Capoeira (ritos, fundamentos, posturas e comportamentos); 3) a aprendizagem pela musicalidade (saberes rituais e tradicionais através da oralidade). Por fim, finalizei o capítulo refletindo sobre a práxis na Capoeira, uma verdadeira pedagogia afrobrasileira.

Nas Considerações Finais, procurei organizar possíveis respostas às perguntas norteadoras da pesquisa que gerou esta tese. Além disso, indiquei algumas sugestões de pesquisas futuras, relacionadas ao pluriverso da capoeiragem.

Feita a introdução, façamos como cantam Mestre Suassuna e Dirceu (1995), na música Capoeira: “[...] vem pra roda, vamos jogar”!

2 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS DIANTE DA LITERATURA EXAMINADA: PROCURAR SABER COM QUEM JÁ FEZ

Nenhum ensinamento pode ser conhecido sem ter sido vivenciado
(Robert Happe).

Este primeiro capítulo trata de apresentar uma breve síntese da trajetória histórica da capoeira, buscando compreender sua constituição social, fruto de tensões, conflitos e aprendizados sociais, culturais e ideológicos, determinantes para a formação identitária de seus praticantes. A partir dessas reflexões, indico algumas questões que nortearam o processo construtivo-interpretativo desta tese e, por fim, dialogo com a literatura selecionada e estudada para a realização da pesquisa.

2.1 Questões preliminares que nortearam a produção deste estudo: a Capoeira como prática coletiva – breve histórico da sua organização nos processos de pertencimento e diferenciação

O exame da prática social e da produção bibliográfica acerca da Capoeira me permitiu identificar uma característica comum, presente em todo o seu percurso histórico: sua origem, desenvolvimento, sobrevivência, adaptação, consolidação e expansão se deram por conta da organização de seus praticantes em grupos³. Cabe ressaltar aqui que esses grupos foram sempre demarcados por uma reunião de pessoas que se uniram através do que Cordeiro (2007) descreve como referencial cultural: conjunto de valores, crenças, costumes, rituais, tradições e formas de aprendizagem, que passa a constituir uma identidade cultural, individual e coletiva e, conseqüentemente, a identidade pessoal. Esta perspectiva de grupo vai ao encontro do fundamento filosófico do Ubuntu, que significa “eu sou porque nós somos e porque nós somos, então, eu sou” (AKBAR, 2004, p.45 citado por NOGUEIRA, 2007).

Nessa perspectiva, um grupo apresenta duas premissas constitutivas: coletividade e pessoalidade. A primeira delas confere sua característica coletiva e social, a qual remete à produção do significado dos símbolos (verbais, gestuais e rituais) compartilhada por seus participantes; portanto, expressa algo objetivo, comum aos componentes do grupo. A outra premissa confere sua característica pessoal, portanto, mais individual, subjetiva e que permite

³ O sentido de grupo se refere ao agrupamento de pessoas e na Capoeira, ao longo dos tempos, tais agrupamentos tiveram diferentes nomenclaturas, por exemplo: quilombos, maltas, bandos, terreiros, barracões, casas e grupos.

a cada membro do grupo conferir sentido (próprio) aos símbolos e significados sociais do grupo (MAHEIRIE, 2002). Essa relação dialética, conflitiva e complexa entre as duas premissas (pessoal e coletiva) também representa o alicerce da constituição da identidade humana, já que esta se caracteriza pelo sentimento de pertencimento, alusivo ao coletivo (gruppal) e pela capacidade de diferenciação, alusiva ao sujeito, que lhe possibilita tornar-se único naquele espaço social (REY, 2003; VIGOTSKI, 1993, 1996).

Assim, há uma relação estreita entre grupo e identidade, ou seja, o pertencimento a determinado grupo social estabelece a constituição da identidade individual e coletiva, de cada sujeito. Nesse sentido, a trajetória histórica da Capoeira, ao longo de séculos, reflete uma organização complexa de processos de pertencimento e diferenciação, de constituição de identidades sociais e individuais pelo envolvimento em organizações coletivas – como se constata nos levantamentos das distintas etnias africanas que foram escravizadas nos territórios da colonização brasileira.

No período da escravidão, no Brasil, os africanos foram distribuídos nas senzalas por características, costumes, cultura e línguas diferenciadas, na tentativa de evitar aproximações e consequentes rebeliões. Porém, foi a partir da formação sincrética desses grupos etnicamente distintos é que surgiu a Capoeira (AREIAS, 1983; SOARES, 1999), por meio de um mosaico que configurou distintos elementos étnicos no seu processo de organização identitária. Ainda durante a escravidão, quando os negros fugiam das senzalas das grandes fazendas, buscavam refúgio nos quilombos – grupos organizados que lutavam pela proteção dos quilombolas e pela preservação de sua cultura. Nesse contexto, em muitas ocasiões os seus participantes conseguiam alimento, armas, cavalos e roupas por meio da Capoeira, utilizando-se de emboscadas aos capitães do mato. Quanto aos escravos urbanos, a exemplo dos escravos de ganho ou domésticos, também se agrupavam nos centros urbanos, de forma clandestina, para trocarem informações e semear uma nova organização cultural que se contrapunha ao modelo escravocrata, a exemplo do jogar Capoeira. Sendo assim, a Capoeira se constituiu por um mosaico de tradições de diferentes matrizes étnico-raciais de origem africana, não se configurando como uma prática cultural pura ou linear (SOARES, 2004).

Com a proibição da prática escravocrata, os negros – socialmente marginalizados – juntamente com mulatos e brancos, brasileiros e estrangeiros, que possuíam baixa condição econômica (igualmente discriminados) se organizaram em grupos maiores (pequenas sociedades), à margem dos grandes centros urbanos, dando origem ao que conhecemos hoje

como favelas, subúrbios, morros e comunidades, nas quais podiam manifestar sua cultura, mesmo que de forma ocultada devido às represálias implementadas pelas elites urbanas. Nesse contexto, os capoeiras, por exemplo, desenvolviam sua vadiagem⁴ e ensinavam seus movimentos, por meio da sua prática sociocultural de encantamento e afirmação identitária afrodescendente. Nas principais cidades do Brasil, à época, esses agrupamentos de pessoas em condições de vulnerabilidade social se organizavam em busca de articulação política e poder para sobreviver frente às barreiras sociais impostas pelo modelo republicano. No Rio de Janeiro, os grupos se articularam em maltas que, estrategicamente, se aliavam a políticos e membros da alta sociedade, como capangas, em troca de proteção e financiamento, conseguindo assim sobreviver em tempos de forte perseguição policial. Esse jogo que simula, malandramente, estar dentro e fora de uma relação, representa um processo constitutivo da capoeiragem, o qual sempre fez parte dos movimentos de resistência dos seus praticantes (PIRES, 2001). Em Recife, os grupos de capoeiristas – também conhecidos por ‘brabos’ – se aliavam às bandas de desfiles religiosos e festivos, provavelmente por afinidade social, geográfica e/ou identitária (ENNES, 2001); os brabos também se aliavam a políticos, por contratação, para defenderem seus contratantes e exterminarem os rivais. Em Salvador, os capoeiristas, denominados como capadócios, também se organizavam em grupos para praticar a capoeiragem. Segundo Pires (2001) e Abreu (2005), a capoeiragem dos capadócios baianos apresentou semelhanças com as maltas cariocas e os brabos recifenses, porém também ocupava certo papel cultural em Salvador – a ideia de vadiar enquanto prática de lazer, com forte componente lúdico. Como se observa, apesar de apresentarem alguns elementos comuns, nos diferentes territórios brasileiros, os capoeiras construíram estratégias distintas para salvaguardar sua matriz ancestral.

As maltas de Capoeira, no Rio de Janeiro, eram grupos organizados e coesos, com vestimentas (camisas, lenços e chapéus com fitas – todos com cores específicas), hierarquias e códigos muito bem definidos e sistematizados (PIRES, 2001; CAPOEIRA, 1996; SOARES, 1999), evidenciando processos organizativos que desconstroem estereótipos que associam as maltas como práticas primitivas e desordenadas. Até então, não se tinha a ideia de grupo de Capoeira como se tem atualmente: além de um espaço físico institucionalizado, com regulamentos, uniformes e hierarquia entre seus membros, a presença de um sistema de

⁴ Termo utilizado no final do século XIX e início do século XX para se referir à prática da capoeiragem. Este termo era usado nos documentos policiais, no Rio de Janeiro, ao se referirem à Capoeira (vadiagem, vadiagem) ou aos seus praticantes (vadios), inclusive estando presente no primeiro Código Penal Brasileiro, de 1890 (Decreto nº 847, Capítulo XIII – ‘Dos Vadios e Capoeiras’). Atualmente, é utilizado por muitos capoeiristas para se referirem às suas participações nas rodas de Capoeira.

ensino. Ou seja, o que diferencia os grupos de Capoeira nos dias de hoje para seus antecessores é o seu valor educacional! E isso foi acontecer no início do século XX, mais precisamente entre as décadas de 1920 e 1940, com os Mestres Bimba e Pastinha inaugurando suas academias, respectivamente intituladas, como Centro de Cultura Física Regional e Centro Esportivo de Capoeira Angola. Essa nova perspectiva da capoeiragem, na Bahia, fez surgir a figura do Mestre, em detrimento ao estigma dos brabos, valentões, vadios e capadócius (ABREU, 1999; ENNES, 2001). A partir desse marco histórico, bem como nas décadas subsequentes, inúmeros grupos de Capoeira foram se constituindo, inclusive formalmente, prosperando no Brasil e no exterior (como são conhecidos atualmente). Os Mestres de Capoeira, líderes destes grupos, passaram a arrebanhar seus alunos e discípulos em torno de um arcabouço de fundamentos e normativas (inclusive pedagógicas), garantindo mais uma vez na história da Capoeira, sua sobrevivência por meio de um jogo focado na resistência diante dos processos de dominação que, de forma veemente, sempre tentaram criminalizar ou desqualificar sua prática sociocultural e política. Contudo, seu enquadramento a uniformes e regras de origem colonial, não conseguiu anular sua preservação e disseminação pelo mundo. Esse processo, todavia, não aconteceu de forma linear, pois enfrentou resistências dentro da própria Capoeira, devido às consequências de seu enquadramento institucional.

Os capoeiristas comumente se organizam em grupos e quase sempre, segundo Abib (2006b), são liderados por um sujeito reconhecido pela comunidade como Mestre: o responsável por disponibilizar os saberes e as tradições de um grupo social devido a sua sabedoria e função social de guardião das tradições. Atualmente, muitos Mestres atuam como educadores e vão além do ensino das práticas corporais e musicais da Capoeira, favorecendo, por meio do aparato organizativo, social e identitário de um grupo, que sujeitos com diferentes trajetórias de vida se constituam, individual, social e culturalmente, sob sua tutoria. Assim, é pertinente e relevante compreender como esse processo educativo “[...] de construção/afirmação de identidade étnico-cultural e os reflexos do mesmo na sua práxis⁵ pedagógica” (SANTOS, 2004, p.59) ocorre dentro dos processos de ensino de um grupo de Capoeira.

⁵ O termo práxis foi conceituado por Karl Marx como uma atividade que envolve uma constante modificação da teoria pela experiência prática e vice-versa (MARX; ENGELS, 1984). A Pedagogia manteve o conceito original, porém ajustado para as questões de ensino e aprendizagem: processo em que as teorias e conceitos são praticados tornando-se parte constitutiva das experiências vividas. Assim, ao longo de todo o texto desta tese, vou me valer do conceito de práxis como uma unidade indissociável teoria-prática, que se altera com o tempo devido à sua complexidade e caráter dinâmico – conflitivo, dialético e dialógico.

Diante das breves considerações, levantadas até aqui, acerca da história da Capoeira, algumas questões foram formuladas para nortear esta tese: Que processos educativos são desenvolvidos na aprendizagem da Capoeira? Um grupo de Capoeira pode ser um espaço de formação através de aprendizagens de valores culturais e sociais? Que aprendizagens sociais e culturais podem proporcionar, efetivamente, os grupos de Capoeira? Que processos identitários são produzidos na prática da Capoeira? Que zonas de sentido são produzidas nas experiências dessa prática cultural? Quais os impactos provocados na subjetividade dos sujeitos envolvidos nessa prática sociocultural e política?

Para tentar dar conta das questões levantadas, elegi especificamente um grupo de Capoeira, no intuito de pesquisar os processos de formação individual, social e cultural, dos seus praticantes. No aspecto teórico-conceitual tomei por base a corrente histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, segundo a qual a formação dos sujeitos (seu desenvolvimento humano) ocorre por meio das condições sociais e históricas que compartilham através de processos de interação e mediação (ex: VIGOTSKI, 1996). Para Vigotski, mais importante que aprender são as motivações que se conectam à aprendizagem, calcadas em processos da subjetividade dos sujeitos, que permitem expressões singulares nas relações sociais. Dentro dessa perspectiva, um capoeirista se constitui nas relações dialéticas, dialógicas e conflitivas compartilhadas em um grupo de Capoeira, enquanto um sistema complexo (REY, 2003, 2005).

Minha temática de estudo foi a Capoeira enquanto prática coletiva no processo de constituição dos sujeitos, e o objetivo desta pesquisa de doutorado foi compreender como um grupo de Capoeira enquanto prática cultural, contribui para a formação identitária, individual e social de seus praticantes. Para isso, o referencial teórico que adotei para as análises das informações coletadas encontra-se na linha da Teoria Histórico-Cultural, aliada à Epistemologia da Complexidade, a qual concebe os fenômenos sociais como produções dinâmicas e multidimensionais que geram configurações previsíveis e imprevisíveis ao mesmo tempo (REY, 2003, 2005; MORIN, 2014). Para tanto, me vali de depoimentos (narrativas biográficas e entrevista semiestruturada) e observação participante como fontes de investigação: para extrair do subjetivo e pessoal aquilo que permite pensar o coletivo, com o intuito de captar a lógica das relações dentro do grupo (DUARTE, 2004).

Dessa forma, determinei três critérios de busca de textos (artigos, dissertações e teses) que utilizam e/ou relacionam estes três pilares: estudos acerca da Capoeira enquanto espaço de formação identitária, educação e/ou desenvolvimento; estudos que adotaram como

referencial teórico e explicativo a abordagem histórico-cultural de Vigotski e/ou Fernando Rey; estudos que se valeram de uma metodologia qualitativa etnográfica para a coleta de dados (observação participante, narrativas biográficas e/ou entrevistas semiestruturadas) e uma análise dessas informações baseada em um processo construtivo-interpretativo.

Após uma busca em duas bases de dados (LILACS e SCOPUS), encontrei quinze textos, sendo quatro teses, seis dissertações, três artigos em formato de ensaio (reflexões teóricas) e dois artigos empíricos. Os cinco artigos foram publicados em periódicos acadêmicos e científicos indexados, e as quatro teses e seis dissertações foram defendidas em universidades federais (UFMG, UFBA, UFAL e UnB). Os trabalhos foram conduzidos em Alagoas, Minas Gerais (6), Bahia (5), Santa Catarina, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, ou seja, sete Estados e quatro Regiões brasileiras envolvidas. Essa variação regional na produção acadêmica acerca da capoeiragem demonstra o interesse em se disseminar o conhecimento relativo a essa prática sociocultural afrobrasileira.

Em relação aos autores (considerando apenas a primeira autoria), em termos de relações de gênero, são sete homens e oito mulheres, revelando também que há diversidade e equilíbrio de gênero no interesse dessa cosmologia de matriz africana. Quanto aos oito trabalhos empíricos encontrados referentes à temática da Capoeira, o pesquisador que foi ao campo coletar as informações para a pesquisa é capoeirista. Onze dos quinze trabalhos pesquisados apresentaram como eixo norteador a Capoeira como prática social que contribui para a formação identitária de seus praticantes, bem como os grupos de Capoeira como espaços educativos, de práxis pedagógica. Em relação aos trabalhos analisados, quatro deles não tiveram como foco de estudo a Capoeira (e sim a Umbanda, o Congado, o samba e o futebol), mas valeram como referencial teórico-conceitual e/ou de procedimentos metodológicos similares ao utilizado nesta tese. A seguir, apresentarei uma breve descrição e análise de cada trabalho.

O primeiro estudo analisado foi o artigo de Isabele Santos, intitulado ‘Capoeira: educação e identidade étnica e cultural em grupos/academias da cidade de Salvador-BA’ (SANTOS, 2004). Esse ensaio teve por objetivo discutir a produção da identidade étnica e cultural nos grupos de Capoeira e sua configuração como espaços de educação, por meio de uma práxis pedagógica relacionada aos valores culturais e identitários africanos. De maneira geral, o texto é pautado no processo histórico do negro no Brasil e, conseqüentemente, da constituição da Capoeira. Através do entendimento e reflexão de alguns acontecimentos ao longo da história (período escravista e pós-abolicionista; transição do século XIX para o XX;

constituição de um ideário educacional brasileiro – sendo que, em todos esses momentos, o negro era colocado à margem das discussões relativas às questões nacionais, e de toda e qualquer proposta cultural e educacional para o país) podemos compreender as diferentes atribuições geradoras de significados, geralmente de resistência, que o negro e sua cultura adquiriram frente ao cenário político e social brasileiro, culminando com a construção de uma identidade afrobrasileira, tão característica e presente nos grupos de Capoeira.

A autora indica a importância de compreendermos um grupo de Capoeira como uma instituição alicerçada ideologicamente em uma herança cultural africana e “[...] que foi reelaborada no movimento histórico da diáspora [...]” (p.52), culminando atualmente em um projeto educativo. Ao reconhecer que um grupo de Capoeira representa um espaço de educação, o texto não reproduz nenhum jargão atual de uma valorização alienante e descontextualizada da nossa cultura, e sim, um conceito africano de educação: “[...] tornar-se pessoa, aprender a conduzir a própria vida” (p.52), ou seja, a educação vai para além dos muros da escola, e acontece nas relações coletivas. Essa episteme de origem africana se contrapõe ao modelo clássico imposto pela pedagogia ocidental de origem colonial. Assim, um grupo de Capoeira representa um espaço de educação, pois nele atuam três aspectos do “[...] pensamento negro sobre educação [...] [no] âmbito [...] do pensamento educacional brasileiro” (p.52): a resistência, a valorização da cultura negra e a aceitação de múltiplas identidades.

A partir dessa colocação, a autora apresenta uma discussão em torno das hipóteses da gênese da Capoeira que culminaram com a repressão aos capoeiras, alicerçadas em propostas eugênicas, na tentativa de fazer “[...] uma ‘limpeza racial’ na sociedade” brasileira (p.54). Como contraponto histórico, ela se remete ao novo discurso brasileiro da democracia racial e do nacionalismo, emergindo a figura do mestiço como o tipo brasileiro. Com isso, ela entrou na discussão entre Capoeira angola e regional e a invenção da tradição baiana da Capoeira. Nesse sentido, a sua análise assinala que as identidades atuais dos capoeiristas remetem a um forte vínculo com a escravidão e aos conflitos políticos, econômicos e sociais do início do século XX, produzindo representações como “[...] capadório de partidos políticos, bambas, valentões e malandros [...]” ou “[...] esportista, artista ou Mestre” (p.56 e 57). Desse modo, a Capoeira passa a ser identificada como uma prática que transgride e tensiona o poder constituído pela elite daquela época.

Sendo assim, a identidade de um capoeirista perpassa por uma identidade étnica, “[...] no sentimento de pertença a um grupo que o aceita enquanto parte dele” (p.57). Cabe

aqui reforçar que a autora concebe um grupo de Capoeira enquanto um espaço pedagógico, com uma práxis pedagógica. Esta práxis apresenta o sentido de uma ação transformadora que emergiu de uma prática libertadora. Nesse processo, ao entrar em um grupo de Capoeira, o iniciante para se tornar um capoeirista tem de enfrentar um processo de formação que contempla um projeto (com uma determinada concepção de ser humano, que contempla a capoeiragem e a própria Capoeira, no seu caráter histórico, cultural e político), o qual apresenta algumas aprendizagens: seleção de conteúdos (por exemplo: fundamentos históricos e rituais), procedimentos metodológicos (organização dos treinos e a transmissão dos saberes) e avaliação, além de elementos específicos à Capoeira, tais como a relação Mestre e discípulo, a assimilação da linguagem corporal, a oralidade como principal fonte de saber e a roda de Capoeira – como símbolo afrobrasileiro convergente da experiência coletiva que dialoga com a complexidade da vida cotidiana.

Como se observa, este artigo tratou da constituição da(s) identidade(s) de um capoeirista e da compreensão dos grupos de Capoeira como um espaço de educação e de formação dessa(s) identidade(s). Por essa razão, este trabalho apresenta um vínculo estreito com a minha tese de doutorado, uma vez que o que se propõe aqui é apresentar elementos balizadores para o entendimento que de um grupo de Capoeira constitui um espaço relevante de desenvolvimento humano, ou seja, um ambiente que contribui para a formação da identidade e para a promoção de uma educação para a vida de seus praticantes. Todavia, gostaria de explorar mais os sentidos pessoais e significados sociais gerados por essa prática na identidade dos sujeitos, com o objetivo de tornar mais visível sua pedagogia ocultada pela nossa história colonial.

O segundo estudo analisado foi o artigo de Pedro Abib, intitulado ‘Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a Capoeira e o samba’ (ABIB, 2006a). O objetivo desse ensaio foi estabelecer relações entre cultura popular, educação e lazer, identificando a Capoeira e o samba como processos de ‘educação não formal’. O autor inicia o texto contrapondo a cultura popular à ‘educação formal’⁶ (ou melhor dizendo – educação oficial) atual e sua relação direta com o capitalismo e a globalização. A partir desse momento, ele se aprofunda na caracterização de uma definição de cultura popular se valendo dos exemplos da Capoeira e do samba enquanto conjunto de saberes, valores e referenciais

⁶ No texto original (ABIB, 2006a), educação formal e não formal não aparecem entre aspas; utilizei este recurso com a intenção de deixar claro minhas ressalvas quanto ao uso dessas terminologias. Ao problematizar percebemos que esta visão atribui às culturas de origem popular um caráter inferior, sem sistematização e racionalidade, por pertencerem às matrizes africanas e/ou indígenas. No entanto, tais culturas apresentam pedagogias e sistemáticas específicas, porém distintas daquelas impostas pelas culturas ocidentais e capitalistas.

compreendidos e internalizados por uma práxis pedagógica que se principia pela memória, oralidade, ancestralidade e ritualidade.

Cabe aqui uma problematização – na verdade, um posicionamento político – quanto ao uso da expressão ‘cultura popular’. Em alguns casos, seu emprego pode adquirir uma conotação de práticas executadas pelos ocupantes de um extrato inferior das sociedades capitalistas e burguesas, remetendo-se à cultura dos incultos (CHAUI, 2008). Ao longo deste trabalho, adotaremos as expressões ‘prática sociocultural afrodescendente’ ou ‘prática de matriz africana’, a fim de evitar esse jargão; quando um autor/obra a que nos referirmos utilizar a expressão ‘cultura popular’, vamos mantê-la por respeito e ética.

Ao justificar a potencialidade da Capoeira e do samba enquanto conteúdos educativos, o autor aponta que essa possibilidade ocorrerá com maior chance de sucesso se o público-alvo destas intervenções educativas ‘não formais’ (não oficiais) forem as classes populares, os menos favorecidos economicamente, pois estas manifestações são oriundas desse nicho social. Desta forma, a imersão no universo cultural da Capoeira e do samba permite aos seus praticantes um contato identitário com suas raízes ancestrais, permitindo uma característica marcante nos processos de ‘educação não formal’ via as práticas de matriz africana: a rebeldia, a busca pela inversão da lógica, a subversão do olhar dominante, enfim, enxergar e agir no mundo ‘de pernas para o ar’.

O autor aprofunda no significado do culto à coletividade, premissa das culturas e saberes populares. Neste momento, há uma confrontação entre as definições de sociedade e comunidade. Em síntese, “enquanto na comunidade os humanos permanecem essencialmente unidos a despeito de tudo que os separa, [...] na sociedade eles estão essencialmente separados a despeito de tudo que os une” (p.62). A partir daí, depois disso, ele reforça o vínculo entre comunidade e Capoeira: o pertencimento a um grupo, a solidariedade entre os membros, a cooperação em atividades coletivas e a relação de irmandade, todas constituídas pela práxis cotidiana. A intenção foi demonstrar a importância da comunidade (um grupo de Capoeira) para a preservação e perpetuação das práticas de matriz africana.

O texto também proporciona um debate da ‘educação formal’ com as práticas de matriz africana: características específicas e o percurso histórico, social e político de cada uma, que acarretou uma hierarquização entre elas, ‘naturalizada’ em nossa sociedade: a educação formal como a fonte verdadeira e legítima do saber e conhecimento; e, por outro lado, as práticas de matriz africana tratadas como um folclore, algo que deve ser visto como exótico e celebrado em uma data específica do ano (um festejo).

Ao final do texto, o autor reitera a força educacional das práticas de matriz africana, pois estas versam sobre a história não contada (silenciada e não escrita), e seu aprendizado ocorre por meio da imersão cultural, da vivência prática, da experiência coletiva, assim como é a própria vida. Neste sentido, ele aponta para uma noção de complementaridade entre os saberes ‘formais’ (acadêmicos e científicos) e os populares, das culturas tradicionais (‘não formais’), sem desconsiderar que esse diálogo provocará tensões devido ao confronto entre um pensamento ocidental colonial e uma visão afrobrasileira marcada por lutas pela libertação de um povo oprimido pelo processo escravocrata.

O texto é um ensaio que não oferece nenhum subsídio metodológico, de coleta e análise de dados qualitativos. Entretanto, a abordagem teórico-conceitual adotada pelo autor apresenta relação próxima com a minha pesquisa, que tem como eixo norteador o convívio e as aprendizagens culturais dentro de um grupo de Capoeira. Dessa maneira, o conjunto de definições e argumentos encontrados nesse trabalho foram válidos para a discussão e análise dos resultados produzidos na minha tese.

O terceiro estudo analisado foi a dissertação de Marco Antônio Santos da Silva, intitulada ‘Prática da Capoeira como espaço de formação’ (SILVA, M., 2006). O objetivo deste estudo foi mostrar a Capoeira como um espaço de formação que proporciona aos seus praticantes a oportunidade de interagir na sociedade a partir de seus fundamentos específicos. O texto trata das relações entre Capoeira, educação e cultura. Na verdade, o autor trata dos aspectos físicos, culturais, filosóficos, rituais e musicais da Capoeira e de como a inserção dos praticantes nesse universo promove o desenvolvimento da autonomia, coragem, confiança, superação e a reflexão acerca da vida, bem como outros valores relacionados à educação e à formação humana.

Valendo-se da sua experiência como capoeirista, o pesquisador apresenta uma série de elementos do cotidiano dos capoeiristas (treinos, rodas, eventos e a convivência coletiva) para ilustrar e demonstrar a importância da Capoeira na vida de seus praticantes e defender a presença da mesma nas instituições oficiais de educação (escolas e universidades). Para tanto, ele utiliza, como fundamentação teórica, os pressupostos de Paulo Freire.

O estudo foi construído por meio de instrumentos teórico-metodológicos de natureza qualitativa e caracterizado como pesquisa etnográfica. O autor fez uso de entrevistas (com Mestres e seus alunos, a respeito da temática em questão) e da observação participante (incluindo aí sua experiência como capoeirista) dentro da organização de seus procedimentos metodológicos.

Durante o estudo dessa obra, senti falta de um maior suporte metodológico da pesquisa. O autor não apresenta o roteiro de perguntas que utilizou nas entrevistas e, conseqüentemente, como foi o processo de construção desse roteiro. Também não foi descrito o(s) procedimento(s) de análise das entrevistas: se foram transcritas, como as informações foram organizadas e tratadas, nem se foi realizada uma análise de conteúdo ou do discurso, por exemplo.

Outra característica que observei é que o texto defende a premissa de que a prática da Capoeira se constitui como um espaço de formação. Esse aspecto fica evidenciado ao longo de todo o trabalho, uma vez que o autor – valendo-se, às vezes, até de uma linguagem coloquial e cotidiana – deixa, em muitos momentos, o seu lado capoeirista (apaixonado e familiarizado) ‘falar mais alto’ em detrimento de uma visão acadêmica de estranhamento, questionamento, contraposição, reflexão e até de negação, se preciso for, diante do familiar. Essa postura de naturalização das práticas produzidas pela Capoeira foi marcada por alguns jargões de caráter salvacionista (citados pelo autor e já instituídos entre os praticantes de Capoeira) que carregam a ideia de que se a participação efetiva em um grupo de Capoeira pode resolver todas as mazelas sociais, econômicas, culturais e educacionais que um sujeito enfrenta em sua vida. Esse tipo de posicionamento, muitas vezes, omite os conflitos e tensões que existem em um grupo de Capoeira, evitando sua problematização e reflexão, não favorecendo a construção de uma identidade crítica e mais elaborada entre os sujeitos.

Um terceiro ponto que merece destaque para mim, por estar relacionado a esta tese, é que o estudo reforça os espaços de prática da Capoeira (grupos, associações e seus treinos e rodas) como um espaço legítimo de constituição humana e, portanto, um *locus* de educação por meio da (re)significação cultural e socialização.

Por fim, esse trabalho, apesar de alguns apontamentos que poderiam ser mais detalhados, apresenta elementos interessantes e válidos para o estudo da constituição de capoeiristas a partir do convívio coletivo permeado pela aprendizagem corporal que, às vezes acontece de forma intuitiva, e em outros momentos se estabelece por descobertas, sempre pautadas pela oralidade, confiança e respeito à sabedoria do mais velho – a pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005).

O quarto estudo analisado foi o artigo de Christian Mwewa, intitulado ‘Inconformação, conformação e formação do corpo no jogo da Capoeira: pistas para pensar o processo educativo’ (MWEWA, 2011). O objetivo desse ensaio foi realizar uma leitura dos mecanismos de formação, inconformação e conformação dos quais os capoeiristas se

apropriam ao longo do processo de constituição dessa manifestação cultural. A ideia central do autor focou na perspectiva de que a formação de um capoeirista é resultado da tensão entre a conformação e a inconformação; e este tensionamento se apresenta como um possível espaço de educação de sujeitos autônomos. Para ele, se conformar é se adaptar a uma situação, tirar vantagem para sobreviver. A inconformação é a não aceitação da realidade em que se vive. E a formação é conseguir se estabelecer em um espaço social, político e histórico. Transitar por esses três planos ideológicos constituiria um processo educacional ‘não formal’ (não oficial).

Apoiado na historiografia da Capoeira, o autor apresenta alguns contextos, sociais, políticos e econômicos, do período pós-abolicionista do Brasil (final do século XIX) e o lugar do capoeirista nessas configurações. Ele procurou demonstrar que o negro/Capoeira não foi uma vítima passiva do sistema escravocrata; pelo contrário, houve momentos de inconformação (em que os ‘populares’ – negros, cativos, ex-escravos, brancos e portugueses pobres – se revoltaram e agiram com inteligência e organização contra o sistema vigente) e outros de conformação (não passiva e alienada, mas como forma de abrandar o sistema e terem tempo e condição de ‘contra-atacar’ – era agir nos interstícios do sistema, nas brechas que ele deixava). E deste modo, com conformações e inconformações, sempre refletindo e agindo estrategicamente, os capoeiras se formavam, se constituíam sujeitos ativos de sua história, perpetuando também seu legado cultural (a Capoeira em si, mas também seu modo de ser, pensar e agir no/contra o sistema) até os dias de hoje!

O autor reforça ainda que estes contextos formativos da Capoeira constituíam processos educativos ‘não formais’ (não oficiais), a exemplo das organizações de capoeiristas em maltas no Rio de Janeiro do século XIX. Tais agrupamentos eram politizados, organizados (inclusive hierarquicamente) e articulados com o poder oficial. Ademais, cada grupo se constituía por códigos, símbolos e linguagens próprios e constitutivos de sua identidade: “[...] uma forma de fazer política [...] no espaço da rua [...]” (p.219). Interessantes os apontamentos oriundos dessa análise em relação ao coletivo (e seu uso como fator de sobrevivência) em detrimento do individual, ou seja, “[...] utilização do coletivo como um lugar de proteção” (p.222).

O texto relata uma série de fatos vinculados à desordem pública incitados pelos populares (capoeiristas, negros, pobres) – um verdadeiro terror social (na visão de quem oprime) – que reforçam a ideia da não passividade, de uma postura crítica ao sistema e uma constante batalha por mudanças sociais e pela legitimação de sua cidadania. Essas ações,

intencionais e legítimas, demonstram para nós, no momento atual, o caráter formativo e educacional dessas manifestações culturais e como as classes populares sempre se organizaram em torno de ideais, constituindo assim processos de educação social.

Esse ensaio, em consonância com minha tese de doutorado, tem como eixo norteador as questões formativas e educacionais dos agrupamentos de capoeiristas em torno de seus valores ideológicos e contra hegemônicos. Isso significa dizer que, pelo menos há dois séculos os grupos de capoeiristas se constituíram em espaços de construção identitária: argumentos fundamentais apresentados na justificativa do meu projeto, bem como na análise e discussão dos meus resultados.

O quinto estudo analisado foi o artigo de Juliana Almeida, Otávio Tavares e Antônio Jorge Soares, intitulado ‘A reflexividade nos discursos identitários da Capoeira’ (ALMEIDA; TAVARES; SOARES, 2012). Esse artigo teve por objetivos identificar e analisar algumas narrativas identitárias sobre a Capoeira e contribuir para a compreensão de como os atores sociais da Capoeira afirmam seu pertencimento. Para os autores, trata-se de uma tarefa difícil estabelecer uma identidade da Capoeira, pois tanto as práticas culturais quanto seus atores constituem suas identidades em virtude das mudanças sociais, de uma forma, cada vez mais, dinâmica. Logo, a identidade torna-se um fenômeno “[...] contingente e relacional [...]” (p.376) que depende do outro e de seus signos (símbolos) para se constituir. O processo de adaptação de uma prática social às novas demandas e informações adquiridas por seus sujeitos constitutivos denomina-se reflexividade. E para os autores, as narrativas identitárias da Capoeira, ou seja, suas identidades atuais se organizam via processos reflexivos.

A pesquisa foi conduzida a partir do método etnográfico: durante sete meses, um dos autores fez observação participante em um grupo de Capoeira, além de entrevistas semiestruturadas. Ao longo desse período, ele registrou em seu caderno de campo as experiências de treinos, rodas, lazer e outros contextos (ex: grupo de e-mail). Interessante o posicionamento desse observador em relação a sua não neutralidade na pesquisa: por ser capoeirista, ele registrou seu “[...] exercício constante de ‘estranhar o familiar’ [...]” (p.378), isto é, de não se deixar envolver a ponto de se perder durante o processo de coleta dos dados; de distinguir, pelo menos momentaneamente, o capoeirista do pesquisador. Um exercício dos mais difíceis, todavia eticamente necessário. Os dados coletados foram confrontados com os discursos sobre Capoeira publicados na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE). A intenção foi discutir como as informações e ideologias dos campos capoeirístico e acadêmico

podem constituir o discurso identitário da Capoeira. De todo modo, no meu estudo, foi evidenciado que esse diálogo necessita ser construído dentro de outra cosmologia que não corrobora com os princípios da modernidade ocidental; a ruptura com a visão colonial perpassa a episteme afrobrasileira, presente na constituição da capoeiragem.

De ora em diante, os autores apresentam as análises sobre a reflexividade entre os dois discursos, o acadêmico e o capoeirístico. Em princípio, ambos os discursos apresentam temas que giram em torno dos grupos de Capoeira. De fato, tanto o discurso acadêmico (tomado pelas publicações da RBCE em uma determinada delimitação temporal) quanto o de capoeiristas apontam os grupos como espaços de constituição da identidade. Nessa perspectiva, seguindo os indicadores apresentados, os temas relativos aos processos identitários são agrupados nas seguintes categorias: os símbolos e seus significados; a roda de Capoeira; os ideais do grupo; o Mestre.

Em relação aos símbolos, o artigo destaca a importância do hino dos grupos – uma música específica que transmite aos membros de um determinado grupo um significado de pertencimento. A roda de Capoeira representa um ambiente de formação identitária por meio da prática cultural e de constantes posicionamentos de valores sociais perante novos e dinâmicos desafios que acontecem nos momentos de sua expressão. Quanto aos ideais, estes constituem uma ligação simbólica entre o passado e o presente da Capoeira; assim, a *mandinga*⁷, a luta (corporal e ideológica), a resistência (enquanto perseverança) e a manutenção das tradições são ideais que os grupos de Capoeira procuram conservar e passar adiante, como um legado cultural e, portanto, identitário de um capoeirista. E o Mestre de Capoeira, que “[...] é o ‘articulador’ entre as várias identidades existentes [...]” (p.379), é quem faz com que os ideais e os símbolos sejam respeitados, inclusive resignificando-os; é quem conduz a roda e mantém a unidade coletiva e complexa, inclusive apartando as tensões.

Ao final, os autores concluem dizendo que, atualmente, “[...] os grupos de Capoeira funcionam como ‘comunidades’ [...]” (p.386) e, como tal, vivem um embate ideológico entre a manutenção de seus símbolos e discursos tradicionais e as constantes, dinâmicas e rápidas mudanças no cenário nacional e internacional. Esses conflitos trazem à tona uma reflexividade incompleta, e até mesmo contraditória, na constituição da(s) identidade(s) da Capoeira no mundo atual.

⁷ Termo relacionado aos fundamentos, místicos e mágicos, da capoeiragem e se remete ao modo de ser e agir do capoeirista na sua interação com o mundo.

Além disso, esse artigo tratou de algumas questões identitárias atuais que permeiam os grupos de Capoeira. No aspecto metodológico, os autores descrevem, mesmo que de forma muito sucinta, alguns procedimentos metodológicos pautados na etnografia e apresenta uma análise de dados em conformidade com os estudos qualitativos. Para mim, representou uma referência interessante como um exemplo de ‘como ir a campo; como ir ao campo da Capoeira’ (inclusive em relação ao distanciamento ético do pesquisador/capoeirista) e discutir os dados encontrados.

O sexto estudo analisado foi a dissertação de Manoj Geeverghese, intitulada ‘O valor educativo da Capoeira’ (GEEVERGHESE, 2013). O objetivo desse estudo foi investigar o valor educativo da Capoeira. O texto trata das relações sociais, especialmente entre Mestre e discípulos, além de outras características peculiares a essa manifestação, tais como a corporeidade, a história e o ritmo. A valer, esses aspectos são discutidos e relacionados como o conteúdo educacional próprio da Capoeira que contribui para a formação geral (e não apenas capoeirística) dos praticantes.

Inicialmente, o autor discute o conceito central de sua dissertação: o que é valor. Normalmente, nas sociedades ocidentais, valor está vinculado à utilidade, contudo seu significado pode ir além, vinculado à ética. A partir de então ele apresenta alguns elementos que comporiam o valor da Capoeira: diversidade e respeito às diferenças (de práticas e praticantes); linguagem corporal (dialógica onde o corpo é ‘boca e ouvidos’, e os movimentos são ‘palavras’); interação (nos treinos, nas rodas, nos eventos, nas múltiplas funções em cada ambiente); liberdade com responsabilidade (jogo/luta com ausência de regras limitantes, porém com responsabilidade com o outro – relação heteronômica); resistência (por sua preservação e continuidade; vínculo ancestral e atual) e a mandinga (modo de se relacionar com o mundo, que passa por um “[...] ser, mas não ser; ser inimigo, mas amigo íntimo; sorrir, mas bater; servir, mas rebelar-se” (p.15)). Todos esses elementos constituintes cumpririam, portanto, o papel educativo da Capoeira, constituindo assim o valor educativo da Capoeira.

O estudo foi construído dentro dos pressupostos de natureza qualitativa, adotando como procedimento metodológico o uso de entrevistas semiestruturadas (com três Mestres e um discípulo de cada). Ele argumentou que a entrevista proporciona impressões atuais do entrevistado e, portanto, lida com informações novas mesmo que de uma realidade conhecida. O mais interessante do ponto de vista metodológico foi que o estudo trouxe detalhes do processo de construção da dissertação, por exemplo: o roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas, incluindo como foi o processo de construção do mesmo; o tom informal das

entrevistas, já que ele tinha vínculo pessoal com os entrevistados, o que contribuiu para a tranquilidade do processo; a descrição do estudo piloto realizado com a intenção de testar o instrumento. Também foram indicados e descritos os procedimentos de análise das entrevistas: transcrição e categorização dos indicadores, sendo as categorias definidas conforme os objetivos do estudo e o uso da técnica de análise de conteúdo como instrumento de análise.

Os resultados foram organizados e descritos em relação às categorias de análise. Em relação ao valor educativo, as principais características abordadas pelos entrevistados foram as questões formativas, a influência do meio e a socialização. Quanto ao valor educativo da Capoeira destacaram-se a socialização/contato, o respeito à diversidade, inclusive das várias capoeiras, a educação corporal, a história do Brasil e a ferramenta convivencial. A terceira categoria de análise contemplou as relações e os resultados nela enquadrados: a interação/amizade/identidade, a afetividade/relações familiares e o papel do Mestre e do discípulo. Por fim, quanto à estrutura do espaço da Capoeira, foram identificadas a ritualística, a relação da roda de Capoeira com a ‘roda da vida’, a vadiação/tensão e o ambiente agregador/heterogeneidade.

Como conclusão, o estudo apontou que a Capoeira tem valor educativo, o qual está pautado na sua tradição, em valores perpetuados oralmente a cada geração, geralmente de Mestre para discípulo e também na experiência de vida dos Mestres. No entanto, o autor esclarece que o valor educativo da Capoeira não é algo absoluto, ou seja, que está sempre presente como se fosse uma característica inerente. Este valor e condição educativos estão “[...] condicionad[os] às ações de quem está à frente do trabalho, ou seja, o Mestre” (p.105).

Esse trabalho se mostrou interessante por apresentar com detalhes seu processo de construção, especialmente quanto aos procedimentos metodológicos. Além disso, apontou e discutiu conceitos importantes para a compreensão dos grupos de Capoeira enquanto espaço formativo de desenvolvimento humano – tema de especial interesse para esta tese. No entanto, senti falta de um referencial teórico mais conciso e sua utilização mais efetiva na análise das entrevistas.

O sétimo estudo analisado foi a tese de Renata Silva Bergo, intitulada ‘Quando o santo chama: o terreiro de Umbanda como contexto de aprendizagem na prática’ (BERGO, 2011). O propósito desse estudo foi discutir a respeito da aprendizagem enquanto um modo de compreender processos cotidianos de se tornar, de vir a ser e de se produzir umbandista. O texto faz uma profunda reflexão baseada em três categorias analíticas: os modos de

participação dos sujeitos, os modos de relações entre eles e as ações, diretas e indiretas, de suporte à aprendizagem por eles produzidas. Na verdade, esses aspectos “[...] se configuram como sendo as condições determinantes para que a aprendizagem possa ocorrer” (p.30).

Inicialmente, a autora se propõe a conhecer e compreender práticas sociais nas quais as aprendizagens se dão de maneira particular, independente e até avessas ao aprendizado escolar. Ela se baseia na teoria da aprendizagem situada, que parte do princípio de que a aprendizagem é inerente às práticas sociais; ou seja, a aprendizagem ocorre com a participação no mundo social e não no sujeito enquanto aprendiz. Neste sentido, a autora percebeu que, para compreender a prática da Umbanda, ela deveria frequentar o cotidiano de seus adeptos: reuniões, ritos, festas e cerimônias, mas também o dia a dia para além das obrigações religiosas.

Dessa maneira, a autora apresentou seu referencial teórico, da aprendizagem do ponto de vista antropológico. Para tanto, ela adotou duas perspectivas: a abordagem situada (comentada no parágrafo acima), com os conceitos de comunidade de prática e de participação periférica legitimada; e os conceitos de habilidade e educação da atenção, advindos do paradigma ecológico – perspectiva que procura superar o dualismo científico entre natureza e cultura. Em relação ao arcabouço teórico apresentado neste estudo é interessante salientar duas questões. A primeira se refere aos autores utilizados e discutidos, no estudo citado, os quais estão presentes no meu referencial teórico, pois fazem parte da vertente contemporânea de uma visão histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano. O segundo ponto destacado pela autora foi evidenciado pela posição de que essas abordagens conceituais contribuíram não apenas para a ‘teorização’ de uma temática até então pouco explorada e aceita no meio acadêmico, mas principalmente contribuíram diretamente na produção das questões norteadoras, na definição do objetivo e na condução metodológica do estudo.

O estudo se apoiou na abordagem qualitativa, de caráter etnográfico e adotou como procedimento metodológico a observação participante e entrevista. Ficou claro na leitura da tese que ela fez inúmeras observações, na verdade, foram dois anos e meio imersa no pluriverso⁸ umbandista, “[...] sempre acompanhada por meus inseparáveis ‘instrumentos de trabalho’: caderno, lápis e gravador” (p.27). Foi bem interessante a forma minuciosa como

⁸ Termo do pensador descolonial Walter D. Mignolo (MIGNOLO, 2010), que indica “[...] um conceito não totalitário de totalidade [...]” (p.16), ou seja, totalidades que coexistem – um exercício epistêmico, político e ideológico de desparametrização eurocêntrica que para tudo existe uma única razão hierarquizada. Dito de outro modo, o termo “[...] concebe o acontecer histórico em sua multiplicidade [...] entrelaçado por relações coloniais de poder [...]” (p.16).

ela descreveu sua metodologia: não em termos de técnicas de coleta de dados ou seleção do local e sujeitos, mas no detalhamento e densidade de suas observações, gravações, escritos e memórias. Além da clareza e qualidade do tratamento, a análise e a reflexão desse volume de informações, coletadas à luz de seu referencial teórico.

Os resultados foram organizados e descritos em relação às três categorias de análise anteriormente descritas. Em relação aos modos de participação dos sujeitos, as principais características observadas e analisadas foram o participar como condição, a questão da legitimidade e do acesso e os múltiplos modos de participar. Quanto aos modos de relações entre os sujeitos, foram destacados os modos de ser e estar aprendiz e as relações entre: adultos e crianças; tradição e negociação; iniciados e iniciantes; e deuses e humanos. A terceira categoria de análise construída tratou das ações diretas e indiretas de suporte à aprendizagem e os resultados mostraram o fazer e o aprender enquanto ações recursivas e o aprender com todos (incentivo e repressão), com os pares (imitação, ação e percepção) e sozinho (observação e improvisação).

Por fim, o estudo procurou dar visibilidade àquilo que é invisível no percurso de se tornar umbandista, quer dizer, as aprendizagens cotidianas baseadas nas relações sociais. Nas considerações finais, o trabalho aponta que: aprender na Umbanda está relacionado à participação na comunidade de prática; o saber umbandista está nas suas práticas e não pode ser descontextualizado delas; o conhecimento e a identidade umbandista são desenvolvidos nas relações interpessoais, durante as ações. Isto é, saber e prática constituem uma unidade complexa, base das culturas de matriz africana.

Esse trabalho é interessante por apresentar com detalhes seu processo de construção, especialmente quanto aos procedimentos metodológicos. Além disso, apontou e discutiu conceitos importantes para a compreensão das aprendizagens e da formação e identidade em uma comunidade umbandista (tema similar para minha tese – grupos de Capoeira). Em termos gerais, o principal destaque do trabalho, no meu ponto de vista, foi a forma como a autora procedeu à relação entre o seu campo de investigação e o referencial teórico.

O oitavo estudo analisado foi a tese de Eliene Lopes Faria, intitulada ‘A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte’ (FARIA, 2008). O objetivo desse estudo foi investigar etnograficamente os modos de aprendizagem do futebol. A autora parte do

princípio de que a aprendizagem é inerente a qualquer prática social e de que, portanto, o trabalho se deu em torno da organização social da aprendizagem.

Assim como Bergo (2011) – outro estudo analisado por mim, essa tese também se valeu de uma perspectiva antropológica: a aprendizagem como atividade situada (conceitos de comunidade de prática e de participação periférica legitimada) e a abordagem ecológica da cultura (conceitos de cultura como habilidade e aprendizagem como educação da atenção). Ainda em relação ao arcabouço teórico apresentado neste estudo, é interessante salientar como o mesmo foi abordado: de forma não isolada do objeto de pesquisa (a aprendizagem do futebol). A autora soube explorar bem seu referencial, fazendo relações e fornecendo exemplos, todos extraídos de suas observações de campo. Esse procedimento, do meu ponto de vista, representa uma maneira interessante de escrever, pois coloca em prática a não dicotomização entre teoria e prática, tratando as questões teóricas e empíricas de um projeto de pesquisa enquanto unidade dialógica. Assim, a autora coloca em prática, na sua ‘práxis doutoranda’, suas crenças naquilo que estudou: a abordagem ecológica.

O estudo também foi de natureza qualitativa e caracterizado como pesquisa etnográfica, na qual a autora se utilizou de observação participante (nos mais diferentes espaços de práticas de futebol no bairro escolhido) e entrevistas (com o professor de educação física da escola, com o treinador da equipe de futebol e praticantes desta modalidade nos mais diferentes espaços de prática). “A coleta de dados teve a duração de um ano e meio: um ano de observação participante e seis meses de entrevistas” (p.42).

Durante o estudo, a autora fez questão de detalhar o processo de suas observações participantes, evidenciando que ela não fazia parte daquele universo estudado (a prática do futebol). Desta forma, ela relatou suas justificativas pela escolha dos espaços de prática e dos sujeitos a serem investigados. Além disso, ela relata, com uma boa riqueza de informações a sua chegada, estranhamento, aproximação e inserção no universo do futebol daquele bairro enquanto uma etnógrafa. Esse cuidado em registrar tais relatos em uma tese é fundamental para aqueles que procuram na literatura (me incluo neste grupo) mais que um suporte teórico e metodológico, mas um apoio logístico e procedimental do cotidiano da coleta dos dados. Ressalto que a leitura de algumas passagens foi de suma importância para uma reflexão que antecedeu minha coleta de dados.

Como resultados, menos afirmativos e mais reflexivos, a autora destaca a exclusão explícita das mulheres e, conseqüentemente, a defesa dos homens como praticantes legítimos do futebol. Diante dessa demarcação, ela apresenta os modos situados de

aprendizagem: as relações de poder e aprendizagem entre iniciantes e mais experientes; os exercícios/ensaios de futebol como contextos de aprendizagem; a linguagem (verbal e corporal daquele grupo) como elemento constitutivo da prática; a constituição da identidade em meio a esse processo de aprendizagem/prática.

Por conta do exposto, a autora apresenta algumas considerações finais, dentre elas, que a aprendizagem do futebol não pode ser descontextualizada da estrutura de vida de seus praticantes. Por esse motivo, devemos ter “o entendimento da aprendizagem como um envolvimento crescente na prática social [...]” (p.210), isto é, a aprendizagem pela imersão cotidiana em uma prática: das técnicas, mas também (e principalmente) dos valores, significados, da experiência coletiva (grupal), das atenções, emoções e disposições corporais.

Afinal, esse trabalho, apesar de tratar de futebol, fornece importantes apontamentos que me provocaram reflexões interessantes e válidas para o estudo da constituição de capoeiristas a partir do convívio coletivo (social) por conta de suas práticas (também sociais).

O nono estudo analisado foi a dissertação de Rita de Cássia Cândido, intitulada ‘Ninguém aprende samba no colégio? Música na escola, um diálogo entre culturas’ (CÂNDIDO, 2013). A finalidade desse estudo foi investigar as interações sociais escolares estabelecidas entre um professor de música e seus alunos, para compreender, especificamente, as situações que propiciam o desenvolvimento do trabalho musical criativo desses alunos, em sala de aula. O texto trata do processo criativo e da introdução à cultura/educação musical por meio das relações sociais em uma sala de aula (professor e aluno; aluno e aluno). Ao certo, de acordo com os referenciais teóricos e metodológicos adotados nessa dissertação, a sala de aula foi considerada um espaço de construção de cultura.

O estudo pautou-se na abordagem qualitativa e em uma perspectiva teórico-metodológica da etnografia. A autora fez uso de observação participante, com anotações do caderno de campo e gravações, e entrevistas semiestruturadas, como também as não estruturadas (abertas) e informais. Para a autora, a observação participante representa compreender o “[...] grupo estudado como uma cultura [...]” (p.60), e as entrevistas “[...] são conversações ocasionais no terreno” (p.61). Complementarmente à etnografia interacional, o estudo adotou também a antropologia cognitiva (procura entender o mundo de um sujeito a partir do significado que ele próprio atribui), a análise crítica do discurso (linguagem como prática social inserida em determinado contexto) e a sociolinguística interacional (como a linguagem é usada por um grupo para se comunicar, interagir e aprender).

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, a autora fez uma boa descrição do local da pesquisa (a escola e a sala de aula), das pessoas entrevistadas (professor e alunos) e dos critérios de escolha. Em função da grande quantidade de material coletado, a autora teve de fazer uma seleção, a qual ela explicou no corpo do texto. Entretanto, não foi apresentado o roteiro das entrevistas semiestruturadas e os critérios de observação do caderno de campo.

O referencial teórico adotado no estudo foi a psicologia histórico-cultural, entendendo cultura “[...] como um sistema construído socialmente pela linguagem e [...] em constante transformação” (p.66). Os principais conceitos vigotskianos utilizados como suporte neste estudo foram: sentidos e significados; zonas de desenvolvimento iminente⁹; criatividade (atividade criadora); mediação; e as relações entre aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e processos culturais.

Os resultados foram organizados e descritos em relação ao processo de ensino e aprendizagem da música enquanto “[...] trocas de experiências de culturas” (p.125) por meio das interações e mediações que favoreceram resultados criativos, tais como: liberdade (para professor e alunos); autonomia e espontaneidade (para professor realizar seu trabalho); formação cultural (papel do professor enquanto agente); recursos lúdicos (disponíveis e utilizados); interações (professor e alunos; alunos e alunos); produção artística coletiva. Além destes, outro aspecto percebido pela autora foi a não desvinculação do conhecimento cotidiano das crianças, adquirido de suas relações sociais em ambiente extraescolar, no aprendizado musical.

Como consideração final, o estudo apontou que ainda persiste uma dicotomia entre a aprendizagem ‘sistemática’, baseada em conteúdos escolares, e a aprendizagem ‘assistemática’, baseada nas interações sociais do cotidiano. E, como desfecho, a autora reforça que “a escola é também lugar legítimo para esse aprendizado” (p.128).

⁹ Segundo Prestes (2010), esta expressão é conhecida e disseminada no Brasil como zona de desenvolvimento proximal (ou também potencial ou imediato), devido às primeiras traduções para o nosso idioma terem se baseado nas traduções norte-americanas (*zone of proximal development*). No entanto, a versão original russa *zona blijaichego razvítia* encontra sua melhor tradução para o português como zona de desenvolvimento iminente. Para a autora, que realizou uma tese de doutorado a respeito das traduções de Vigotski no Brasil, o autor russo não se referiu à instrução como garantia de desenvolvimento, mas “[...] ao ser realizada em uma ação colaborativa [...] entre os pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (p.168), ou seja, “[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência [...]” (p.173). Assim, o mais importante deste conceito – relação entre desenvolvimento e instrução – não fica posto quando se utiliza os termos proximal ou imediato, pois o desenvolvimento pode ou não ocorrer em função da instrução (do outro); estando, portanto, sempre na ‘iminência de’.

Considero esse trabalho interessante por relacionar a abordagem histórico-cultural de Vigotski com o tema de estudo e os procedimentos metodológicos utilizados – percurso similar ao que percorri em meu processo de doutoramento. Todavia, senti falta de uma maior descrição do processo de coleta dos dados, para além da descrição dos locais e pessoas envolvidas.

O décimo estudo analisado foi a dissertação de Christine Nicole Zonzon, intitulada ‘A roda da Capoeira angola: os sentidos em jogo’ (ZONZON, 2007). O objetivo desse estudo foi investigar os modos de fazer e sentir a Capoeira Angola enfocando a transmissão deste saber cultural a partir da vivência corporal e social em um ambiente estruturado de aprendizagem coletiva. O foco do estudo foi a roda de Capoeira enquanto espaço ritual onde se constroem significados, valores e memórias, coletivamente compartilhados. O texto trata do processo de comunicação simbólica, geralmente não verbal, que ocorre nas rodas de Capoeira onde cada sujeito aprende a ser capoeira e a construir sua identidade – na práxis. Na verdade, de acordo com os referenciais teóricos e metodológicos adotados nessa dissertação, a autora procurou identificar os códigos e valores que organizam a roda de Capoeira e como sua prática constitui um sentido singular para os praticantes.

O estudo também adotou uma perspectiva qualitativa por meio de uma abordagem teórico-metodológica da etnografia. A autora fez uso de observação participante, com anotações em caderno de campo e gravações. Para a autora, a observação participante proporciona uma “[...] tensão relacional do binômio pesquisadora/campo para propiciar [...] a descrição do ritual, fase fundamental do trabalho etnográfico [...] reveladora de categorias de classificação [...]” (p.22). Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, a autora fez uma observação participante de quinze meses de duração em dois grupos de Capoeira Angola de Salvador/BA. Tal abordagem etnográfica foi justificada pelos procedimentos do sociólogo Loïc Wacquant, que permitiu a construção de um conhecimento relativo às experiências compartilhadas e das subjetividades presentes naquela configuração.

O referencial teórico adotado no estudo foi baseado na teoria da ação prática de Pierre Bourdieu, compreendendo as aprendizagens dos capoeiristas de acordo com os “[...] conceitos de *habitus e incorporação dos valores* [...]” (p.16). Tais conceitos foram utilizados nesse estudo, pois eles se remetem à prática como uma dialética entre o subjetivo e o explícito, ou seja, “[...] conjunto de práticas ensinadas de modo particular, não explícito [...] no espaço da roda de Capoeira” (p.18).

Como desfecho, o estudo apontou três dimensões do meio capoeirístico investigado: a apreensão dos esquemas corporais e perceptivos; o controle das emoções, dos sentimentos e dos julgamentos; e a inserção de todos esses valores na coletividade da roda de Capoeira. Por fim, a autora reforça que essas dimensões são constituídas nos processos de aprendizagem, pela própria prática, coletivamente.

A leitura desse trabalho foi interessante para mim, por ter buscado apreender como ocorrem os aprendizados na Capoeira (ex: dos valores; rituais; das linguagens): na coletividade. O principal momento da manifestação desse coletivo foi a roda de Capoeira. Porém, a principal revelação foi a oportunidade de estudar um texto que possibilitou tornar visível aquilo que aparenta ser invisível, quer dizer, “[...] vislumbrar a imensidão e a complexidade de tudo aquilo que [...] só pode ser compreendido enquanto vivido” (p.132). Este também foi um importante e árduo desafio em meu doutoramento.

O décimo primeiro estudo analisado foi a dissertação de Roberto Camargos Malcher Kanitz, intitulada ‘Capoeira angola na favela: juventudes, sentidos e redes sociais’ (KANITZ, 2011). O objetivo desse trabalho foi discutir a Capoeira Angola na constituição e fortalecimento da sociabilidade de seus praticantes. O texto vai além, relacionando a temática principal – a Capoeira – com outros dois temas, juventude e violência, em uma região periférica de uma grande cidade como Belo Horizonte. De acordo com os referenciais teóricos e metodológicos adotados nessa dissertação, um grupo de Capoeira é considerado um espaço de construção de sociabilidades e enfrentamento das múltiplas formas de violência, por parte dos jovens inseridos nesses contextos.

O estudo se pautou em uma abordagem qualitativa e, partindo das perspectivas teóricas da complexidade e histórico-cultural, o autor optou pelo recurso metodológico da observação participante, com anotações do caderno de campo. Após quatro meses (com visitas semanais) inserido e envolvido na práxis do grupo de Capoeira escolhido o autor optou também por utilizar as entrevistas abertas temáticas por entender, a partir do referencial vigotskiano, que a pesquisa é “[...] uma relação entre sujeitos, relação que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro [...]” (p.78). Nesse momento, o autor solicitou a seus entrevistados que falassem livremente sobre a importância da Capoeira em suas vidas e, caso os sujeitos não tocassem no assunto, ele os instigaria a falar sobre a violência na comunidade onde viviam.

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, o autor fez uma boa descrição dos locais da pesquisa (a comunidade e o grupo de Capoeira) e da sua imersão

nestes dois ambientes, incluindo os sujeitos com quem conviveu. Além disso, os critérios de escolha do local, do grupo de Capoeira, da categoria juventude e violência também foram explicitados e discutidos. Os procedimentos de observação do caderno de campo e da análise do material encontrado foram igualmente discutidos e apresentados.

As questões da violência e juventude, como também o lugar social da Capoeira, foram discutidos tomando por base o referencial teórico da psicologia histórico-cultural, de Vigotski em diálogo com Bakhtin, e pelo pensamento complexo, de Edgard Morin, apoiado em Fernando Rey. Para o autor, a complexidade permitiu colocar os sujeitos da pesquisa como “[...] o centro do processo” (p.18). Os resultados das entrevistas e das observações de campo foram compreendidos, organizados e descritos de maneira dialógica e dialética a partir de conceitos como subjetividade, sentidos, significados e identidades.

A principal conclusão do estudo apontou um caminho a ser percorrido em relação “[...] a construir percepções a respeito dos sentidos, dos significados e dos signos que se estabelecem [...]” (p.133) nas favelas em Minas Gerais, haja vista a escassez de referencial teórico a respeito desses espaços em nosso Estado (diferentemente de outras localidades).

Esse trabalho foi muito importante para a minha tese, por utilizar a abordagem histórico-cultural e o pensamento complexo, nas perspectivas de Vigotski, Morin e Rey, para compreender conceitos, signos e práticas da Capoeira que coexistem de maneira sistêmica: tensa e conflitiva; dialógica e complementar. Aliás, os recursos metodológicos utilizados são os mesmos dos quais me vali – a observação participante e as narrativas biográficas, que, nesse estudo, estão denominadas de entrevistas abertas temáticas. Por fim, e talvez o mais importante para mim, foi o cuidado ético e, porque não dizer, a coragem do autor em se posicionar, expondo suas experiências pessoais e afetivas ao longo do percurso acadêmico da construção do trabalho e como essas experiências o transformaram, no decorrer do processo de pesquisa.

O décimo segundo estudo analisado foi a dissertação de Vinícius Thiago de Melo, intitulada ‘História da Capoeira de rua de Belo Horizonte (1970-1990): manifestação cultural, lazer e política na sociedade moderna’ (MELO, 2013). O objetivo desse estudo foi analisar a Capoeira de Rua na cidade de Belo Horizonte no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990. A intenção do autor foi verificar o percurso histórico da Capoeira e como se deu seu processo de desenvolvimento. O texto apresenta os processos de organização e funcionamento das rodas de rua e a descrição relativa ao ensino, aprendizagem e treinamentos dos capoeiristas da época.

O estudo foi organizado dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa e foi fundamentado na teoria da complexidade, de Edgard Morin, e também na teoria histórico-cultural, de Fernando Rey. Embasado nessas literaturas, o autor optou pelo recurso metodológico da história oral, através de entrevistas. A opção por esse recurso se deu em respeito ao próprio campo da pesquisa (ruas e praças), bem como aos capoeiristas que frequentavam esses locais – ambientes onde praticamente não existem o registro material e as tradições, experiências e histórias são vividas na práxis e apreendidas visualmente e por meio da oralidade.

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, o autor fez uma boa descrição dos locais da pesquisa (as rodas de rua), dos capoeiristas escolhidos para serem entrevistados, da cidade de Belo Horizonte (pano de fundo para a pesquisa) e do tipo de entrevista temática, desde sua preparação até a execução. Os critérios de escolha do local, dos Mestres de Capoeira e das categorias de análise também foram explicitados e discutidos.

O mais interessante foi que o cruzamento das informações coletadas nas entrevistas, orientado pelas abordagens teóricas estabelecidas, possibilitou a construção de um texto acadêmico fruto da práxis de uma manifestação cultural de rua. De modo geral, as principais conclusões do estudo foram: 1) a Capoeira em Belo Horizonte se desenvolveu através de iniciativas “[...] improvisadas e interligadas em um ambiente de relativa liberdade [...]” (p.135); 2) os processos de ensino, aprendizagem e treinamento dos capoeiristas eram informais e descentralizados, em que a figura centralizadora do Mestre não se fazia necessária e “[...] o aprendiz era o principal responsável pelo seu aprendizado e treinamento” (p.136); 3) a roda de rua era um espaço a ser conquistado pelo capoeirista da época, ou seja, apenas os bons capoeiras frequentavam tais rodas; 4) ser capoeirista de rua, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, estava profundamente relacionado à construção da identidade de cada praticante, pois “a escolha da rua como palco principal para a realização desta atividade foi um dos traços identitários [...] diante do contexto de repressão das manifestações de rua [...]” (p.138) à época.

Esse trabalho foi importante para mim, por ter analisado a prática da Capoeira, em seus diversos sentidos, significados e subjetividades, e a constituição identitária de seus praticantes como um fenômeno complexo e “[...] a partir dos contextos singulares e da história cultural dos sujeitos” (p.149). Além disso, a forma como as entrevistas temáticas foram conduzidas, analisadas e trianguladas e a escrita do texto final foi realizada

(valorizando os sujeitos enquanto atores principais da pesquisa) foram interessantes, esclarecedoras e desafiadoras.

O décimo terceiro estudo analisado foi a tese de Hélio José Bastos Carneiro de Campos, intitulada ‘Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba’ (CAMPOS, 2006). O objetivo central desse estudo foi analisar a metodologia de ensino da Capoeira Regional criada por Mestre Bimba e a influência de sua práxis pedagógica na formação de seus discípulos. O texto apresenta o longo processo de criação da Capoeira Regional, desde o histórico escravista e marginalizado da Capoeira, passando pela Capoeira Angola de Mestre Pastinha e seus discípulos, até a Capoeira em épocas mais recentes, presente nas escolas e universidades.

O estudo foi de natureza qualitativa e tem por características ser descritivo, histórico, biográfico e antropológico. O autor optou pelos recursos metodológicos da observação participante e dos estudos biográficos, através da história oral. Em relação ao instrumento de captação de informações, foram utilizadas entrevistas, em duas de suas variações técnicas: a entrevista semiestruturada e a história de vida (ou narrativa biográfica). Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, o autor fez uma boa descrição do referencial teórico-metodológico do estudo, dos critérios de seleção dos sujeitos, dos locais da pesquisa e do modelo escolhido para analisar e interpretar os dados – a técnica de análise de conteúdo.

O mais interessante desse trabalho foi o cruzamento das informações coletadas nas entrevistas, que possibilitou uma minuciosa representação, construída na diversidade dos relatos, a respeito do cotidiano de aprendizagens dentro da academia, da construção coletiva da compreensão dos aspectos didáticos e pedagógicos do Mestre Bimba e da contribuição dessa experiência práxis na formação identitária (educacional, cultural e psicológica) de seus discípulos: “[...] essa experiência modificou esses capoeiristas [...] considerando [...] a questão da disciplina, da tolerância, do carinho, da segurança, da autoconfiança, do despertar para a questão cultural e, sobretudo, do respeito” (p.226).

Esse trabalho foi representativo para minha tese: por analisar a Capoeira por diversos sentidos, significados e subjetividades; pela forma como foi escrito – valorizando os sujeitos (entrevistados) enquanto atores principais da pesquisa; e, principalmente, pela constituição identitária dos capoeiristas por um viés da Capoeira enquanto um fenômeno complexo.

O décimo quarto estudo analisado foi a tese de Christine Nicole Zonzon, intitulada ‘Nas pequenas e grandes rodas da Capoeira e da vida: corpo, experiência e tradição’ (ZONZON, 2014). O objetivo desse trabalho foi apreender e dar visibilidade às relações entre os aprendizados corporais e os distintos ambientes dentro dos grupos de Capoeira. O texto se comprometeu em retratar “[...] o processo de formação do capoeirista apreendido pelo prisma da experiência corporal vivenciada em grupos de Capoeira [...]” (p.4). De acordo com os referenciais teóricos e metodológicos adotados nessa tese, um grupo de Capoeira pode ser considerado um ambiente social em que a tradição produz efeitos nos corpos e em que estes (corpos em movimento) também ressignificam a tradição. Dessa forma, a proposta da autora (que foi cumprida com êxito) foi desconstruir o corpo enquanto um *locus* de significações exteriores, ou seja, romper com as dicotomias corpo e discurso, e natureza e cultura. Assim, os saberes e fundamentos que se aprendem na capoeiragem, se referem à vida social para além da roda e só podem ser apreendidos corporalmente.

O estudo também se apoiou na perspectiva qualitativa de pesquisa, e, partindo das abordagens teóricas da articulação do corpo com seus fazeres e experiências (Bruno Latour) e da relação dinâmica entre corpo e ambiente (Timoty Ingold), a autora optou pelo exercício metodológico da etnografia. Foram três meses observando treinos e rodas, buscando uma aproximação com o grupo de Capoeira que elegeu. Na sequência, foi um ano e meio envolvida na práxis desse grupo, momento em que a autora também se valeu das entrevistas. Enfim, foram mais dois meses de novas observações paralelas a vivências em outras atividades cotidianas, como conversas informais (inclusive em outros ambientes, como bares). A ideia central foi compreender o corpo como sendo próprio para o armazenamento de aprendizagens tidas como do campo do discurso (ex: os rituais; as músicas) – as experiências discursivas, cognitivas e/ou psicológicas são, necessariamente, (in)corporadas!

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, a autora fez uma etnografia densa e também uma descrição minuciosa de todo o processo, se incluindo como parte integrante, ativa e dialética do processo da pesquisa. Além disso, os critérios de escolha dos grupos de Capoeira, dos critérios de observação e das categorias de análise foram igualmente bem explicitados e refletidos. Outro fator interessante e diferencial na pesquisa foi que seu percurso metodológico não foi previamente definido; pelo contrário, se deu no ‘durante’ – isto é, à medida em que a etnografia foi alimentando a pesquisadora e esta conseguindo, com isso, uma melhor visualização ‘dos sinais que o campo fornecia’.

Segundo a autora, o processo de formação do capoeirista foi discutido tomando-se por base referenciais teóricos que estabelecem relações dinâmicas e complexas entre corpo, ambiente e experiências. Os resultados das entrevistas e das observações de campo foram compreendidos, organizados e descritos de maneira dialógica e dialética a partir de conceitos como a malícia, a forma de ver o mundo, a música, os movimentos e as tradições da Capoeira.

A principal conclusão do estudo apontou que “[...] as técnicas corporais ensinadas nos dois universos tendem a multiplicar e diversificar as possibilidades de posicionar-se e agir na relação com o outro [...]” (p.245). De modo geral, o trabalho abordou as relações dinâmicas entre a Capoeira e a sociedade através da circulação de sentidos e significados que permeiam esses dois ‘mundos’. E os mediadores nesta circularidade dialética são os corpos e suas experiências.

A leitura desse trabalho foi muito ilustrativa para a minha tese, por buscar compreender conceitos, signos e práticas da Capoeira de uma maneira sistêmica. Porém, a experiência de maior relevância para o meu doutoramento foi o modo como a autora, capoeirista e pesquisadora, em constante conflito interno entre esses papéis, se relacionou com o campo de pesquisa; e mais ainda, como soube, com malícia e visão, dar visibilidade acadêmica a temas que fundamentam e constituem a identidade e a tradição do capoeirista.

O décimo quinto e último estudo analisado foi o artigo de Shirley de Lima-Ferreira, Miguel Mahfoud e Marcos Vieira Silva, intitulado ‘Trajetórias coletivas de congadeiros’ (FERREIRA; MAHFOUD; SILVA, 2011). O objetivo deste estudo foi demonstrar que a participação no Congado “[...] promove a integração das dimensões culturais, sociais e psíquicas [...]” (p.178). O texto promove uma reflexão baseada em percepções individuais, permanentemente dialéticas e conflitivas, no interior de um grupo social na busca da compreensão do que é o Congado e quem são os congadeiros. Nesse sentido, os autores compreenderam que, no Congado, cada membro torna-se um congadeiro assumindo os valores e significados coletivos. O Congado como manifestação das culturas negras diaspóricas pode ser entendido como um espaço de resistência cultural e, conseqüentemente, de constituição identitária de resistência, pautada por valores afirmativos como autoestima, orgulho e reconhecimento.

O estudo foi realizado em uma perspectiva qualitativa de base etnográfica e por meio de procedimento metodológico que utilizou de observação participante e três narrativas biográficas. Após as transcrições cada entrevista foi analisada buscando a “[...] identificação

de trajetórias coletivas” (p.182), ou seja, através da comparação dos discursos dos seis entrevistados, os autores procuraram pontos convergentes nessas histórias de vida.

Os resultados foram organizados e descritos em relação às trajetórias coletivas e categorizados em relação a: atitude religiosa e história familiar; zonas de mistério; transmissão do contexto ritual; sentimentos associados à pertença; diversidade religiosa; transformações e permanências; o trabalho; dimensões público e privada; o retorno às tradições religiosas; a organização de movimentos comunitários; missas afro: busca de parcerias; respeito às relações devocionais; os diplomas. Algumas destas categorias apresentaram relação próxima com minhas intenções de compreender a constituição identitária do capoeirista no interior de um grupo de Capoeira.

Em relação à ‘atitude religiosa e história familiar’, os autores apontam que sua origem vem da experiência mediada pelos saberes dos mais velhos. Na Capoeira a transmissão dos saberes também segue esta mesma lógica, normalmente de Mestre para discípulos. Em relação às ‘zonas de mistério’, os autores indicam que são “[...] as explicações das tradições, das atribuições rituais e fundamentos místicos e mágicos” (p.183). Para os congadeiros, a relação com o sagrado é o “[...] único recurso para enfrentar as adversidades [...]” (p.183). O capoeirista também se vale da mística e do sagrado, se valendo da malícia, da mandinga, da malandragem e dos seus patuás. Em relação à ‘transmissão do contexto ritual’, os conhecimentos que perpetuam as tradições “[...] são transmitidos em ritos preparatórios, apresentações públicas e situações espontâneas [...]” (p.185). Da mesma forma, acontece na Capoeira, em que o aprendizado se dá nos treinos, rodas, eventos e viagens, assim como nos momentos informais e de descontração. Em relação às ‘transformações e permanências’, “[...] a constituição de um [...] grupo de Congado é um processo que envolve a transmissão de saberes [...]” (p.186). Neste sentido, não há outra forma de constituir um grupo de Capoeira sem a transmissão, troca e busca pelos saberes ancestrais. Em relação ao ‘respeito às relações devocionais’, a transmissão continuada (de geração a geração) preocupa-se com “[...] a preservação da memória coletiva” (p.195). Este é um dos preceitos fundamentais da Capoeira: a preservação e disseminação da memória coletiva (de um grupo, de uma linhagem e/ou de um estilo) – prerrogativa daqueles que trabalham seguindo os fundamentos ancestrais.

Concluindo, ao dar visibilidade àquilo que é invisível na constituição de ser congadeiro, especialmente à existência das zonas de mistério (a simbiose, complexa e dialética, entre o ritual e o sagrado), os autores confirmam que não é possível revelar a totalidade das configurações das culturas negras diaspóricas.

2.2 Apropriação da Literatura: estabelecendo conexões

Neste item, apresentarei sucintamente uma análise conjunta dos textos estudados, buscando relacioná-los com meu tema de estudos. Em linhas gerais, os textos apresentaram fronteiras muito próximas com minha tese de doutorado, porém, destacarei, de modo especial, quatro aspectos que considere relevantes para a discussão da minha pesquisa. O primeiro deles se remete à argumentação teórica que corrobora com as indagações que perseguiram a construção do meu projeto; ou seja, oito textos refletem, discutem e concluem que os grupos de Capoeira são espaços que contribuem para a constituição da identidade e o desenvolvimento, social e cultural, de seus praticantes (SANTOS, 2004; CAMPOS, 2006; SILVA, M., 2006; ZONZON, 2007, 2014; KANITZ, 2011; MWEWA, 2011; ALMEIDA; TAVARES; SOARES, 2012). Todavia, pretendo adentrar nos sentidos subjetivos e significados sociais que configuram a constituição dos grupos e a articulação desses processos na subjetividade dos sujeitos pesquisados.

Em relação ao segundo aspecto, na maioria dos trabalhos examinados, utilizou-se a observação participante, a narrativa biográfica e a entrevista semiestruturada, bem como as experiências empíricas, como procedimentos metodológicos qualitativos de caráter etnográfico, tal como vislumbrei no desenho das minhas estratégias metodológicas, conforme pude verificar nos trabalhos apresentados por Silva, M. (2006), Campos (2006), Zonzon (2007, 2014), Faria (2008), Bergo (2011), Ferreira, Mahfoud e Silva (2011), Kanitz (2011), Melo (2011), Almeida, Tavares e Soares (2012), Cândido (2013) e Geeverghese (2013). Essa observação foi importante para fortalecer os caminhos da construção metodológica do meu trabalho. Além disso, essas leituras contribuíram para o tratamento e a análise dos dados, como também para a definição das categorias e subcategorias produzidas nesta pesquisa.

O terceiro ponto refere-se às contribuições conceituais apresentadas, as quais auxiliaram a subsidiar o referencial teórico adotado para a discussão dos resultados elaborados na minha pesquisa. Dentre onze textos estudados, três se caracterizaram como ensaios teóricos e oito como estudos empíricos (SANTOS, 2004; ABIB, 2006a; CAMPOS, 2006; SILVA, M., 2006; ZONZON, 2007, 2014; KANITZ, 2011; MWEWA, 2011; ALMEIDA; TAVARES; SOARES, 2012; GEEVERGHESE, 2013; MELO, 2013), sendo que trataram sobre elementos balizadores (história, rituais, musicalidade, corporeidade, socialização, conflitos, hierarquia) que legitimam a prática da Capoeira como momento

formativo, bem como o convívio entre capoeiristas de um mesmo grupo como fonte de formação de caráter, postura e ideologia e, ainda, destacaram o grupo como um ambiente educativo que produz práticas por meio da significação dos símbolos culturais e sociais que participam do éthos daquela atividade sociocultural e política.

O quarto e último aspecto diz respeito, especificamente, ao referencial teórico adotado para fomentar as discussões e análises daquilo que foi apreendido no campo. Nesse sentido, oito estudos empíricos (CAMPOS, 2006; ZONZON, 2007, 2014; FARIA, 2008; BERGO, 2011; KANITZ, 2011; CÂNDIDO, 2013; MELO, 2013) subsidiaram suas discussões e análises à luz de uma compreensão histórico-cultural do ser humano em suas complexas relações sociais, culturais e, portanto, ecossistêmicas (MORIN, 1984).

3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DE UMA TRAMA COMPLEXA

Cultura não é o que entra pelos olhos e ouvidos, mas o que modifica o jeito de olhar e ouvir (José Paulo Paes).

Nesse trabalho de pesquisa, o referencial teórico adotado para compreender o ser humano e seus processos, sociais e individuais, de formação cultural e identitária, pautou-se pela abordagem histórico-cultural, inaugurada por Vigotski. Para esse pensador soviético, a relação sujeito/objeto é mediada por signos, os quais estão articulados à cultura e às práticas sociais e se integram às dimensões psíquicas do sujeito, de uma forma dialética e complexa, não compartilhando de dicotomias difundidas pela psicologia clássica das primeiras décadas do século XX, as quais fragmentaram as relações corpo/mente, natureza/cultura, objetivo/subjetivo, dentre outras dimensões. Nesse aspecto, quando se aprende uma palavra ou gestual, aprende-se seus significados (sociais), os quais geram sentidos (pessoais) imbricados na configuração subjetiva do sujeito – que integra níveis simbólicos e emocionais, no momento atual de sua expressão. Aliás, só aprendemos (internalizamos) uma palavra, ou gestual, após aprendermos seus significados e estes passarem a fazer sentido para nós. A aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural se realiza quando produz sentidos e significados para a vida pessoal e social do sujeito, de um modo ativo, crítico e interativo, fora de práticas mecânicas e prescritivas.

Baseado nessa premissa, Vigotski e Luria (1996) ressaltam que o ser humano se humaniza na relação com o trabalho¹⁰, na sua ação diária, ou seja, na sua práxis cotidiana. Essa lógica dialética nos permite fazer análise de contradições, comparar os opostos, compreender fenômenos em movimento e, portanto, as relações uns com os outros. Para os autores, é nas relações sociais, na integração entre pessoas, que o aprendizado acontece, emergindo zonas de desenvolvimento iminente: situações (oportunidades) desconhecidas que permitem variabilidade e novidade, e que gerem consequente motivação e ampliação. Para Vigotski a principal pergunta não é como alguém aprende, mas o que leva (motiva) alguém a

¹⁰ Trabalho aqui não se remete necessariamente (ou exclusivamente) à ocupação profissional, mas à capacidade de produção do ser humano. De maneira mais abrangente, as artes, o lazer e as manifestações culturais, por exemplo, também seriam entendidos como trabalho, pois remetem à criatividade, esforço e envolvimento (físico, emocional e intelectual) do ser humano, individual ou coletivamente. Esta significação do trabalho aparecerá em outros momentos ao longo do texto.

aprender. O sujeito se singulariza nas relações sociais, dialéticas e conflitivas: do nível interpessoal para o nível intrapessoal (o ‘eu’ se constitui na relação com o ‘nós’).

Todavia, Rey (2003), pensador cubano que estudou seu doutorado na antiga União Soviética, aponta críticas à premissa do ‘eu constituído no nós’, alegando que, desta forma, o sujeito sempre dependerá de um agente externo (o outro) e ele mesmo nunca será protagonista do seu desenvolvimento. Esse problema teórico é decorrente da tradição objetivista que dominou aquele país naquele período. Partindo desta crítica e retomando a premissa vigotskiana, é importante analisar duas palavras retratadas nessa perspectiva teórica: relação e nós. Vigotski se refere ao ‘eu’ constituído na relação com o ‘nós’, e não com o ‘outro’, quer dizer, o desenvolvimento individual não é dependente do outro, mas do sujeito junto ao outro, em uma relação mútua de troca, conflitos, tensões e aprendizados.

Os processos psicológicos superiores (memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem) também tem seu desenvolvimento nesta direção, ou seja, de origem cultural. Sem maiores aprofundamentos para este momento, a ideia é compreender que todas as tentativas do ser humano em dialogar com a natureza, e, com isso, regular seu próprio comportamento, em uma relação dialética, representam o início do desenvolvimento cultural: o mais elevado *status* do ser humano. O crucial para todo o processo de desenvolvimento é o fato de que seu processamento vem de fora¹¹ e é determinado pela vida social do grupo ao qual o sujeito pertence. Dessa forma, as dimensões mentais superiores são interdependentes da cultura, pois não são constituídas apenas por sua morfologia, mas principalmente por seus conteúdos, socialmente adquiridos de modo interativo (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Portanto, para Vigotski (1996), os sujeitos socioculturais e seus processos psicológicos superiores são constituídos por quatro domínios: a sociogênese ou origem das relações sociais (história sociocultural); a filogênese (origem da espécie humana); a ontogênese (origem individual do ser humano); e a microgênese ou origem dos processos psicológicos particulares (ex: processo ensino e aprendizagem). Diferentemente das outras abordagens que procuram compreender e explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, a abordagem histórico-cultural não pressupõe um determinismo biológico e/ou genético no qual tais processos são constituídos por fases ou etapas com características

¹¹ Na verdade, a expressão ‘vem de fora’ se remete a uma dicotomia ser humano-ambiente social como se nós não fizessemos parte, integral e ativa, do meio em que vivemos (SMOLKA, 2000). E isso não caracteriza a proposta de Vigotski, pelo contrário, somos tão parte do meio que este apresenta algumas regras, noções e construtos, criados e significados por nós mesmos, que quando uma pessoa inicia em um novo ambiente ela tem de apreender tais significados (para os demais) e depois se apropriar dos mesmos (aqueles que fazem sentido para ela). Assim, pessoa e meio formam uma unidade, dinâmica e em permanente mudança.

similares a todos os sujeitos, que evoluem por maturação apenas biogenética. Pelo contrário, o desenvolvimento e a aprendizagem dependem da história de cada sujeito, daí a importância da sociogênese e da microgênese. Além disso, para a perspectiva vigotskiana, a ontogênese não repete a filogênese.

Um exemplo prático e real dessa perspectiva foi dado por Vigotski (1993), em relação à fala das crianças. Inicialmente a criança apresenta uma fala socializada, ou seja, ela observa, imita as palavras, na tentativa de se significar tudo que escuta à sua volta. Com o tempo, ela passa a apresentar uma fala egocêntrica, cuja função representa o processo de internalização da cultura. Cabe ressaltar, que esta fala egocêntrica não é uma fase do desenvolvimento pelo qual a criança simplesmente vai passar, e sim, uma função (interna, mas mediada culturalmente) que não vai desaparecer com o tempo. Com isso, a criança apresenta uma fala individualizada, quer dizer, ela adquire um pensamento verbal, ou discurso interior. Em síntese, a criança se apropria daquilo que ela identifica nas relações sociais para depois internalizar. E esse processo leva tempo (por isso, ela tem os momentos de falar ‘errado’). Uma mostra concreta de que a ontogênese é diferente da filogênese. Em suma, Vigotski se opõe à dicotomia entre o mundo subjetivo e objetivo, comum à sua época, bem como articula pensamento, emoção, linguagem, cultura, dentre outras dimensões, de um modo integrado, dialético e sistêmico.

Esses pressupostos Vigotskianos coadunam com a perspectiva adotada neste estudo para entender a cosmologia da Capoeira, já que por se tratar de uma prática sociocultural de matriz africana, não apresenta as dicotomias impostas pelo mundo ocidental moderno de matriz eurocêntrica, pois a tradição afrobrasileira não separa a natureza da cultura, o sagrado do profano, o subjetivo do objetivo, o bem do mal, dentre outras dimensões da vida. Aliás, a africanidade apresentada na capoeiragem, mesmo que de forma oculta, ultrapassa as premissas da perspectiva histórico-cultural que, também, não deixa de ter seus ramos oriundos da modernidade. A mandinga praticada na Capoeira, por exemplo, não encontra tradução suficiente nos conceitos desenvolvidos por essa abordagem teórica, apesar dos seus avanços conceituais no mundo acadêmico. Nesse sentido, essa escolha teórica se deu por uma possibilidade paradigmática de entender um fenômeno complexo no campo da aprendizagem, na constituição identitária de sujeitos participantes de uma coletividade organizada dentro de um grupo de Capoeira. Como salienta Morin (2014, p.335), grande precursor da epistemologia da complexidade: “Uma teoria não é o conhecimento; ela permite

o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema”.

3.1 O conceito de cultura em Vigotski

Para Vigotski a cultura tem um lugar essencial nos processos psicológicos humanos. Nos seus textos, o termo ‘cultura’ aparece com três significados distintos: como produtos artísticos e os processos de criação; como mediadora das ações e definindo as propriedades das funções psicológicas superiores humanas. Segundo Cole e Gajdamaschko (2007), Vigotski construiu seu conceito de cultura baseado em alguns autores: Johann Herder (1744-1803), acerca da ideia de tradições codificadas em linguagem e costumes, constituindo uma unidade orgânica, que proporciona a cada grupo humano seu próprio sentido de identidade; Tylor (1871-1958), considerado o pai da antropologia, que assumiu a cultura como uma propriedade da vida humana, em qualquer sociedade, porém defendeu que a ‘quantidade’ de cultura – característica de qualquer grupo humano específico – é diferente; Lewis Henry Morgan (1818-1881), que dividiu a evolução da cultura humana em três estágios básicos (selvageria, barbárie e civilização), em que cada estágio se distinguiu pelos desenvolvimentos tecnológicos que foram correlacionados com o desenvolvimento em padrões de subsistência, matrimônio, família e organização política.

Com isso, para a teoria de Vigotski, a ideia de cultura se apresenta como um fenômeno histórico e com forte relação com a mente humana: uso de instrumentos e signos com as formas específicas de vida social que esses instrumentos e signos medeiam. Diante disso, para Vigotski não existe cultura (única e universal), e sim, culturas, no plural. Esse ponto é fundamental, pois dele emerge a ideia de não existir deficiências, e sim, diferenças, pois não há ninguém/algo/costumes/atos/culturas melhor ou pior, maior ou menor, mais ou menos, mas simplesmente diferentes. Assim, as relações entre mediação cultural e cognição humana devem ser compreendidas de forma sistêmica, não linear e não dicotômicas. E tal entendimento deve contribuir para que não ocorra uma separação epistemológica entre cultura, história e ontogenia (COLE; GAJDAMASCHKO, 2007).

Conforme Sirgado (2000), Vigotski aponta três momentos do desenvolvimento cultural: em si; para os outros; para si. O primeiro momento, ‘em si’, é quando o sujeito, ao se inserir em um determinado grupo social, passa a observar os componentes daquele grupo, em relação ao seu gestual, linguagem, rituais, códigos, enfim, signos. A partir daí, ele se apropria

daqueles signos, tomando-os como seus, para ter a aceitação dos outros que compõem o grupo; sendo que esse movimento representa o segundo momento, ‘para os outros’. Por fim, o terceiro momento, ‘para si’, é o momento em que o sujeito passa a (re)significar aqueles signos que foram adquiridos, produzindo sentido pessoal na apropriação das representações dos instrumentos simbólicos compartilhados. A partir de então, o sujeito torna-se membro daquele grupo social específico, constituindo-se um sujeito individual e único, porém formado, constituído pela ação de um coletivo (mais uma vez, o ‘eu’ constituído na relação com o ‘nós’).

O desenvolvimento cultural (sóciohistórico) proposto por Vigotski segue uma abordagem dialética, ou seja, uma lógica e uma metodologia processual, ruptiva, construtiva (e reconstrutiva), conflitiva e interacionista. Para Leontiev (1978), essa construção dialética do sujeito é fruto de conversões culturais e só ocorre por mediação da sociedade. A mediação semiótica são as significações que produzimos para os signos (linguagens) e que são legitimadas pelo outro (SIRGADO, 2000). Todavia, o sujeito se posiciona de um modo ativo, interativo e recreativo, com capacidade geradora singular na relação com o social (REY, 2003, 2005). Essa última posição, defende que o sujeito não é um produto linear da linguagem, mas produtor de distintas significações e sentidos, pelo seu caráter ativo e singular na relação com o plural.

3.2 O conceito de história em Vigotski

Na nota de abertura do seu Manuscrito, publicado em 1929, Vigotski define o sentido que o termo história tem para ele: uma questão chave na análise da natureza do social e do cultural; algo que não pode ser negligenciado para se entender o sentido das ideias expostas no Manuscrito (VIGOTSKI, 2000). Nesse ponto, é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas. A noção de história, apontada por Vigotski, se fundamenta na abordagem dialética geral das coisas, em sentido amplo, e também como a história humana, em sentido restrito. Um movimento permanente constituído de contradições e tensões, na relação entre natureza e cultura, no qual o ser humano se estabelece na sua historicidade. Para Sirgado (2000a), a nota que abre o Manuscrito define o lugar do qual Vigotski fala, marcado pela matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético.

O significado do termo história acaba promovendo a discussão de duas questões interligadas: é o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels, e é o caráter materialista que define a sua dialética. Quando Vigotski fala do significado geral de história, ele se apoia na célebre afirmação de Marx: a única ciência é a história. Toda ciência é necessariamente histórica, pois no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana e, como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção (MARX; ENGELS, 1984).

Dentro desse arcabouço, é o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja, entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito (MARX; ENGELS, 1984). Assim, o objeto de conhecimento não é o real em si, é o real transformado pela atividade produtiva do ser humano. O simbólico e o material configuram uma relação dialética de tensão que gera processos articulados na vida concreta e histórica dos sujeitos.

Ao oferecer uma teoria da história do ser humano e do mundo, dentro de uma totalidade aberta não dicotômica, o materialismo histórico dialético instrumentaliza-nos para analisar o problema da relação natureza/cultura: na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isso, por sua vez, permite ao ser humano transformar seu próprio modo de ser. Para Sirgado (2000a), a história do ser humano é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. No entanto, nessa formulação de base marxista, ainda não se atentava para aspectos ecológicos das consequências do trabalho humano na relação com a natureza. A dialética da conservação/transformação não foi explorada na sua complexidade, pois se evidencia apenas o movimento de transformação da natureza, promovido pela atividade humana, sem enfatizar a conservação (da natureza e do ser humano) como paradoxo complementar desse processo; a vida humana se torna ameaçada, como também os processos ecossistêmicos que participam da natureza, tal como observamos no mundo atual (MATURANA, 1998).

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas passam a ser incorporadas na história humana. A referência de Vigotski aos dois sentidos de história revela também sua preocupação em articular os dois planos: o ontogenético (história pessoal) e o filogenético (história da espécie

humana). A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético.

Uma vez esclarecido o sentido que o conceito de história tem para Vigotski, cabe agora analisar a maneira como esse conceito permite especificar o sentido do social e do cultural.

3.3 O social e o cultural em Vigotski

Discutir a natureza do social e sua interconexão com a cultura na constituição do ser humano, representa um dos pontos fundamentais na obra de Vigotski. Para Vigotski, tudo o que é cultural é social, mas nem tudo que é social é cultural. O social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida. Anterior à cultura, o social adquire, dentro dela, novas formas de existência. Sob a ação criadora do ser humano, a sociabilidade biológica adquire novas formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos humanos. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura: é condição, porque sem essa sociabilidade natural, a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável; é resultado, porque as formas humanas de sociabilidade são produções do ser humano, portanto obras culturais (SIRGADO, 2000a).

Na lógica do princípio evolutivo, isso faz da sociabilidade animal o substrato da sociabilidade humana, como a natureza é o substrato e a condição de emergência da cultura (MOLLO; PADILHA, 2011). A sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo ser humano que procura formas variadas de concretizá-la. Por serem obras humanas, essas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana integram o elenco do que denominamos produções culturais.

Para Sirgado (2000a), Vigotski define a cultura como um produto da vida social e da atividade social do ser humano. No primeiro caso, a cultura é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e, no segundo caso, a cultura é entendida como produto do trabalho social nos termos em que falam Marx e Engels. Na tradução de Vigotski, a cultura representa a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições e práticas sociais), ou seja, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do

ser humano. Mais uma vez, se evidencia aqui, uma certa despreocupação com os impactos ecológicos dessa produção cultural, ao se dar ênfase à centralidade da obra humana.

A concepção do símbolo (ou signo) é uma criação do ser humano e como tal faz parte da ordem da cultura e não da ordem da natureza – sua produção apresenta forte caráter social. O termo signo, em um sentido genérico, englobaria dois tipos de signos: os naturais (dados pela natureza) e os artificiais (produzidos pelo ser humano). É importante frisar que essa relação não reforça a dicotomia natureza/cultura; pelo contrário, é uma relação dialética, pois os signos artificiais – de ordem cultural – muitas vezes (ou quase sempre), são produzidos a partir de elementos da natureza.

Para Vigotski, a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada sujeito, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural: a função simbólica, como toda função superior ou cultural, tem sua origem numa função natural. Desde as primeiras elaborações do conceito de signo, Vigotski está preocupado em mostrar a continuidade e a descontinuidade que existem entre o estímulo natural e o cultural, criados pelo ser humano. Enquanto o primeiro traduz a relação imediata e direta do organismo com o meio, o segundo cria entre estes uma relação indireta e mediada. A natureza é concebida como um sistema vivo que age e retroage nas relações com o ser humano, não representando uma interação linear de submissão.

De acordo com Sirgado (2000a), a sinalização é a base mais geral das condutas animais e humanas. Os sinais naturais são comuns aos animais e aos humanos enquanto os sinais artificiais são funcionalmente semelhantes a eles, porém são inventados pelo ser humano. Os sistemas de sinalização natural constituem a origem e o substrato natural dos sistemas de signos. Todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível (ex: som, imagem, impressão química ou térmica) que é justamente o que permite servir de sinal de alguma coisa para alguém. Embora os sistemas de sinalização sejam um requisito para a explicação da emergência dos sistemas de signos, são estes que possibilitam as formas humanas de comportamento.

Para Marx, a história humana é a história de uma dupla e simultânea transformação da natureza e do ser humano; uma não ocorre sem a outra. No entanto, Marx se esqueceu de um detalhe dialético, ao transformar a natureza, é necessário também conservá-la, pois, sem essa consciência, a vida humana pode desaparecer. Sobre isso, como aponta Maturana (2014), Karl Marx deixou escapar a dialética da transformação/conservação, que devemos sempre considerar em nossas reflexões.

Diferentemente do simples sinal, o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite, inclusive com certa estabilidade. No campo da linguagem, por exemplo, Bakhtin identifica o sinal com a forma linguística e o signo com a sua significação num dado contexto enunciativo.

É a significação que confere ao social sua condição humana, isso quer dizer que a convivência humana é regida por leis históricas, e não apenas por mecanismos naturais ou biológicos. É nesse ponto que entra o sentido estrito de história a que se refere Vigotski: história da produção pelos humanos das suas condições sociais de existência. De todo modo, no mundo contemporâneo a necessidade de integrar a produção humana aos processos ecossistêmicos representa um desafio que não podemos negligenciar. A Capoeira, em consonância com sua origem afrodescendente, procura interligar o ser humano, a natureza e a espiritualidade. No entanto, dentro do contexto capitalista, esse tipo de perspectiva ecológica enfrenta diversos confrontos diante da ânsia do consumismo e do produtivismo, geradores de lucratividade para os donos dos meios de produção.

O social representa uma categoria geral que se aplica a um conjunto de fenômenos que envolvem diferentes formas de organização dos sujeitos. O social constitui um valor agregado ao biológico, ou seja, se o biológico configura o substrato de toda forma de sociabilidade, não determina, porém causa suficiente para sua emergência. O social ao qual Vigotski se refere é o social humano, cuja emergência tem de ser explicada por outros princípios e não os meramente naturais ou biológicos. Nesse aspecto, é o caráter histórico dessa produção que define o social humano. A simbolização de uma experiência com a natureza constitui a identidade cultural dos sujeitos.

A ideia de Marx e Engels (1984, p.37) de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” aplica-se, segundo Vigotski, a todas as funções psicológicas (ex: pensamento, linguagem, percepção, memória). Se por vida entendemos as novas condições de existência criadas pelo ser humano e não as existentes na natureza, estas funções não são o produto da natureza, mas das novas condições criadas. Essa concepção que interliga consciência e vida, como um paradoxo, está dentro do pensamento dialético. A abordagem dialética admitindo a influência da natureza sobre o ser humano, afirma que este, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para sua existência. Insisto que a dialética transformação/conservação necessita ser considerada para que se desenvolva um pensamento

ecossistêmico. A própria história da Capoeira mostra a força dos Mestres na manutenção das tradições, já que se configuram como os guardiões da ancestralidade africana.

Na perspectiva dialética, as contradições fomentam o movimento da vida, dentro de um sistema diverso e controverso, as quais geram conflitos dentro das organizações humanas, produtores de arranjos e tensões que buscam articular suas identidades (MATURANA, 2014; MORIN, 2014). As relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais, e de lugares associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade. Por outro lado, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os padrões instituídos a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade. E esses processos não acontecem de forma linear e homogênea, dentro da abordagem histórico-cultural, pois os sujeitos são ativos e produtores de novas zonas de sentido (REY, 2005).

A tese das relações sociais (proposta por Marx e Engels e formulada por Vigotski) constitui uma problemática que envolve dois planos diferentes, mas interligados: o plano da configuração da organização social, com suas dimensões políticas e econômicas, e o plano das relações pessoais entre sujeitos concretos. Sem decisões pessoais a organização social é impensável, mas sem organização social é impossível falar em decisões pessoais. Seria um grande equívoco separar estes dois planos, como se as relações entre as pessoas nada tivessem a ver com as organizações sociais da sociedade. Se Vigotski concentrava suas análises nas relações sociais concretas entre as pessoas, sua posição demonstrava que estava preocupado em sinalizar como elas se tornam processos constitutivos do sujeito e organizadores da sua personalidade.

Para Vigotski, nos tornamos nós mesmos através dos outros, e em conflito com os outros, sendo esse princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural. Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, já que a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. O desenvolvimento cultural constitui o processo pelo qual o mundo adquire significação para o sujeito, sendo que a significação é a mediadora universal nesse processo, num intercâmbio que se realiza de modo dialógico!

Se o objeto a ser internalizado é a significação das coisas e não as coisas em si, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas representam para as pessoas; uma significação que emerge na própria relação. Equivale a

dizer que o que é internalizado constitui a significação que o outro da relação apresenta para o eu – que, no movimento dialético da relação, inscreve uma posição social e produz, ao mesmo tempo, tensões diante do diferente. Para Rey (2005), esse processo de internalização se configura no sujeito de forma peculiar, pois para cada uma das relações sociais há uma permanente tensão na integração entre sentido e significado.

Ao interiorizar a significação do outro da relação (sem esquecer que cada pessoa faz parte de uma malha de relações) o sujeito está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro – ao qual Henri Wallon se refere como o ‘fantasma dos outros que cada um traz em si’, ou ‘esse estranho essencial’, ou ainda, ‘parceiro perpétuo do eu’ (WALLON, 1979). De outro modo, o sujeito não é um produto linear das relações sociais, pois demarca sua singularidade na mediação como o outro. Conforme Mollo & Padilha (2011), essa mudança supõe emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo (por exemplo: a água não deixa de ser água por passar do estado líquido ao estado gasoso). Todavia, a internalização não se dá de forma direta, pois o sujeito produz sentidos previsíveis e imprevisíveis nos momentos de expressão frente às experiências, de modo que os significados são subjetivados de forma singular.

A conversão não é um processo automático; pelo contrário, pressupõe a atividade do sujeito. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece mais constante é a significação: a significação social das relações é convertida em significação pessoal, adquirindo o sentido que lhes dá o sujeito. A significação possibilita a reversibilidade do processo: o que é social se converte em pessoal, e o que é pessoal se converte em social.

O que é internalizado das relações sociais são as funções dessas relações, as quais se tornam funções superiores do sujeito, conforme a perspectiva vigotskiana. Por exemplo, a relação pai e filho: a posição de pai é função do reconhecimento do pai por parte do filho e a de filho é função do reconhecimento do filho por parte do pai. Daí a possibilidade de existência de conflitos, por exemplo, o pai continua legalmente sendo pai mesmo se o filho não o reconhece como tal, e vice-versa (SIRGADO, 2000a). E esse processo de internalização se constitui em uma configuração subjetiva do sujeito, geradora de novos sentidos; que proporcionarão outras configurações e assim permanentemente de forma não linear (REY, 2003; 2005).

Nessa linha de raciocínio, as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as pessoas sociais representam na esfera pública. As funções

psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Em outras palavras, as funções psicológicas são operadoras da significação que as múltiplas relações sociais apresentam para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas produzem em determinadas condições sociais.

O termo função permite articular o que está dado na natureza da espécie *Homo sapiens* (possibilidade de pensar, falar, sentir, recordar) com o que não está e tem de ser construído por cada membro dessa espécie: tornar-se um ser que pensa, que fala, que sente e que recorda alguma coisa concreta. Isso quer dizer que o que pensamos, falamos, sentimos e lembramos não é algo que já está pronto, à disposição do sujeito para o seu uso; as ideias, palavras, sentimentos e lembranças tem de ser produzidos, conforme as leis históricas das condições da sua produção (VIGOTSKI, 1996, 2000; MARX; ENGELS, 1984). A função não pode ser compreendida como algo predeterminado, com regras fixas, em que cada peça de um sistema tem seu papel para uma determinada engrenagem funcionar a contento. Conforme ilustrado na situação acima (daquilo que pensamos, falamos, sentimos e lembramos), as funções são constituídas nas relações – conflitivas e dialéticas – e se dão por meio da significação que as pessoas adquirem das coisas (ex: pessoas, relações, objetos, ideias). Assim, como a significação é dinâmica e complexa, pois se constitui exatamente nas relações, a função também tem esse caráter.

O que nós pensamos, falamos, dizemos e recordamos depende das condições concretas nas quais essas manifestações ocorrem. Em cada instante algo novo está prestes a emergir. Isso quer dizer que essas expressões são processos regulados pelas mesmas leis históricas. Partindo de Sirgado (2000a), tal premissa nos leva a refletir que o que cada pessoa pensa, fala, sente, recorda e sonha está em conexão com as experiências compartilhadas com o outro, porém seus sentidos são singulares, individuais. Cabe aqui trazer a ideia de sentido subjetivo argumentada por Fernando Rey: “[...] unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (REY, 2003, p.127). O sentido subjetivo confere certa autonomia emocional aos processos de subjetivação da experiência humana. Deste modo, não são as ideias, palavras, sentimentos e lembranças do outro que seriam internalizados, mas a significação que eles representam para o eu.

Diante do exposto, compreende-se o sujeito dentro de um contexto concreto constituído por fatores históricos, cuja singularidade o configura como membro de um grupo

social e cultural específico. Um sujeito que é simbolizado pelos demais e que através desses adquire significação para si próprio. O pertencimento grupal gera diferenciação pessoal, e a diferenciação produz pertencimento a uma rede de significações que representam o grupo.

3.4 Contribuições da Epistemologia Qualitativa e Subjetividade: quanto ao enfoque histórico-cultural desenvolvido por Fernando Rey

A obra de Vigotski é considerada uma obra datada – ou seja, é um conjunto de estudos, pesquisas e reflexões realizados em uma determinada temporalidade – que foi interrompida precocemente, devido à morte prematura do seu precursor. No entanto, os temas produzidos por ele continuam a repercutir na literatura contemporânea, e sua apropriação e utilização para além de seus limites necessitam ser discutidas com cautela. Alguns autores (BAKHURST, 2007; COLE; ENGESTROM, 1993; TOMASELLO, 2003; INGOLD, 2008; CAVALLI-SFORZA, 2003; WERTSCH, 1985; BARSALOU, 2009; REY, 2003) são responsáveis por um processo de continuidade, adaptação e inovação dos conceitos, princípios e fundamentos da obra de Vigotski em temas, questões e reflexões contemporâneas e que nem sempre apresentam relação direta com os originais do autor soviético.

Dentre os autores acima citados, vale ressaltar uma síntese das ideias de Fernando Rey, psicólogo cubano que, a partir da Psicologia histórico-cultural, dialoga com a Teoria do Pensamento Complexo (MORIN, 2005, 2014), em uma perspectiva sistêmica, para elaborar a sua Teoria da Epistemologia Qualitativa e da Subjetividade (REY, 1997, 2003, 2004, 2005), na qual procura compreender as complexas relações entre sujeito, subjetividade, sentidos e significados.

A Epistemologia Qualitativa apresenta-se como uma antítese às premissas da ciência clássica positivista e empirista, conforme apontado por Morin (2000): ordem, separação, redução e absolutismo da lógica dedutiva-identitária. Para Rey (2005), o positivismo e o empirismo são atóricos por enfatizarem os instrumentos e técnicas metodológicas, legitimando-os em detrimento da reflexão, ou seja, medição e quantificação representam um fim em si mesmas, sendo que o pesquisador não valoriza a elaboração teórica a partir das informações construídas pelo instrumental metodológico. Para esse autor, não há problema na quantificação, mas “[...] dentro de que sistema teórico os aspectos quantificados vão adquirir significado” (REY, 2005, p.2).

A Epistemologia Qualitativa busca ir além da descrição superficial, parcial e linear de problemas, inclusive tentando superar a relação simplista com a metodologia qualitativa, procurando compreender a subjetividade no processo de construção do conhecimento (REY, 1997). Nesse processo, os pressupostos de sua proposição teórica se fundamentam na perspectiva dos sistemas complexos, que, conforme Morin (2000, p.38) “[...] [complexo] significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...]”. Assim, categorias como incerteza e desordem são constitutivas da natureza humana (MORIN, 2005).

Segundo Rey (2001, 2003, 2005), são três os princípios gerais que orientam a produção do conhecimento em uma pesquisa qualitativa embasada na Epistemologia Qualitativa. O princípio do caráter construtivo-interpretativo compreende o processo de construção do conhecimento e entende este não como uma apropriação linear da realidade, resultante de uma construção parcial e limitada, fundamentada em nossas práticas. Para Rey (2005, p.7), esse processo de construção deve ser contínuo e não prescritivo, permitindo “[...] novas construções e novas articulações entre elas [...]”, gerando, assim, ‘zonas de sentido’: espaços de inteligibilidade que conferem valor ao conhecimento por proporcionar novas ações sobre a realidade estudada (e não por correspondência linear com o ‘real’). Por esse princípio, torna-se interessante o lugar ativo e pensante do pesquisador no processo de construção do conhecimento de modo essencialmente teórico, rompendo com a dicotomia entre o empírico e o teórico: valorizando a experiência humana do pesquisador, inclusive na construção teórica da pesquisa, colocando-o como protagonista – ao invés do incentivo cartesiano à sua invisibilidade.

Outro princípio representa a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, que considera a pesquisa uma produção não limitada a teorias previamente formuladas/existentes, mas vinculada a uma atividade pensante e construtiva do pesquisador; sendo que este se encontra em meio a tensões, rupturas e contradições em relação ao modelo teórico em desenvolvimento. Os momentos de produção do conhecimento são marcados por situações imprevisíveis (os quais, para a ciência clássica, são ruídos que devem ser eliminados) que proporcionam a emergência de ‘zonas de sentido’, contribuindo para a construção reflexiva do referencial teórico e metodológico de uma pesquisa qualitativa. Para Rey (2005, p.12), essa nova compreensão de um modelo (teórico) em construção, valoriza o caso singular como fonte de informação, pois “a reivindicação epistemológica da significação do singular na construção do conhecimento [...] permite compreender a pesquisa

qualitativa como um processo [...] dinâmico”. Nesse contexto, um caso singular adquire valor de generalização devido à significação adquirida no processo de construção teórica desenvolvida pelo pesquisador.

O terceiro princípio representa a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação (dialógico). A pesquisa qualitativa é vista como um espaço de comunicação, pois visa à produção de conhecimento por meio dos sentidos subjetivos dos sujeitos (experiências individuais carregadas de emoção e adquiridas em um contexto social). Pelo entendimento da constituição subjetiva de um sujeito, pode-se compreender inclusive um grupo ou contexto social. O diálogo influencia a escolha dos instrumentos de investigação e modifica a relação pesquisador-sujeito (momento de produção teórica) e a forma de construir conhecimento (ativa, participativa e reflexiva), já que a comunicação é fonte privilegiada para o estudo da subjetividade. Para Rey (2003), o diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa (registrado como dados coletados), proporciona uma relação ativa do pesquisador com os investigados, rompendo com a neutralidade do pesquisador e ainda assim configurando produção legítima de conhecimento. Todavia, esse processo dialógico é produtor de tensões geradoras de novas configurações intersubjetivas.

A epistemologia qualitativa promove e incentiva a criatividade, a descoberta e a inovação durante o processo de investigação científica (REY, 2003), fato que pode ser justificado pelos seus princípios constitutivos: o caráter construtivo-interpretativo do processo de construção do conhecimento; o singular como instância de produção do conhecimento científico; a pesquisa como um processo dialógico. E a fundamentação dessas premissas se encontra na definição ontológica da subjetividade, que pressupõe o conhecimento sobre o ser humano sem perder o foco nas complexas relações entre o que o cerca, suas formas de expressão e sua individualidade. A compreensão da subjetividade sob o olhar histórico cultural permite seu entendimento para além do intrapsíquico (SILVA; CAPPELLE, 2013).

3.4.1 Subjetividade, sentido subjetivo e identidade

Para Rey (2003), subjetividade representa um sistema, complexo e plurideterminado, que sofre influência das pessoas através de suas relações contínuas, porém tensas e não lineares, que caracterizam o desenvolvimento social. Dito de outro modo, para Rey (2004), subjetividade:

[...] integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais (REY, 2004, p.137).

Segundo Rey (2002), a subjetividade individual se manifesta pelas histórias experienciadas por cada sujeito, individualmente, mas não é internalizada (de ‘fora para dentro’). Para esse autor, a ideia de internalização da psicologia clássica se remete a uma sequência natural, linear e passiva no desenvolvimento humano, além de imputar ao ‘outro’ das nossas relações a responsabilidade pela construção de nossa subjetividade. Para Fernando Rey, o sujeito tem papel decisivo (ativo, consciente, reflexivo, subversivo e gerativo) na sua própria constituição. Para Silva e Cappelle (2013, p.3), a cultura constitui o sujeito em sua individualidade e também é constituída por ele, uma vez que “[...] representa um sistema subjetivo gerador de subjetividade”. Com um olhar sistêmico, Fernando Rey busca romper com a dicotomia entre sujeito e sociedade, propondo o conceito de subjetividade social, no qual os processos sociais não são entendidos como algo externo às pessoas, mas como algo que as constitui e que é constituído por elas. A subjetividade social se mostra nas representações e nos valores sociais dos distintos contextos sociais em que vivemos.

Analisando com um olhar complexo e a partir de uma compreensão histórico-cultural do ser humano, as dimensões individual e social são componentes de um único sistema, a subjetividade; na verdade, um constitui o outro (REY, 2003, 2005). A subjetividade social contribui para a constituição individual de cada sujeito, pois a cultura representa um sistema gerador de subjetividades. Cabe lembrar que, para Vigotski os conceitos de mente e cultura são indissociáveis e, portanto, a subjetividade deve ser compreendida como um fenômeno histórico-cultural.

A subjetividade individual e a social contribuem para o desenvolvimento das representações sociais de cada pessoa através de uma relação dinâmica na qual o sujeito é constituído pela subjetividade social, que, por sua vez, é composta pelas relações entre as individualidades ali presentes. Dito de outro modo, “o sujeito representa a singularização de uma história irrepetível, capaz de ‘captar’ elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas expressões individuais” (REY, 2003, p.136).

Todavia, “[...] para que uma relação [social] atue como fonte de desenvolvimento, há de implicar emocionalmente aos sujeitos que participam” (REY, 2003, p.214-215). A

subjetividade individual é permeada pela subjetividade social através de um processo de ativação dinâmica produzido pelas experiências vividas (externas, corporais, psíquicas e simbólicas), sendo atravessado pelas emoções. Essa integração do social em uma qualidade especificamente humana conduz à ideia de sentido subjetivo, que para Rey (2005, p.127), é a “[...] unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo o outro”. Essa definição de Fernando Rey se aproxima ontologicamente do conceito vigotskiano de mente (a exemplo das funções mentais superiores) enquanto produção cultural, ou seja, os sentidos subjetivos seriam a representação de uma concepção histórico-social da subjetividade.

Para Vigotski (1987, p.275-276), sentido é “[...] um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra [...] é uma formação dinâmica, fluída e complexa [...]”. Podemos dizer que o sentido é delimitado pela cultura e deve ser compreendido conjuntamente com as emoções que são articuladas nos modos de expressão do sujeito; daí a ideia de subjetivo! A subjetividade, portanto, se constitui no sujeito e nos espaços sociais por ele frequentados; por outro lado, os “[...] espaços sociais geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços” (REY, 2005, p.24-25). Já a subjetividade social busca compreender, em um nível coletivo, os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos dos sujeitos.

Com o exposto, podemos dizer que os sujeitos se constituem pela associação de suas emoções aos seus sentidos subjetivos. Segundo Rey (2005), um sujeito está constantemente inserido em espaços de subjetividade social e sua condição de sujeito se constitui na tensão das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos por ele nos espaços sociais onde transita. Em conformidade com as ideias de Vigotski, o ser humano é constituído subjetivamente em sua própria história; e os sentidos emergem sob a forma de registros emocionais ao longo dessa trajetória de vida. Além disso, de acordo com Vigotski e Luria (1996), o pensamento enquanto organização mental superior tem uma origem cultural (devido a seus conteúdos socialmente adquiridos); por isso, Fernando Rey nos relata que o sujeito é sujeito do pensamento, não em sua condição cognitiva, mas do pensamento enquanto um processo de sentidos subjetivos.

O processo de produção de sentidos subjetivos representa a base – histórico-cultural – dos comportamentos sociais e, conseqüentemente, constituinte da identidade do ser humano, pois “a identidade integra-nos emocionalmente nos espaços sociais” (REY, 2005, p.27). Produzir novos sentidos subjetivos nos mais diversos contextos em que vivemos nos permite estender nossa identidade e essa perspectiva de expansão apresenta um caráter cíclico, ou seja, para desenvolvermos nossa identidade é necessário ingressarmos em novos contextos a fim de produzirmos novos sentidos subjetivos. Desse modo, é este caráter cíclico (contínuo sim, mas com irregularidades e tensões) que promove o desenvolvimento pessoal do ser humano. De acordo com Morin (2011, 2014), um sujeito que se insere em novos espaços sociais e estratégias de ação pessoal nesses espaços opera em uma complexidade cada vez maior, caracterizando uma função autorreguladora. Essa capacidade autorreguladora possibilita a organização do sujeito nos seus modos singulares de expressão frente a momentos dinâmicos que exigem a articulação complexa de elementos subjetivos, históricos e sociais. Essa perspectiva deve ser compreendida de maneira sistêmica e complexa, isto é, com a ausência de um olhar dicotômico entre identidade, sujeito e sociedade.

O conceito de identidade social compreendido enquanto “[...] um reservatório de memórias de experiências e de representações carregadas emocionalmente que guiam [...] nosso discurso sobre o si mesmo, o outro e a sociedade [...]” (ZAVALLONI, 2001, p.2), representa um bom exemplo desse olhar sistêmico devido a sua relação com o conceito de identidade individual. Significa dizer que a identidade, individual e social, é fruto das memórias e representações daquilo que foi emocionalmente vivido pelo ser humano nos mais diversos ambientes e contextos, geradoras de sentidos subjetivos para o sujeito. Por fim, subjetividade, sentido subjetivo e identidade e suas interações relacionais podem ser sintetizados na citação de Rey (2003, p.235), onde “o sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços [...]”.

3.5 A Capoeira enquanto um processo histórico-cultural

Os capoeiristas se constituem pela prática sociocultural da Capoeira, como também pela interação com outros capoeiristas e, principalmente, pela convivência com seu Mestre: tido por muitos como um verdadeiro educador social. Esse pertencimento se interconecta com outras dimensões da subjetividade do sujeito, em conformidade com a

proposta de desenvolvimento cultural de Vigotski (1993, 1996), já que o sujeito passa a se ver e a ser visto, inclusive em outros ambientes (por exemplo: trabalho, estudo e família), por meio dessa outra significação social e cultural que permeia sua configuração identitária, constituída pela práxis da Capoeira (KANITZ, 2011; FALCÃO, 2004).

Diante disso, penso que a compreensão de como ocorre esse processo dialético, sistêmico e complexo do desenvolvimento humano (social, cultural e identitário) no contexto de um grupo de Capoeira pode ser explicado com o suporte conceitual e epistemológico da teoria histórico-cultural inaugurada por Vigotski, bem como por autores contemporâneos, que partiram das concepções e conceitos desenvolvidos por esse autor soviético, no intuito de descrever, analisar e interpretar a complexidade dos processos que participam da subjetividade pessoal e social dos capoeiras. Neste sentido, destaco Fernando Rey como um dos autores relevantes para a construção desse diálogo, especialmente em relação aos aportes conceituais da subjetividade e da identidade.

Para Rey (2004, p.158), “[...] a identidade tem a ver com a mudança que aparece como resultado de uma sequência de produção de sentidos que o sujeito adota como próprio”. Na Capoeira, tal premissa se confirma, pois as linguagens corporais, rítmicas, musicais e simbólicas são apreendidas em seus contextos de prática, também compreendidos como espaços específicos de subjetivação social ou ainda contextos produtores de sentido (REY, 2004). No sentido inverso, capoeiristas de um mesmo grupo e até mesmo discípulos de um mesmo Mestre, por mais que comunguem das mesmas linguagens e códigos simbólicos, ainda assim, apresentam formas particulares, distintas e individuais, de gingar, se movimentar e tocar os mesmos instrumentos, e os mesmos acordes.

Rey (2004, p.158) corrobora com tal fenômeno quando explica que o “[...] sentido subjetivo das ações humanas define a identidade”, ou seja, apesar do aprendizado de algumas habilidades, linguagens e códigos da Capoeira ser permeado por regras e representações impostas aos capoeiristas (os significados coletivos), as características concretas de sua execução individual (os sentidos subjetivos) são determinadas socialmente e culturalmente. E o modo como cada sujeito se apropria, à sua maneira, dos signos (por exemplo, na Capoeira: o movimentar-se, os ritmos e os rituais de uma roda) é individual e único, apesar de ocorrer em um ambiente social, na coletividade.

Vigotski (1987) aponta a integração entre sentido e significado como explicação do funcionamento da unidade sujeito-sociedade, constituindo um exemplo dessa auto-organização das unidades complexas (MORIN, 1984, 2011, 2014), ao integrar sentido-

significado e sujeito-sociedade, como fora relatado por Melo (2013, p.138-139): o “[...] grupo dos capoeiras de rua [...] funcionava como um processo de resistência cultural [...] pelas expressões das subjetividades dos sujeitos através dos seus comportamentos, ações, discursos, escolha das indumentárias [...]”. Na verdade, sentido e significado, bem como as dimensões individual e social, compõe uma unidade complexa, pois “[...] os sentidos [...] se constituem nas dinâmicas sociais, por meio da articulação entre a história de construção do universo psicológico e a experiência presente do sujeito” (KANITZ, 2011, p.27).

Por meio do diálogo teórico da abordagem histórico-cultural apresentada por Vigotski, e articulada por Fernando Rey, compreende-se o sujeito e a sociedade enquanto uma unidade dialética e dialógica e, portanto, complexa, que opera na contradição: “[...] a identidade é uma dimensão subjetivada do sujeito que só aparece na confrontação com experiências novas que o ameaçam em sua possibilidade de identificá-las como próprias” (REY, 2004, p.158). Esse paradoxo pode ser percebido no trabalho de mestrado produzido por Melo (2013), que investigou o ‘ser (um) capoeira de rua’ em Belo Horizonte no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, valendo-se da perspectiva histórico-cultural de Fernando Rey (através da análise dos resultados produzidos) foi possível verificar fronteiras com as premissas até aqui estabelecidas:

[...] ficou evidenciado que esse conjunto de referenciais do “ser” capoeira de rua se configura ao longo de um processo marcado por eventos objetivos que, sendo vivenciados coletivamente, foram submetidos aos processos de subjetivação mediados pelo universo simbólico e pelas interações entre os participantes desse contexto de prática da capoeira (MELO, 2013, p.111).

Podemos notar que, neste ponto, a proposta de Rey (2003, 2005) se assemelha à de Vigotski (1996, 2000), por compartilhar uma visão unitária pessoa-contexto, na qual o ser humano se desenvolve em um contexto social através das trocas simbólicas e afetivas com os demais participantes que compartilham dos espaços de convivência, marcadas por momentos de complementaridade e antagonismos. Diante dessa compreensão, me propus observar, ouvir, sentir e analisar em meu doutoramento: como um capoeirista se constitui como tal, inclusive para além das rodas de Capoeira, por meio de sua práxis em um grupo de Capoeira e, conseqüentemente, como sua práxis influencia a constituição dos demais capoeiristas e do próprio grupo. A intenção aqui nesta tese foi abordar a Capoeira como um fenômeno complexo que se constitui a partir de contextos específicos e da história cultural de seus praticantes (MELO, 2013). Sendo assim, compreender a complexidade da Capoeira representa

nunca perder sua dimensão integrada de ‘todo’, em relação a seus componentes constituintes (ex: roda, treinos, eventos e músicas – de matriz afrobrasileira), e também de ‘parte’ de um sistema social estabelecido e igualmente dinâmico, a sociedade em seus múltiplos aspectos (ex: econômico, político e social).

Na Capoeira, os praticantes se diferenciam pela sua prática sociocultural, de caráter coletivo e pessoal – práxis que os une em um mesmo propósito, mas que, dialeticamente, os tornam semelhantes e, ao mesmo tempo, os distingue uns dos outros! A perspectiva histórico-cultural, fundamentada nas propriedades de auto-organização e na capacidade dinâmica dos sistemas complexos de articular a semelhança na diferença e a diferença na semelhança, sem ocultar as particularidades de uma totalidade, pode ajudar a refletir sobre a constituição identitária de um capoeirista por meio das suas experiências vividas em um grupo de Capoeira. Para finalizar este tópico, deixo aqui uma citação literal de Kanitz (2011, p.28) que ilustra bem o escopo teórico e metodológico adotado nesta tese, bem como as minhas intenções subjetivas enquanto pesquisador e escritor: “[...] não há construção de identidades que não produza sentidos para os sujeitos em questão, nem resistências e atitudes de grupos e sujeitos aqui referidos que provavelmente não sejam produtos de significados consolidados”.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS NESTA PESQUISA QUALITATIVA

A ciência clássica “[...] eliminava o observador da observação”, mas atualmente “[...] o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos” (MORIN, 2014, p.29 e 30).

No decorrer da construção deste projeto de pesquisa, o qual foi discutido na disciplina Seminário de Tese, e também foi submetido à apreciação da banca de qualificação e ao Comitê de Ética, fui provocado a realizar alguns estudos relativos a métodos de pesquisa qualitativa, para a produção da minha tese de doutorado. Esse desafio se configurou diante do fato de que, pela primeira vez, eu tinha contato, teórico e empírico, com a pesquisa qualitativa e, naquele momento, entendi que escrever acerca dessa perspectiva metodológica seria importante para organizar meu processo construtivo-interpretativo. Nesse aspecto, costumo dizer para os mais próximos que estou realizando minha iniciação científica – em relação à pesquisa qualitativa – em pleno doutorado!

Em pesquisas de natureza qualitativa, o termo pesquisa adquire um significado de uma trajetória circular, não linear, em torno do que se deseja compreender, voltando o olhar à qualidade, ou seja, aos elementos significativos para o pesquisador. Para Holloway (1997) e Rey (2005), a pesquisa qualitativa é centrada na interpretação da forma como as pessoas dão sentido às suas experiências e tem por objetivo compreender a realidade social de pessoas, grupos e/ou culturas, de forma não linear.

Para Rey (2005), a pesquisa nas ciências antropológicas e sociais representa um processo dialógico, de comunicação, pois o ser humano se comunica nos espaços sociais em que vive. A abordagem qualitativa diferencia a simbolização produzida a partir da materialidade constitutiva dos contextos concretos de convivência dos sujeitos, considerando a capacidade recriativa do ser humano, incrementada pela sua natureza ativa e diversa de interagir. Além disso, não busca generalizações, mas se preocupa com a validade contextual de um grupo, social e/ou cultural, como também com o aprofundamento de questões que nem sempre são captáveis de forma numérica (BUNCHAF; GONDIM, 2004; ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

Os estudos acerca das posturas, das perspectivas e das experiências das pessoas, são produzidos em zonas de sentido que não comportam ideias de neutralidade de um suposto pesquisador absolutamente objetivo (REY, 2003), pois este, no seu processo construtivo-interpretativo, atribui significados, seleciona o que deseja conhecer e se predispõe à interação e interpretação. Aliás, nem mesmo nos estudos quantitativos, a subjetividade do pesquisador está ausente durante a seleção das suas amostras e a produção dos seus resultados. Os critérios que organizam os objetivos do estudo se integram na configuração subjetiva do investigador, de forma consciente e inconsciente, bem como interagem com a perspectiva (o olhar) dos participantes, frente a adversidades e diversidades, que cobram criatividade na escolha de abordagens e métodos (OLIVEIRA; FILHO; RODRIGUES, 2007; REY, 2005).

Em relação à diversidade de abordagens e métodos, Oliveira, Filho e Rodrigues (2007) e Bunchaft e Gondim (2004) indicam que a maior ameaça à pesquisa qualitativa é a falta de validade, que pode ser atingida utilizando-se múltiplos métodos, ou seja, por meio da utilização de dois ou mais instrumentos de coleta de dados, objetivando a construção de um olhar mais amplo diante de um fenômeno coletivo e complexo. Para Rey (2005), os instrumentos são compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representando uma via legítima para estimular a reflexão e a construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos.

Por outro lado, a subjetividade não é acessível de maneira direta ao pesquisador, pois as expressões de cada sujeito ou espaços sociais constituem sistemas de sentidos diferenciados e que necessitam ser revelados em seu próprio contexto. As configurações de sentidos são complexas (dinâmicas e mutáveis) e, para alcançar seu núcleo, requerem uma profundidade na trajetória individual dos sujeitos estudados (REY, 2003). Assim, a multiplicidade de instrumentos de coleta de dados, também denominada de articulação ou triangulação de técnicas (OLIVEIRA; FILHO; RODRIGUES, 2007; BUNCHAFT; GONDIM, 2004), favorece a compreensão dos sujeitos pesquisados, dos seus sentidos subjetivos e da trama relacional que os envolve, promovendo:

[...] um sistema do qual uns se relacionam com os outros, dando lugar a um sistema único de informação [...] [pois] todo significado produzido de forma parcial por um instrumento concreto constituirá apenas uma hipótese, que se reafirmará no sistema completo da informação produzida (REY, 2005, p.43).

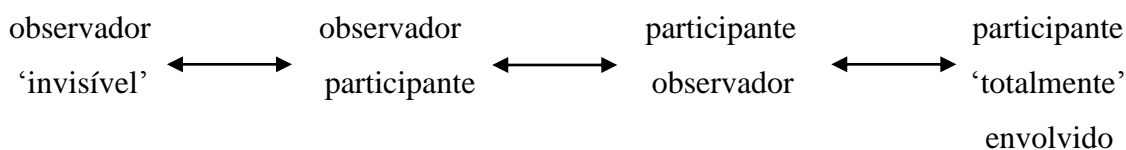
Diante desses pressupostos, me propus a utilizar três técnicas associadas: observação participante, narrativa biográfica e entrevista semiestruturada, as quais foram compreendidas como instrumentos complementares e antagônicos que confrontaram questões iniciais e indicaram tendências de um fenômeno multidimensional, mas que era compartilhado no contexto coletivo de um grupo de Capoeira, conforme apresento no próximo item.

4.1 Quanto à Observação Participante

A escolha da observação participante, neste estudo, se constituiu a partir da minha trajetória de capoeirista, que me provocou a compreender os processos identitários produzidos no grupo de Capoeira ao qual pertencço. Esse procedimento foi observado em outros estudos que adotaram essa estratégia metodológica para aproximar das práticas culturais que constituem o pluriverso da Capoeira. Além disso, representou uma possibilidade de dialogar com zonas de sentido geradas nos espaços da intersubjetividade entre seus praticantes e o pesquisador.

Angrosino (2009a) define a observação participante como um contexto relacional a partir do qual o pesquisador utiliza técnicas específicas para coletar dados. Para Schensul, Schensul e LeCompte (1999), a observação participante é um “processo de aprendizagem por exposição ou envolvimento nas atividades cotidianas/rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa” (p.91). Em suma, a observação participante constitui uma estratégia que viabiliza a coleta de informações em um dado campo social (BERNARD, 1988).

Ainda segundo Angrosino (2009b), a observação tem um lugar fundamental em pesquisas sociais. A observação requer algum tipo de contato com as pessoas que serão observadas, em campo, ou seja, no cotidiano (vida real) delas. Outra característica é que o observador tem algum nível de envolvimento com quem, ou com o que, está observando. Para Angrosino (2009b), os diferentes níveis de observação se apresentam em uma espécie de *continuum*:



Nessas distintas formas de aproximação do campo de pesquisa o ‘observador invisível’ não tem relação com o local e com as pessoas onde (e com quem) vai ser realizada a observação. Ele assume uma postura ‘de fora’ do campo/contexto. Já o ‘observador participante’ relaciona-se com a comunidade/localidade de realização da pesquisa. As pessoas convivem com sua presença, como também o reconhecem/legitimam como pesquisador. Nem todos participantes do estudo apresentam uma aceitação positiva do investigador, porém as situações de tensão podem revelar informações importantes para a pesquisa. Todavia, o ‘participante observador’ procura integrar-se à vida cotidiana do grupo, além de ter um maior envolvimento com as pessoas. Por último, o ‘pesquisador participante’, ao se tornar mais envolvido com o estudo passa a ser considerado um camarada – conforme a linguagem da Capoeira – e, para a comunidade-alvo da pesquisa, a sua função de pesquisador quase desaparece.

Para o autor, devemos ter cuidado com os extremos desse *continuum* sob pena de não haver envolvimento suficiente (‘observador invisível’) ou ter um envolvimento extremo (participante ‘totalmente’ envolvido), sendo que ambas posições podem comprometer as observações pertinentes à pesquisa. Por outro lado, tanto o ‘observador participante’ quanto o ‘participante observador’ assumem o lugar de membro do grupo social que se deseja observar.

A observação participante não é um método de pesquisa e sim um estilo pessoal do pesquisador, quando este está em campo, para ser aceito e, posteriormente, poder se valer de uma variedade de técnicas de coleta de dados (ANGROSINO, 2009a). Sendo assim, a observação representa o momento inicial da pesquisa de campo, no qual se observa distintos modos de organização do grupo, suas linguagens, códigos de convivência, rotinas e rituais, dentre outras dimensões coletivas e pessoais. Esses elementos possibilitarão o desenho de técnicas e estratégias de pesquisa mais apropriadas para o aprofundamento dos temas a serem pesquisados.

A observação participante requer alguns procedimentos por parte do pesquisador, dentre os quais estão a escolha do local (comunidade ou grupo), o acesso a essa localidade (por intermediação de quem; como proceder às primeiras aproximações) e tempo para se adequar àquela comunidade e às pessoas (e vice-versa). Inicialmente, o observador tem que realizar repetidas observações, além de consultar membros da comunidade. Esses primeiros passos visam produzir um sentido de familiarização e adaptação mútuas, mas principalmente para o pesquisador produzir os primeiros apontamentos relacionados à sua pesquisa. Nesse momento, o registro das observações é decisivo, e o melhor método é aquele com o qual o

responsável pelo estudo tem mais intimidade, e que vai permiti-lhe uma plena recuperação dos dados observados (ANGROSINO, 2009b).

Com o transcorrer da pesquisa, as observações permitem ao pesquisador formar modelos discerníveis, quer dizer, identificar tendências e características daquele grupo observado. O interessante é que tais modelos (uma espécie de ‘padrões sociais’) são geradores de novas questões de investigação. Para Spradley (1980), a observação participante é análoga a um funil, que vai canalizando a atenção do pesquisador para elementos essenciais daquele grupo ou comunidade, elementos esses que emergem das suas observações.

4.2 Quanto à Entrevista Semiestruturada

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada pode ser caracterizada por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas à temática de estudo e por novas questões surgidas durante o processo. O autor aponta ainda que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152). Manzini (2004) relata que a entrevista semiestruturada centraliza em um assunto, baseado em questões principais e outras emergidas durante a construção do estudo. Segundo o próprio autor, “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p.2). Cabe destacar que, para a emergência de informações em uma conversação espontânea e a possibilidade do entendimento de um contexto social através das expressões de um sujeito, faz-se necessário que os entrevistados se sintam sujeitos ativos do processo, inclusive envolvidos emocionalmente na temática da entrevista (REY, 2005).

De acordo com Duarte (2004), entrevistas são fundamentais quando se pretende mapear práticas, crenças e valores de universos sociais específicos, em que conflitos e contradições não estejam claramente explícitos. A técnica da entrevista permite um aprofundamento no modo como os sujeitos percebem e significam sua própria realidade e também a compreensão da lógica das relações no interior de um determinado grupo. Geralmente, as questões das entrevistas emergem das observações iniciais do campo de pesquisa, as quais são aprofundadas por questões pontuais que buscam aprofundar os indicadores iniciais levantados no processo de observação.

Uma boa entrevista requer que o objetivo da pesquisa esteja claramente definido, uma revisão bibliográfica (teórica) antes de ir a campo, internalização do roteiro de entrevista por parte do entrevistador, certa segurança e autoconfiança, algum nível de informalidade e uma preparação anterior (uma espécie de ensaio). Tais características são importantes, pois a confiabilidade do procedimento se estabelece pela relação entre escolhas metodológicas, literatura científica, tema de pesquisa e os resultados obtidos.

A análise de uma entrevista exige cuidado com a interpretação, ou seja, evitar a tendenciosidade de procurar aquilo que se deseja ou espera alcançar, para que não se caia num modelo apriorístico de pesquisa que procura comprovar as hipóteses postas a priori, como algo prescrito. Outra precaução é com a utilização de fragmentos da entrevista (uma espécie de ‘recorte e cola’) para ilustrar e/ou exemplificar o referencial teórico da pesquisa. Esse item exige cautela com tendências da nossa subjetividade que possam ocultar aspectos da realidade. Ainda em relação aos cuidados com o tratamento dos dados coletados, nem tudo que é falado pelo entrevistado tem valor de utilização para a pesquisa; sendo relevantes apenas aspectos que estejam interligados aos objetivos da pesquisa.

Para Manzini (2004), três pontos de análise devem ser considerados pelo pesquisador que pretende utilizar a entrevista como procedimento metodológico. O primeiro ponto é a adequação da entrevista ao fenômeno estudado. Uma entrevista necessita buscar informações sobre opiniões, concepções, expectativas e percepções a respeito de um objeto específico. Inclusive, quem busca fatos não deve se valer de entrevista, pois ela fornecerá, no máximo, um relato sobre os fatos.

O segundo ponto de análise é a adequação do roteiro e perguntas. O número de perguntas depende do objetivo da pesquisa: objetivo amplo, mais perguntas; objetivo direto, menos perguntas; se o objetivo for muito amplo, sugere-se a entrevista não estruturada. Para construir esse processo, é importante realizar pré-testes e pós-testes, antes de definir o roteiro mais adequado para a pesquisa a ser realizada.

O terceiro e último ponto de análise se refere à adequação das perguntas: quanto à linguagem (tipo de vocabulário, uso de jargão técnico específico, clareza e certa precisão na construção frasal); quanto ao formato das perguntas (tamanho da pergunta, dificuldade de elaboração mental pelo entrevistado, impacto emocional de palavras, frases manipulativas e perguntas com múltiplas finalidades); quanto à sequência das perguntas no roteiro (distribuídas por blocos temáticos, iniciando das mais amplas e até chegar nas mais diretas).

Contudo, há controvérsias quanto à escolha de entrevistas, principalmente as abertas e semiestruturadas, sendo consideradas por alguns pesquisadores como procedimentos metodológicos pouco confiáveis e excessivamente subjetivos. Para Duarte (2004), tal fato se justifica pelo mau uso das informações coletadas e pelo pesquisador não explicitar as minúcias do procedimento (razões pelo uso do instrumento; critérios para a seleção dos entrevistados; número de entrevistados, suas descrições básicas e como foram contatados; roteiro da entrevista, incluindo os critérios de sua elaboração; procedimentos de análise) na descrição da técnica de pesquisa adotada. Por outro lado, os críticos desse instrumento metodológico, muitas vezes, operam com o paradigma clássico que defende visões dicotômicas em relação aos aspectos objetivos e subjetivos que participam do contexto estudado.

Em relação aos cuidados com o planejamento da coleta, Manzini (2004) complementa: as questões devem ter relação direta com os objetivos do estudo; a ordenação das perguntas, por exemplo, distribuídas em relação a grandes temas; a realização de estudo piloto, para testar o roteiro, as perguntas e a própria dinâmica de uma entrevista. E, obviamente, esses cuidados também necessitam fazer parte da produção acadêmica e científica fruto da pesquisa.

Para a realização de uma entrevista ainda é indicado um planejamento prévio, momento para definir o entrevistado (quem tenha informações significativas diante do tema proposto), realizar o contato (agendar com antecedência dia, horário e local), elaborar o roteiro da entrevista, com as questões que serão abordadas e organizar o registro das informações (gravação e/ou filmagem). Todavia, esses procedimentos são adequados ao contexto a ser pesquisado.

Para que uma entrevista alcance seus objetivos, o pesquisador necessita focar nos seus propósitos sem inibir expressões inusitadas por parte do pesquisado, já que é possível a intervenção do entrevistador na produção do discurso, nos processos de raciocínio e nos processos de memória dos entrevistados (MANZINI, 2004), comprometendo o procedimento, o tratamento e a análise das informações, bem como o resultado final (e as produções subsequentes) da pesquisa. Por outro lado, Rey (2005) aponta para a relevância das intervenções, espontâneas e reflexivas, do pesquisador, deixando a entrevista (enquanto técnica) caracterizar-se como uma conversação (enquanto processo), na qual o pesquisador e o pesquisado possam ter envolvimento, aumentando a possibilidade de captação dos sentidos subjetivos produzidos no processo.

Outra questão importante é a pós-entrevista, constituída por momentos marcados pela transcrição, tratamento e análise de entrevistas (DUARTE, 2004). A transcrição necessita ser realizada logo após o encerramento da entrevista e, de preferência pelo entrevistador, a fim de garantir uma maior recordação dos fatos ocorridos durante a coleta de informações (por exemplo: determinadas falas, gestos e emoções). Esse processo de transposição das informações em áudio e/ou vídeo para um texto escrito visa garantir a fidelidade das informações, não cabendo interpretações nem exclusão dos erros, pausas e outras intercorrências.

Por fim, a análise de uma entrevista consiste em compor o texto em categorias e reorganizar as partes em unidades de significado: mínimo de texto necessário à compreensão do significado, por quem está analisando (DUARTE, 2004). Em seguida, interpretar e articular tais unidades a partir de categorias de análise. Para uma maior qualificação de uma pesquisa que faz uso de entrevista, as categorias de análise necessitam ser eleitas antes da coleta das informações, tendo por base os objetivos, as questões norteadoras, o referencial teórico da pesquisa e o conhecimento prévio do campo. Para Duarte (2004), nada impede que uma categoria de análise seja incluída a partir das entrevistas, por exemplo, decorrente da fala do entrevistado.

Tanto a categorização e reorganização do texto quanto a interpretação e articulação das unidades de análise podem ser realizadas com o auxílio de *softwares* próprios para a análise de dados qualitativos. A análise final consiste em dar sentido ao conteúdo desse ‘mosaico’ de categorias agrupadas nas unidades de significação. Todas as possibilidades de análise convergem para a produção de um novo texto que articula a fala dos entrevistados, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes, visando à compreensão da lógica das relações estabelecidas em um contexto ou grupo. Esse texto novo que foi produzido necessita ser apresentado ao entrevistado (devolutiva) para uma conferência real do produto da entrevista, procedimento que contribui para o ganho de fidedignidade desse procedimento metodológico.

Após todo o processo metodológico de transcrição, tratamento e análise da entrevista, o novo texto será analisado à luz do referencial teórico adotado pelo pesquisador. Porém, a fala do entrevistado tem seu próprio valor e não deve servir apenas como mera exemplificação de fatos teóricos (ilustração textual das teorias). Pelo contrário, se o pesquisador observar todo o rigor metodológico aqui explicitado, as informações coletadas e produzidas podem até questionar o referencial teórico, inclusive negando a ideia do problema

de pesquisa! Em pesquisa qualitativa é fundamental o pesquisador estar aberto ao novo, à surpresa e à desconstrução empírica e teórica do estudo proposto.

4.3 Quanto à Narrativa Biográfica

De acordo com Fantasia e Leite (2013, p.54), a narrativa biográfica representa um método qualitativo que possibilita o estudo baseado nas questões da intersubjetividade, ou seja, um “[...] olhar sobre o real a partir da interação entre os sujeitos [...] [e] a consciência do seu próprio conhecimento”. Segundo Bernardo (2010, p.1595), a narrativa biográfica, também denominada de história de vida ou narrativa de experiência, “[...] permite a reflexão sobre a trajetória social e cultural das pessoas [...]”.

Para Beckert e Santos (2011), biografia é uma descrição de processos e experiências da história de vida de um sujeito, realizada por ele mesmo ou por outro. Ao contrário do que muitos podem pensar, “[...] biografias e trajetórias biográficas não são fenômenos puramente individuais, mas sociais, já que se constituem em uma sequência específica de ações selecionadas dentre as opções de ações possíveis no mundo social” (BECKERT; SANTOS, 2011, p.2). Conforme Conceição (2010, p.2), a escrita biográfica é uma “[...] forma de conhecimento histórico”, na qual é fundamental identificar e analisar as relações sociais de um sujeito.

Para Levi (2006), analisar um sujeito em sociedade constitui compreender sua rede de relações e pertencimentos. Em suma, as narrativas biográficas são reveladoras de contextos sócio-históricos (GUSSI, 2008). Ambas afirmativas corroboram com os fundamentos histórico-culturais e as complexas relações dialéticas e dialógicas a respeito da unidade individual/social, abordadas ao longo deste estudo (REY, 1997, 2003, 2005; VIGOTSKI, 1996, 2000; MORIN, 2011, 2014).

De acordo com Beckert e Santos (2011), uma narrativa biográfica possibilita não apenas a análise de vida, mas das relações entre o vivente (sujeito biografado) e o grupo/comunidade a que pertence. Para Conceição (2010), a força dos vínculos e mecanismos normativos e sociais sobre os sujeitos é que legitimam e qualificam o método biográfico. Segundo Elias (1994, p.8), sujeito e sociedade coexistem, pois aquele é constituído no social, mais especificamente naquela sociedade em que “[...] ele esteve envolvido e atuou [...]”. Assim, as relações sociais são o contexto das biografias. Para Gadotti (2004), através da narrativa biográfica se compreende um sujeito e também um grupo social e uma sociedade.

Essa contextualização é possível porque a técnica da narrativa biográfica, se adequadamente empregada, propicia captar as expressões do sujeito em relação às suas experiências e emoções, isto é, seus sentidos subjetivos (REY, 2003, 2005), que são representações do processo de formação social e cultural da mente, segundo Vigotski (1996).

Segundo Fantasia e Leite (2013, p.53), “ao deslocar a produção do discurso para os próprios sujeitos, as narrativas integram [...] as pluralidades das experiências [...] [e] a construção do conhecimento torna-se um processo de diálogo intersubjetivo”. Conforme Gussi (2008), a abordagem da narrativa biográfica apresenta três características: informativa (do contexto social do biografado), evocativa (do próprio biografado) e reflexiva (da relação entre o biografado e o pesquisador). A narrativa biográfica, enquanto um discurso, representa “[...] um campo de renegociação e reinvenção identitária” e enquanto método biográfico, está situada “[...] entre a privacidade de um sujeito e o espaço sócio-histórico de sua existência [...] ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais [...]” (CARVALHO, 2003, p.284).

Para Gussi (2008, p.8), a narrativa biográfica se configura por um conjunto de experiências, vivenciadas e narradas por quem as viveu e vive cotidianamente, portanto, “a experiência é um termo – epistemologicamente – presente na dimensão biográfica [...]”. Sua noção implica nas mediações entre o sujeito e a sociedade, neste sentido, toda “[...] experiência é subjetiva e social [...]” (DUBET, 1996, p.106). As experiências evocadas nas narrativas biográficas refletem um contexto social, dito de outro modo, “[...] as narrativas biográficas constroem os sujeitos por meio de suas experiências vividas, configurando suas identidades pessoais e coletivas [...] ao longo do tempo” (DUBET, 1996, p.9). Em suma, a experiência é a história do sujeito (SCOTT, 1999). A experiência é conquistada em um processo de aprendizagem que ocorre nos mais diversos contextos de socialização e cultura (GUSSI, 2008), os quais, por essa razão, podemos considerar contextos educativos, de formação, de desenvolvimento. Para Vieira (1995, p.127), um processo educativo constitui um sistema de referências de um determinado grupo e se compõe de todas “[...] as experiências da vida social e pelas opções que se tomou ao longo do percurso biográfico”.

Ao contrário das entrevistas, as narrativas biográficas não se valem de roteiros de perguntas, método este que segundo Beckert e Santos (2011) está consolidado na pesquisa sociológica alemã. Bernardo (2010) sugere duas dicas para realizar uma narrativa biográfica. A primeira é pedir ao sujeito para falar sobre sua vida pessoal: nome, família, infância, adolescência, vida adulta e o atual momento. A segunda dica é entrar na temática

propriamente dita solicitando ao sujeito entrevistado que fale livremente, porém sob a orientação de temas chave, relacionados à pesquisa (objetivos e questões norteadoras).

De acordo com Silva, A. (2007), em narrativas biográficas, ou histórias de vida, não se elabora um roteiro de entrevista, e sim, uma única questão provocativa, por exemplo: o biografado falar sobre sua trajetória em determinado local. No entanto, a execução dessa técnica de entrevista não estruturada pode ser de difícil aplicação devido ao fato de que alguns sujeitos biografados, muitas vezes, “[...] não verbalizavam questões livremente, por vezes se limitando a dizer que não tinham nada para falar, que não sabiam de nada ou que sabiam o mesmo do que outras pessoas com quem o pesquisador pudesse ter falado” (SILVA, A., 2007, p.125). Por isso, é interessante adotar um roteiro, tornando a entrevista do tipo semiestruturada, mas não com a intenção de limitar a narrativa, e sim, de estimular o biografado e não deixar que o procedimento escape aos objetivos da pesquisa. Silva A. (2007) relata que, em sua pesquisa, existiram casos em que o roteiro não foi utilizado, como também houve momentos em que a entrevista foi baseada no roteiro.

Para além dos procedimentos acima descritos, indica-se ainda os cuidados com o planejamento da coleta (critérios para a seleção e número de entrevistados, suas descrições básicas e como foram contatados), o roteiro da entrevista (incluindo os critérios de sua elaboração), a organização da entrevista (posicionamento das pessoas e equipamentos) e os procedimentos de análise (transcrição e tratamento). No entanto, esses procedimentos para utilização da narrativa biográfica são similares aos já apresentados anteriormente em relação à entrevista semiestruturada e, portanto, não cabe aqui repeti-los.

4.4 Construção das estratégias metodológicas dentro do campo de pesquisa: um diálogo permanente e recreativo

O campo de pesquisa eleito por este projeto de pesquisa caracterizou-se pela escolha de um grupo de Capoeira que pudesse oferecer informações relevantes acerca dos processos identitários dos seus membros na relação com distintas atividades que são desenvolvidas em contexto de aprendizagem e compartilhamento de experiências.

Para isso, inicialmente, realizei uma observação participante no Grupo Capoeira Gerais, especificamente em sua matriz¹². A opção por esse grupo se deve a minha inserção no mesmo: desde meu primeiro contato com a Capoeira até os dias de hoje mantenho vínculo com esse grupo e com seu fundador: o Mestre Mão Branca. Há alguns anos, venho construindo um processo gradual e crescente de participação nas atividades do grupo. Tal envolvimento, segundo Angorosino (2009b), me coloca na condição de ‘participante totalmente envolvido’ – considerado um ‘camarada’, cujo papel de pesquisador não é legitimado pela comunidade-alvo da pesquisa, e cujo envolvimento extremo pode ser perigoso para a pesquisa. Por esse aspecto, creio que meu maior desafio no processo de observação participante foi de me colocar como um ‘participante observador’, um sujeito integrado ao cotidiano do grupo e com envolvimento com as pessoas (ANGOROSINO, 2009b), porém, tendo a postura e um olhar de pesquisador: aberto à percepção de novos sentidos subjetivos e à expressão de distintas subjetividades. Enfim, a integração dos meus conhecimentos – a respeito do Grupo Capoeira Gerais, do Mestre Mão Branca e de seus componentes – à produção desta tese, talvez, seja minha maior virtude (ZONZON, 2007).

A ideia de realizar uma observação participante nem foi tanto pelo conhecimento do grupo, com seus sujeitos, espaços e rituais, que, como mencionei acima, já fazem parte do meu cotidiano enquanto capoeirista. Os objetivos precípuos foram: mudar minha visão acerca de mim mesmo dentro do grupo e estranhar o familiar para revelar conteúdos ocultos da sua configuração, agora também como pesquisador; e ampliar a produção acadêmica no âmbito das pesquisas voltadas para as práticas socioculturais afrodescendentes. Apesar dos riscos que incorri nesta jornada complexa de relações dialéticas e dialógicas, tensas e conflitivas dentro do ‘eu capoeirista pesquisador’ que se constituiu no processo, me amparei nas palavras de Fernando Rey:

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (REY, 2005, p.36).

Neste sentido, minhas observações datam dos últimos 21 anos, pois, desde que ingressei na Capoeira, meu olhar esteve voltado para os tipos e personagens, relações (nos treinos, nas rodas, nas viagens e fora do ambiente da Capoeira), diálogos (verbais, gestuais e

¹² Na atualidade, os tidos grandes grupos de Capoeira se organizam logisticamente à semelhança de empresas: com uma matriz, espaço físico (geralmente uma academia) onde é centralizado o trabalho do Mestre responsável pelo Grupo; e as filiais – representações deste grupo nos mais diferentes destinos pelo mundo.

corporais) e linguagens (verbais, musicais e simbólicas). Tal ‘curiosidade’ se deu também pelo fato da minha caminhada no campo da Educação Física – e conseqüentemente da pesquisa (enquanto um processo de tornar o olhar mais atento às questões muitas vezes silenciadas) – acontecer em paralelo à minha trajetória na capoeiragem. Assim, minhas memórias daquilo que vivi e senti na Capoeira (minhas participações observantes empíricas) constituíram meu ponto de partida e referencial para as participações observantes apresentadas neste trabalho, agora sim com um olhar de pesquisador.

Após esta contextualização – a de que, definitivamente, eu não parti ‘do zero’, e que, assumidamente, eu compartilho o papel de capoeirista e de pesquisador em um único ser – passo a fazer um breve relato do meu caderno de campo. Para essa tarefa, optei por dividir a apresentação em tópicos: época (o período em que realizei as observações de campo); contextos (treinos, rodas, eventos e viagens); personagens (características gerais das pessoas); reflexões (inclusive com minha experiência praxis); e apontamentos, ou seja, a identificação de categorias sugeridas pelo campo – entendendo ‘campo’ como o conjunto das experiências enquanto capoeirista (‘totalmente envolvido’) conjugada às experiências enquanto pesquisador em doutoramento (‘participante observador’).

Quanto à época, formalmente, o período estabelecido para a coleta de informações por meio da técnica da observação participante se deu entre os meses de agosto de 2014 a agosto de 2015. Durante esses doze meses participei de diferentes situações e pude observar capoeiristas distintos e seus diferentes comportamentos e posturas em diversos contextos, tais como treinos, rodas, eventos e viagens.

Nos últimos cinco meses do ano 2014 (agosto a dezembro), frequentei, com uma regularidade semanal, a academia do Mestre Mão Branca, sede (ou matriz, como é conhecida) do Grupo Capoeira Gerais. Nesse período, frequentei os treinos em diferentes dias (terças e quintas-feiras) e horários (pela manhã e início de noite, ambos abertos a todos os interessados; e ao final da noite, restrito aos mais graduados), como também frequentei a roda, com menor frequência, e ainda acompanhei os treinos (às sextas feiras à noite). Nos primeiros oito meses do ano 2015 (janeiro a agosto) minhas idas à matriz ficaram menos frequentes devido ao término da licença de afastamento de minhas atividades profissionais para cursar o doutorado. Ainda assim, procurei comparecer a alguns treinamentos e rodas, além dos eventos.

Nesse período, participei de cinco eventos de Capoeira sendo: dois considerados pequenos (um dia de duração, com menos pessoas envolvidas e de menor repercussão no coletivo do grupo), realizados em Diamantina e em Conselheiro Lafaiete; um evento

considerado mediano (dois dias de duração, com mais pessoas envolvidas – incluindo alguns convidados externos e de maior repercussão no coletivo do Grupo), em Belo Horizonte; dois eventos considerados grandes (uma semana de duração, muitas pessoas de diferentes partes do país e de diferentes nacionalidades, um número significativo de Mestres de outros grupos convidados, e de repercussão internacional no meio capoeirístico), realizados em Belo Horizonte e em Arraial D’Ajuda. Cabe esclarecer que, em todos os eventos, ocorreram rodas de Capoeira, e nos eventos maiores aconteceram treinos em um formato diferenciado daqueles do cotidiano na academia.

Em relação aos personagens: em todas as oportunidades, pude conviver e trocar experiências (corporais e verbais) com inúmeros capoeiras, desde o aluno iniciante até o Mestre mais antigo (de diferentes grupos – em especial do grupo que optei analisar nesta tese), e observar seus comportamentos em distintas configurações: entre os participantes, durante os treinos, nas rodas com diferentes características e formatos, como também nos momentos informais, ou seja, nos intervalos, nas refeições, na praia, enfim, nos momentos de ‘diversão’ (aqueles em que o capoeirista não está ‘trabalhando’ – exercendo suas funções na Capoeira).

As primeiras reflexões que produzi, confrontaram ‘meu eu capoeirista’ e ‘meu eu pesquisador’: um diálogo tenso que propiciou discernir e descrever algumas características do grupo Capoeira Gerais. Por outro lado, valendo-me desses mesmos critérios, pude identificar mudanças que ocorreram durante os 21 anos em que participei do grupo, e também descrever marcadores que se mantiveram, tais como a oralidade, a hierarquia, a memória coletiva e o princípio básico do que é Capoeira para esse grupo – perpetuando uma tradição considerada necessária para a preservação de alguns fundamentos (de jogo, de roda, de posturas, da valorização do mais velho). Contudo, lidando com estas experiências (capoeirista e pesquisador, em diferentes tempos) enquanto unidade complexa de conhecimentos, posso revelar que, apesar das mudanças adaptativas por quais todos nós passamos ao longo da vida, e que, por consequência, se refletem no modo como se enxerga, administra, pratica e perpetua a Capoeira, o grupo pesquisado ainda mantém o seu arcabouço pedagógico de raízes africanas – baseado na pedagogia do segredo, relatado por Muniz Sodré e também descrita por Ferreira, Mahfoud e Silva (2011) como Zonas de Mistérios.

O exercício etnográfico da observação participante enquanto um momento de produção teórica (dentro de uma visão sistêmica e complexa na qual se rompe com dicotomias entre teoria e prática) também me possibilitou refletir sobre alguns apontamentos

que me levaram a construir indicadores, conceitos chave ou categorias de análise. Para ilustrar esta breve apresentação do meu caderno de registro indico as seis categorias de análise que pude extrair das minhas observações no campo de pesquisa, como participante observador, imersas nas minhas experiências enquanto um capoeira:

- A figura do Mestre: sua influência e liderança.
- A musicalidade: o saber através das cantigas.
- A historicidade: o conhecimento para além do movimento.
- O aprender fazendo: a práxis da Capoeira.
- A hierarquia: graduações, bateria, treinos, viagens.
- A roda: ritos, fundamentos e posturas.

Partindo do princípio metodológico de que as categorias de análise, construídas no campo, e por mim observadas, norteariam um possível roteiro para uma eventual utilização de narrativas biográficas, balizariam as questões e/ou temas para a entrevista semiestruturada e constituiriam o eixo de sustentação da análise do material coletado e da produção de informações (REY, 2003), surgiu a necessidade iminente de me debruçar sobre tais categorias apresentadas pelo campo da pesquisa e por mim observadas. Analisando cada categoria, individualmente, bem como as relações entre elas, focando nos sentidos e significados para o campo (grupo de Capoeira analisado, e os capoeiristas pertencentes a este grupo) e para a pesquisa (as relações entre os objetivos, as questões que compunham o estudo e os procedimentos metodológicos), surgiu uma nova configuração dessas categorias de análise:

- A figura do Mestre: sua influência e liderança.
- A musicalidade: o saber através das cantigas.
- A historicidade: o conhecimento para além do movimento.
- A roda: ritos, fundamentos e posturas.

O entendimento de excluir as categorias ‘o aprender fazendo’ e ‘a hierarquia’ não aconteceu por sua irrelevância no processo de constituição do ser capoeirista; muito pelo contrário, se deve ao entendimento (enquanto capoeirista e confirmado pelo campo) de que essas características estão presentes em todos os momentos da vida de um capoeira e, de que, portanto, deveriam estar contempladas nas demais categorias levantadas. Ao categorizar a

figura do Mestre, destacando sua influência e liderança durante os treinos, as rodas, as viagens, os eventos, as conversas formais e informais e sua postura e gestual em todos esses momentos, fica marcada sua posição de Mestre, líder no grupo e, com isso, delimitou-se a hierarquia que se constituiu no cotidiano observado. Sendo assim, a observação, as tentativas de reprodução e o lugar de espelho que um Mestre representa e exerce sobre seus alunos e discípulos também mostra como ocorre a práxis da Capoeira, ou seja, o aprender fazendo.

A categoria ‘musicalidade’ apresentou, como eixo norteador, o lugar das músicas na transmissão dos saberes rituais e tradicionais da Capoeira, bem como a representação social de alguns personagens: os compositores, os cantadores, os tocadores (instrumentistas) e os artesãos (aqueles que confeccionam os instrumentos). Nas observações pude perceber que nem todos cumprem tais funções, e que, algumas vezes, esses ‘cargos’ são confiados pelos mais velhos aos mais novos, criando assim uma hierarquia bem definida; e mais, que para alguém se aventurar no desafio de se envolver em uma dessas funções, muitas vezes, isso se dava por meio de tentativa e erro, sem muita preparação prévia, gerando uma situação na qual o Mestre e/ou os mais velhos enxergavam seu esforço e força de vontade – desencadeando uma aproximação para orientá-lo. Neste sentido, mais uma vez a práxis (o aprender fazendo) encontra-se presente no mundo da capoeiragem.

Outro ponto de relevância na Capoeira, observado no grupo pesquisado, foi a apropriação de sua história, da vida dos Mestres e personagens, das histórias que envolvem mitos e lendas, que, na essência, constituem o real legado que vem sendo transmitido a cada geração por séculos consecutivos. O fato de muitos capoeiristas buscarem (por meio de estudos das obras acadêmicas e biográficas, além de encontros presenciais e entrevistas com os velhos Mestres) o entendimento das trajetórias históricas do desenvolvimento da Capoeira e o conhecimento adquirido no tempo sobre os guardiões dos saberes populares – os velhos Mestres (ABIB, 2006b) – já denota um respeito e valorização à hierarquia e ao saber prático (práxis), constitutivos da Capoeira. Essa prática faz parte da cosmologia afrobrasileira que valoriza os cultos ancestrais por meio da transmissão inter e transgeracional entre seus Mestres mais antigos, contramestres e discípulos.

A quarta categoria, a qual se mostrou como organizadora principal do grupo, bem como norteadora dos códigos de convivência entre os capoeiristas, caracterizou-se pelos: rituais, fundamentos, posturas, comportamentos e intencionalidades presentes nas rodas de Capoeira. Nesse aspecto, ficou evidente que é durante uma roda que as demais características se fazem presentes, incluindo o ‘aprender fazendo’ e a hierarquia, pois é nesse momento

(tradicional e, muitas vezes, sagrado) que colocamos em prática aquilo que treinamos e estudamos, isto é, toda nossa preparação que antecedeu aquele momento. Além disso, uma boa roda de Capoeira é fonte de saber e aprendizado, já que se aprende observando o mais experiente, o mais velho e aqueles que cada um elege como suas referências. Aprendemos também com os maus exemplos de postura e comportamento, afinal, também aprendemos o que não deve ser feito e perpetuado! Enfim, a práxis da Capoeira apresenta seu ápice na roda de Capoeira.

Após o período da observação participante, pretendia realizar três narrativas biográficas com sujeitos que tivessem sua história de formação social, cultural e identitária intrinsecamente relacionada com suas atuações e inserções no Grupo Capoeira Gerais. Para que pudesse haver um diálogo entre as distintas narrativas e, com isso, tecer uma teia complexa de significações que possibilitassem a compreensão de uma subjetividade social, projetei que seria interessante a comunicação com capoeiristas de diferentes gerações, os quais tivessem constituído uma subjetividade individual e social dentro do grupo, por intermédio do mesmo Mestre, porém em distintas temporalidades.

A ideia foi realizar uma narrativa biográfica com um capoeirista com quase quarenta anos de Capoeira, Mestre há duas décadas (de uma ‘geração antiga’) e que está junto com o Mestre Mão Branca, mesmo antes de ele fundar o Grupo Capoeira Gerais, bem como permanecendo até os dias de hoje. Também foi planejado uma segunda narrativa com um capoeirista de uma ‘geração intermediária’, ou seja, praticante envolvido há muitos anos no grupo, juntamente com o Mestre, porém que, apenas no ano de 2015 obteve o título de Mestre. Por fim, outra narrativa biográfica foi idealizada com um capoeirista de uma ‘geração recente’, com algum tempo de dedicação e envolvimento, mas ainda em processo de consolidação dentro do grupo. Análogo ao conceito hologramático de unidade todo-parte de Edgar Morin, a ideia foi captar diferentes sentidos subjetivos que tecem distintas identidades individuais e subjetividades sociais que compõem uma identidade social do grupo (MORIN, 2000).

À partir da interlocução com alguns pares acadêmicos e da reflexão de pontos de questionamento levantados durante a orientação, fui instigado a retomar meu olhar para o campo e para os registros já realizados. Com isso, mais uma vez, me vi analisando cada técnica de coleta de dados e, principalmente, a articulação de técnicas qualitativas que foram propostas. Donde surgiu uma nova ideia, promover algumas modificações antes de retornar ao campo para finalizar o recolhimento de informações para análise e reflexão. Diante disso,

reduzi de três para duas entrevistas de história de vida, mantendo a narrativa com o capoeirista de uma ‘geração mais antiga’ e a outra narrativa com o capoeirista de uma ‘geração mais recente’. Com a visão dessas duas pessoas, marcadamente de períodos distintos de constituição coletiva dentro do grupo e que iniciaram sua constituição identitária em períodos históricos diferenciados, procurei preservar a ideia inicial de captar os sentidos subjetivos, as identidades individual e social do grupo (MORIN, 2000). Além disso, excluir a narrativa com alguém de uma ‘geração intermediária’ às anteriormente descritas, representou uma tentativa de ir ao encontro dos pressupostos teóricos da complexidade (visão sistêmica; conceito hologramático de unidade todo-parte, por exemplo) na prática do exercício de pesquisador, ou seja, evitar a fragmentação do tempo histórico e a subdivisão (encapsulamento) das experiências vividas.

Para o desenvolvimento das narrativas biográficas, a ideia inicial foi de levantar uma questão referente à história de vida do sujeito (ex: nome, família, infância, adolescência e vida adulta) para depois vir a questão central, tema do estudo: “fale sobre sua trajetória na Capoeira”. Segundo Bernardo (2010), a primeira questão é para promover uma possível desinibição no sujeito entrevistado, promovendo um clima de informalidade (conversação) e rompendo com a neutralidade do pesquisador (REY, 2003). Porém, imprevistos acontecem e para evitar um encerramento precoce da entrevista Silva, A. (2007, p.125) sugere um roteiro, mas “[...] não com a intenção de limitar a narrativa e sim de estimular o biografado e não deixar que o procedimento escape aos objetivos da pesquisa”.

Antes de realizar as duas entrevistas de história de vida retornei ao campo para avaliar o entendimento da questão central, isto é, conforme apreendi em Manzini (2004) e Geeverghese (2013), fiz um pré-teste com outros capoeiras, que não representavam aqueles que seriam os principais interlocutores da pesquisa, para verificar se a frase que desencadearia a narrativa seria bem compreendida. Para isso, selecionei oito capoeiristas com características distintas em relação a sua condição social e econômica, gênero e graduação na Capoeira: Contramestre Fevo, Contramestra Índia, Professor Açaí, Professor Estagiário Alex, Monitoras Ana Paula e Lucília e os alunos iniciantes Priscila e Ramon. Para todos, mas individualmente, segui o mesmo roteiro (verbal): “Minha tese de doutorado é sobre Capoeira. Vou fazer uma entrevista onde digo uma frase (‘fale sobre sua trajetória na Capoeira’) e o entrevistado fica livre para falar. Antes de realizar a entrevista, é importante testar o entendimento dessa frase. Para isso, preciso de sua colaboração”. Na sequência, eu perguntei: “o que você entende desta frase (fale sobre sua trajetória na Capoeira)?”. Após a resposta, fiz uma segunda pergunta:

“sobre o que vocêalaria se te fosse pedido isso (fale sobre sua trajetória na Capoeira)?”. No Quadro 1 abaixo seguem as respostas dos oito capoeiristas às duas perguntas realizadas:

Quadro 1. Descrição detalhada dos resultados do pré-teste.

	Frase: ‘fale sobre sua trajetória na Capoeira’	
	O que você entende desta frase?	Sobre o que vocêalaria se te fosse pedido isso?
Açaí	Falar sobre a vida: o que passou, o que fez, vivência cultural, ancestralidade.	Falaria sobre a importância da Capoeira na vida pessoal, como ser humano; estudando e treinando.
Alex	Contar a história, como e com quem iniciou.	Relatou seu início, aos 10 anos de idade, na escola; ‘causos’ pessoais envolvendo a Capoeira; sequência de treinos e trocas de Mestres e grupos até hoje.
Ana Paula	Falar desde a primeira vez que viu uma roda de Capoeira; o que foi a Capoeira durante o tempo de prática; a convivência com os Mestres.	Falaria sobre a primeira vez que viu uma roda, a energia que sentiu; o que sentiu praticando dentro do grupo junto aos parceiros; aprendizado com os Mestres e amigos.
Fevó	Falar da história pessoal: como começou, por onde passou e como está hoje.	Falaria como e com quem começou, os lugares que treinou e como está atualmente na Capoeira.
Índia	O que fez na Capoeira, a vida na Capoeira; suas contribuições para a Capoeira e dela para sua vida.	Relatou detalhadamente seu início – vinculado a um samba de roda; o início dos treinos; as questões de gênero; a luta para se manter na Capoeira; hoje em dia.
Lucília	Falar sobre o que fez treinar; quem incentivou; quais benefícios e coisas ruins que a Capoeira promoveu na vida; o que faz treinar e qual incentivo tem para seguir em frente.	Falou de seu início: a primeira roda que viu foi de um evento; o irmão incentivou a começar (era capoeira); o encanto e a emoção (arrepio) que a Capoeira causa; o momento inicial (2-3 anos iniciais) são mais difíceis e definem o futuro na Capoeira; falou dos benefícios (físicos, mentais, sociais,

		conhecimentos teóricos, valores).
Priscila	Falar de quando conheceu a Capoeira, sua entrada e os dias de hoje.	Falaria tudo que aprendeu de Capoeira na escola quando criança (ex: músicas, cultura) e o que aprendeu atualmente, praticando em um grupo.
Ramon	Como foi o início na Capoeira até os dias de hoje.	Falaria da trajetória pessoal: sempre teve vontade de aprender Capoeira e o pouco tempo que tem já proporcionou um ganho enorme.

Assim, após analisar o conjunto das respostas a cada uma das perguntas do pré-teste, tive o entendimento de que a questão central estava adequada ao entendimento dos sujeitos e apropriada para deflagrar as narrativas biográficas.

Pela terceira vez, voltei ao campo; desta feita, para dar seguimento às minhas investigações. Agendei as duas narrativas biográficas; uma, com o Mestre Bocão, capoeirista de uma ‘geração antiga’ dentro do Grupo Capoeira Gerais (mais de trinta anos de Capoeira junto com o Mestre Mão Branca, e Mestre há duas décadas); e a outra, com o Professor Baleia, capoeirista de uma ‘geração recente’ dentro do Grupo Capoeira Gerais (uma década junto com o Mestre Mão Branca, e recém-formado Professor de Capoeira). A entrevista com o Mestre Bocão ocorreu em sua academia (onde ensina Capoeira) e a entrevista com o Professor Baleia aconteceu na matriz do Grupo Capoeira Gerais – ambos os locais estavam situados em Belo Horizonte e foram definidos pelos próprios entrevistados.

Imediatamente após esses dois encontros, pude experimentar, na práxis, uma fala recorrente (e pertinente) do meu orientador, também apreendida em Zonzon (2014): o campo define os métodos; o campo vai encaminhando o pesquisador na pesquisa. Naquele momento, mais uma vez em conformidade com o princípio do caráter construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa (REY, 2003), identifiquei que aquelas duas narrativas seriam insuficientes, não em termos da qualidade das informações contidas nelas, mas por ser apenas uma única visão de cada ‘geração’ de capoeiristas que me propus analisar. De acordo com Fernando Rey, as relações entre o campo e minhas reflexões possibilitaram emergir novos “contextos produtores de sentido” (REY, 2004, p.137) e, com isso, em meio a um processo de coleta de informações, optei por realizar outras duas narrativas biográficas: uma, com outro capoeirista representante da ‘geração antiga’ dentro do Grupo Capoeira Gerais, o Mestre

Antônio Dias; e outra, com mais um capoeira da ‘geração recente’ no mesmo grupo, o Contramestre Farinha. Ambos foram escolhidos por terem características bem similares aos primeiros, possibilitando assim dois olhares (ao mesmo tempo distintos e complementares) sobre um mesmo período histórico vivido. As entrevistas, com o Mestre Antônio Dias e com o Contramestre Farinha, ocorreram em suas residências, também em Belo Horizonte, por livre escolha deles próprios.

As quatro narrativas biográficas foram organizadas em função de uma questão central (fale sobre sua trajetória na Capoeira), e os entrevistados ficavam livres para discorrer sobre suas histórias de vida, porém, me balizei com o suporte das quatro categorias de análise citadas (Quadro 2). Além disso, tive autorização dos quatro sujeitos para que suas entrevistas fossem gravadas e filmadas.

Quadro 2. As quatro categorias de análise e seus respectivos indicadores.

Questões chave	Indicadores
A figura do Mestre	Sua influência e liderança durante os treinos, as rodas, as viagens e os eventos.
	As conversas, posturas e gestual, formais e informais, em todos os momentos.
Musicalidade	Papel das músicas na transmissão dos saberes rituais e tradicionais da Capoeira.
	Papel social de alguns personagens: compositores, cantadores, tocadores e artesãos.
Historicidade	Apropriação de sua história e das estórias que envolvem mitos e lendas.
	Apropriação da vida dos Mestres e personagens.
A roda de Capoeira	Os rituais e os fundamentos.
	As posturas, os comportamentos e as intencionalidades.

A princípio, minha intenção era fazer as transcrições, realizar suas conferências e proceder às análises antes de voltar a campo para realizar um grupo focal (como técnica complementar para captar representações do grupo). Mas, por questões pessoais, profissionais e de logística, este percurso não seria viável. Diante disso, antes de voltar a campo procedi a uma primeira análise dos vídeos das quatro narrativas, de modo geral, com o intuito de estabelecer relações entre os discursos e as categorias de análise e suas diretivas, pensando em possíveis ajustes. Assim, após analisar cada discurso em relação às questões-chave e também confrontando o conjunto das falas dos quatro entrevistados pontuei algumas considerações.

A categoria ‘a figura do Mestre’ foi a mais presente, incisiva e marcante em todos os discursos, fazendo-se imprescindível enquanto categoria de análise para este trabalho. A categoria ‘a musicalidade’ não foi diretamente identificada nos discursos analisados. Com o transcorrer das entrevistas percebi essa variante e solicitei aos entrevistados que falassem a respeito e, de modo geral, a musicalidade foi citada pelo envolvimento do capoeirista com as habilidades de cantar e tocar instrumentos, ambas permeadas pelas funções da oralidade. Desta forma, de acordo com ‘as vozes do meu campo de pesquisa’, a musicalidade pode ser subentendida como parte integrante e fundamental do ‘aprender fazendo’ (práxis) da Capoeira e, portanto, deixaria de ser uma categoria de análise, a ser enfocada neste estudo.

A categoria ‘a historicidade’ também não foi diretamente identificada nos discursos analisados. Interessante refletir quanto a esse dado, pois, no meio capoeirístico, vale a máxima de que se deve compreender a Capoeira ‘para além das pernas’, quer dizer, devemos estudar sua história, aprender com as histórias ‘dos antigos’ e reverenciar os Mestres mais velhos como verdadeiras bibliotecas dessa ‘escola da vida’/‘universidade popular’. Tal fato torna-se uma forte contradição, presente nas narrativas por meio do seu silenciamento: existe um discurso hegemônico da valorização dos mais antigos e do estudo da Capoeira, mas o Professor, o Contramestre e os Mestres entrevistados não fizeram menção dessa categoria previamente definida. Mais uma vez, recorri às questões-chave e suas diretivas para indagar os entrevistados quanto ao tema, e observei que esse tema é subentendido em relação à figura do Mestre enquanto alguém com mais experiência de vida, mais visão e mais ‘bagagem’ na Capoeira e que, portanto, deve ter sua história valorizada – devido a sua liderança, paternagem e potencial educativo. Portanto, me valendo do mesmo raciocínio utilizado em relação à categoria ‘musicalidade’, a historicidade poderia deixar de ser uma categoria de análise e tornar-se parte importante da categoria ‘a figura do Mestre’.

A categoria ‘a roda de Capoeira’ quando citada pelos entrevistados esteve vinculada ao aprender fazendo (práxis) na Capoeira e, portanto, não se configurou, de acordo com os sujeitos entrevistados, como uma categoria à parte. Tal fato é compreensível porque para os pesquisados, a roda de Capoeira pode ter o mesmo valor que os treinos, eventos, viagens, conversas e outras formas de experiência/aprendizado na Capoeira – efetivamente se constituindo como práxis. E assim como a categoria ‘a musicalidade’, a roda de Capoeira deveria ser contemplada na categoria ‘o aprender fazendo’.

Ao analisar as quatro categorias de análise apresentadas previamente ao campo de pesquisa não pude evitar o retorno a duas categorias anteriormente suprimidas: o aprender

fazendo e a hierarquia. A categoria ‘o aprender fazendo’ emergiu em todas as narrativas quando os sujeitos se referiram aos treinos, rodas, viagens, eventos e às relações interpessoais dentro do grupo, inclusive me convidando a reelaborar duas categorias (a musicalidade e a roda de Capoeira) em suas diretivas. Desta forma, passei a entender que ela deveria voltar para o roteiro que nortearia as futuras entrevistas e as análises das informações.

A categoria ‘a hierarquia’ foi aludida em duas narrativas, sempre em menção ao respeito pelo Mestre, em agradecimento pelos mais experientes e na valorização dos mais velhos (como mais sábios). O fato de não ter sido abordada de maneira direta e contundente justificou para mim a manutenção da sua exclusão como uma categoria de análise.

O conhecimento produzido no campo de pesquisa, em contato com os sujeitos históricos, e analisado (mesmo que de modo generalista) até aquele momento da pesquisa me permitiram mais uma vez reconfigurar as categorias de análises e seus indicadores (Quadro 3).

Quadro 3. As duas categorias de análise e seus respectivos indicadores.

Questões chave	Indicadores
A Figura do Mestre	sua influência e liderança durante os treinos, as rodas, as viagens e os eventos.
	as conversas, posturas e gestual, formais e informais, em todos os momentos.
	a historicidade: o conhecimento para além do movimento; a apropriação da história – fatos históricos e histórias de vida.
O Aprender fazendo	a práxis da Capoeira: treinos, rodas, viagens, eventos, relações interpessoais.
	as rodas de Capoeira: rituais, fundamentos, posturas e comportamentos.
	a musicalidade: os saberes rituais e tradicionais através da oralidade; o papel social de alguns personagens: compositores, cantadores, tocadores e artesãos.

A partir das novas diretrizes metodológicas (as duas questões-chave e seus três indicadores) elaborei um roteiro para me auxiliar na condução de um grupo focal:

1) Tema I – Em relação ao tema ‘a figura do Mestre’:

- questão 1: fale sobre a influência e liderança do Mestre durante os treinos, as rodas, as viagens e os eventos e a importância disso para a formação do capoeirista.
- questão 2: fale sobre as conversas, as posturas e o gestual (formal e informal) do Mestre em todos os momentos e a importância disso para a formação do capoeirista.

- questão 3: fale sobre a importância da historicidade, ou seja, o conhecimento para além do movimento e como a apropriação dessa história (fatos históricos e histórias de vida) influencia a formação do capoeirista.

2) Tema II – Em relação ao tema ‘o aprender fazendo’:

- questão 4: fale sobre o aprender fazendo (na prática) na Capoeira – os treinos, as rodas, as viagens, os eventos e as relações interpessoais e a importância disso para a formação do capoeirista.

- questão 5: fale sobre as rodas de Capoeira, seus rituais, fundamentos, posturas e comportamentos e a importância disso para a formação do capoeirista.

- questão 6: fale sobre a musicalidade (os saberes rituais e tradicionais através da oralidade) e o papel social de alguns personagens (compositores, cantadores, tocadores e artesãos) e a importância disso para a formação do capoeirista.

Naquele momento, entrei em contato com os sujeitos que comporiam o grupo focal (os mesmos que narraram suas histórias de vida, e ainda, mais um Mestre, recém consagrado pelo Mestre Mão Branca) para definirmos dia, horário e local. Por quatro semanas foram inúmeras tentativas de agendamento sem êxito, pois sempre dois ou três não tinham condições de conciliar sua agenda, pessoal e/ou profissional, com os demais. Nesse aspecto, como se diz no meio capoeirístico, ‘o mundo dá voltas, camarada...’ e os prazos e metas do cronograma estabelecido para esta tese estavam afunilando e, após algumas reflexões, optei pela ideia de suprimir a técnica de grupo focal do percurso metodológico da minha tese de doutoramento. Contudo, avalio que os procedimentos adotados foram suficientes para captar elementos identitários constitutivos da experiência compartilhada em um grupo de Capoeira.

Desta feita, agendei a entrevista semiestruturada com o Mestre Mão Branca: o responsável por viabilizar as condições de desenvolvimento para capoeiristas de diversas gerações. As narrativas biográficas que havia realizado reuniram discípulos do Mestre Mão Branca, sujeitos que foram por ele influenciados ao longo de sua constituição identitária. E corroborando com Duarte (2004), através da entrevista com o Mestre, seria possível me aprofundar no modo como seus discípulos percebem e significam sua própria realidade e também na compreensão da lógica das relações no interior do grupo que coordena.

Segundo Manzini (2004), as questões deveriam permitir ao entrevistado uma fala aberta sobre os temas em questão, sendo assim, o roteiro proposto para nortear a condução do

grupo focal – composto por dois eixos temáticos, cada um com três questões – foi utilizado para direcionar a entrevista com o Mestre. Pela quarta vez fui a campo, e a entrevista semiestruturada com o Mestre Mão Branca ocorreu, por escolha dele, em sua residência – anexa à matriz do Grupo Capoeira Gerais, localizada em Belo Horizonte. Cabe pontuar que o Mestre Mão Branca não autorizou a filmagem, portanto, essa entrevista foi apenas gravada.

Do mesmo modo que procedi após as narrativas biográficas, antes de realizar a transcrição, a conferência e as análises da entrevista semiestruturada, fiz uma análise prévia, generalista, do áudio da entrevista, buscando relacionar os sentidos subjetivos presentes no discurso do Mestre Mão Branca às categorias de análise e seus indicadores. A categoria ‘a figura do Mestre’, mais uma vez, se manteve presente, de maneira forte e determinante, ratificando a importância do Mestre de Capoeira na liderança de um grupo e sua influência na constituição identitária de seus discípulos.

Ao final de sua fala o Mestre Mão Branca apontou as três características da Capoeira que mais atraem novos praticantes, no Brasil e no exterior: seus aspectos rítmicos (sua musicalidade), combativo (sua característica de luta) e acrobático. Um fator interessante foi que esses três aspectos se remetem às diretivas da categoria ‘o aprender fazendo’, a musicalidade, a práxis e as rodas de Capoeira. Assim, mais uma vez, o campo de pesquisa – na fala dos cinco entrevistados – confirmou as categorias de análise, bem como suas diretivas, como uma possibilidade viável para organização, conferência e reflexões das informações coletadas.

Como já abordei nos parágrafos anteriores, necessitei fazer alguns ajustes e me adaptar por conta dos prazos e metas do cronograma estabelecido para esta tese. Desta forma, à medida que eu finalizava as entrevistas, já encaminhava sua versão em áudio para a transcrição. Uma mesma pessoa realizou o procedimento de transcrever as cinco entrevistas que realizei e me retornava os documentos digitais por endereço eletrônico. Após ter em mãos a versão escrita (digitada) das cinco entrevistas, pude realizar, conforme Duarte (2004), a conferência de fidedignidade – momento importante, pois procedi à leitura do texto transcrito enquanto acompanhava a escuta da gravação original. Além disso, repeti o procedimento, desta feita, assistindo ao vídeo da entrevista para verificar a relação das falas com os gestos e as emoções, compensando o fato de não ter sido eu quem fez as transcrições. Ao final desse processo as cinco entrevistas transcritas mantiveram as formas linguísticas de expressão de cada um dos sujeitos, incluindo erros e pausas e sem qualquer tipo de interpretações. Com

isso, procurei garantir a confiabilidade do processo de transcrição e a consequente validade do material escrito.

Como último passo nos percursos metodológicos da pesquisa, formulei dois quadros de análise e interpretação – busquei nos textos transcritos unidades de significados que pudessem ser analisadas e interpretadas em articulação com as categorias de análise e seus indicadores (DUARTE, 2004). O primeiro quadro de análise e interpretação foi formulado individualmente, ou seja, de cada entrevista foram retiradas falas que se relacionavam com as duas categorias e os seis indicadores. Para o segundo quadro de análise e interpretação o propósito foi inverter a ideia: as falas dos cinco entrevistados foram agrupadas para cada uma das duas categorias e dos seis indicadores antes de serem analisadas e interpretadas.

A construção do primeiro quadro teve por intenção a posterior escrita da caracterização dos sujeitos. Ao longo de todo o processo de doutoramento discutimos a importância de situar o leitor sobre as nuances entre os entrevistados, em termos de discordâncias e similitudes. A intenção foi promover visibilidade aos sujeitos, colocando-os em papel de destaque que efetivamente exercem em uma pesquisa que principia pela qualidade das informações; e isso aconteceu no Capítulo IV desta tese.

A construção do segundo quadro facilitou a escrita dos Capítulos V e VI desta tese, em que cada uma das duas categorias de análise indicaram um desses capítulos e os três indicadores pertinentes a cada categoria constituem os tópicos/itens dos referidos capítulos. A ideia foi discutir cada categoria à luz do referencial teórico apresentado neste trabalho e da literatura apropriada ao longo do processo (aqui também descrita e comentada) sem perder de vista as falas dos sujeitos – os atores deste trabalho.

5 OS SUJEITOS ENQUANTO ATORES DA HISTÓRIA

[...] não há construção de identidades que não produza sentidos para os sujeitos em questão, nem resistências e atitudes de grupos e sujeitos aqui referidos que provavelmente não sejam produtos de significados consolidados (KANITZ, 2011, p.28).

A intenção deste capítulo foi dar visibilidade aos sujeitos, colocando-os em lugar de destaque, que efetivamente exercem em uma pesquisa que principia pela qualidade das informações. Ao longo de todo o processo de doutoramento discuti a importância de situar o leitor a respeito das nuances entre os entrevistados, em termos de discordâncias e similitudes.

A partir dos contextos específicos da história cultural de cada entrevistado pude captar a lógica das relações dentro do grupo. Dessa maneira, procurei abordar a Capoeira enquanto um fenômeno complexo – relação dialética e dialógica da unidade ‘pessoa-contexto’ –, assumindo que os cinco capoeiristas entrevistados se desenvolveram (e se desenvolvem) no ambiente coletivo do Grupo Capoeira Gerais, mas também contribuíram para o desenvolvimento da própria identidade coletiva (REY, 2003, 2005; VIGOTSKI, 1996, 2000). Sendo assim, a perspectiva teórica e metodológica adotada buscou extrair, do subjetivo e pessoal, dimensões que permitiram pensar o coletivo, com o intuito de identificar a lógica das relações dentro do grupo; ou como disse Ennes (2016, p.216):

Os cânticos da Capoeira já anunciam que o caminho do encantamento não se percorre sozinho. É um pluriverso de segredos que necessitam ser desvendados pela vivência, pelo envolvimento, pelo pertencimento específico àquela prática cultural.

Desta forma, nas folhas que se seguem, apresento a caracterização dos sujeitos, com o intuito de situar a singularidade composta a partir do pluriverso de relações, pois assim, fica mais fácil compreender o contexto das falas e a emergência dos conteúdos. A seguir, descrevo cada um dos sujeitos, atores centrais deste trabalho, sempre permeados pelos seus relatos. Além disso, me propus a apresentar os diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelos entrevistados, no decorrer do processo construtivo-interpretativo de produção desta pesquisa, mesmo que represente uma parcela da composição do trabalho, no intuito de ilustrar a dinâmica desenvolvida neste estudo.

5.1 Professor Baleia

O Professor Baleia, no momento da entrevista, tinha 32 anos de idade (03 de outubro de 1984), sendo 20 anos dedicados à capoeiragem. Ele é alguém que abriu mão de sua vida pessoal, familiar e profissional em sua cidade natal, para morar no alojamento que fica anexo à academia do Mestre Mão Branca, e, com isso, aprender a ser um capoeira.

[o Mestre – grifo meu] [...] falou que ‘o que eu posso te prometer aqui é Capoeira. Isso aí é uma coisa que eu posso te dar aqui. Se você tiver interesse em se aperfeiçoar mais e tiver afim mesmo de seguir nessa trajetória, isso aí eu posso te ajudar. Isso aí eu te prometo que eu posso te ajudar.

Ao longo do tempo, ele se consolidou dentro do grupo e tem o respaldo de seu Mestre. Para ele, o respeito aos Mestres mais velhos e capoeiristas mais experientes é fundamental, mesmo porque ele deixa claro que, um dia, almeja chegar a esta posição e quer ser igualmente respeitado, ou seja, alguém que faz parte, intimamente, deste pluriverso (a Capoeira foi constituída por meio de um mosaico de tradições afrobrasileiras).

A narrativa do Professor Baleia foi demarcada por um discurso cuja predominância foi a valorização do esforço, da dedicação e do ‘abrir mão’ de muitas coisas e pessoas para se constituir (‘se fazer’), identitariamente, um capoeira. Ao longo da sua entrevista, percebeu-se uma valorização do seu Mestre, dos Mestres mais antigos e daqueles mais experientes, para aprender como agir e se comportar como membro de um grupo e nas rodas de Capoeira.

Além disso, sua fala apontou a complexidade da capoeiragem – quando introduziu a importância da compreensão do Mestre como um pai, dos companheiros de grupo como irmãos, e do grupo como uma família, representando uma dimensão fundamental, pois esse ponto de vista promove sentido subjetivo aos interesses individuais e coletivos. Essa configuração apontou o antagonismo entre a ‘dureza’ da conquista e o ‘aconchego’ do reconhecimento, uma característica da pedagogia da capoeiragem presente nas suas práticas culturais (em especial, entre os mais antigos). O projeto de tornar-se ‘um deles’, passando pelas mesmas dificuldades, trilhando a mesma estrada: [...] *ele sempre me fala boas coisas: de lição de vida, de coisas e experiências que ele já passou.*

5.1.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Professor Baleia

O estar presente, se envolver com o Mestre e outros capoeiristas, representa uma atividade fundamental para a constituição da identidade capoeirística (REY, 2004). Nesse aspecto, o grupo de Capoeira pode ser visto como uma casa, uma família – estabelecendo laços de afetividade que se fazem presentes na produção de sentido que a experiência pode propiciar para o sujeito (sentido subjetivo). De acordo com o depoimento, o aprendizado ocorre ao longo de toda a vida, independente de idade e contextos. Na Capoeira, o aprendizado se dá pelos momentos e oportunidades de fazer/praticar: treinos, rodas, aulas, viagens, reuniões, escutando canções, tocando instrumentos, conversando... A história de um discípulo está intimamente ligada à figura do Mestre: oportunidades de experiências baseadas na confiança, lealdade, disciplina e empenho. Essa configuração de atividades que mediam a construção do ser capoeirista vai ao encontro da compreensão dos processos de aprendizagem indicados por Vigotski e Luria (1996), pois envolve aspectos materiais, simbólicos e emocionais que entrelaçam o significado e o sentido que compõem o pertencimento coletivo e a diferenciação pessoal.

Confiança representa o passo principal em uma relação, inclusive entre Mestre e discípulo; um tipo de código de honra. No entanto, a oportunidade de se aliar a um líder gera influências, mostra caminhos, além de querer ‘os seus’ ao seu lado. As palavras de incentivo e apoio, conselhos, experiências vividas e cobranças, são valores que vão para além da vida capoeirística, extrapolando para a vida pessoal e conduzindo para o entendimento de uma afetividade que se articula ao seu grupo e ao seu Mestre.

A relação educativa mediada pelo bate-papo, ‘olho no olho’, de forma direta, constitui-se elemento de uma aprendizagem que produz sentido para o sujeito. Contudo, na Capoeira, o diálogo é fundamentalmente corporal; dessa forma, sua postura (corporal e expressiva) torna-se fundamental para se impor e conquistar seu espaço (SANTOS, 2004). Essa corporalidade se expressa como um exemplo que revela a experiência dos mais velhos.

Ter uma missão, e acreditar nesta missão, que tem uma dimensão ancestral conectada à matriz africana, e construir uma vida fundamentada nos preceitos dessa cosmologia, de forma sincera e verdadeira, parece ser decisivo para a constituição do grupo e dos discípulos do Mestre.

A roda de Capoeira representa o ápice de expressão do processo compartilhado entre os praticantes da capoeiragem, um momento carregado de ritos, de hierarquia e códigos de convivência, bem como um encontro entre os camaradas, que pode ser marcado por festividade e tensões. A forma peculiar de cada sujeito expressar seu movimento no jogo da

Capoeira se manifesta no diálogo corporal que se configura a partir da sua subjetividade, a qual inclui os processos de aprendizagem vivenciados na capoeiragem. Um estilo de jogo, em particular, ou de um grupo, pode representar um fator identitário capaz de agregar e despertar interesse em outros participantes ou observadores do movimento. Para Rey (2005), esse processo de internalização é permeado por tensão entre sentido e significado, pois, como disse Wallon (1979), o outro é o parceiro perpétuo do eu.

Contudo, no pluriverso da capoeiragem, a música constitui ‘a alma da Capoeira’, pois envolve um caráter sagrado, ritualístico e místico; já que tem a capacidade de inspirar e propiciar movimentos em uma roda de Capoeira, envoltos em mandinga, pela sua irmandade com o Candomblé – embora, muitas vezes, esses aspectos religiosos fiquem ocultos devido à história colonial que marcou a trajetória da Capoeira. Assim, sua prática cultural se estabelece como um dos principais recursos didáticos da pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005).

5.2 Contramestre Farinha

O Contramestre Farinha, no momento da entrevista tinha 40 anos de idade (12 de outubro de 1976), sendo 27 anos dedicados à capoeiragem. Ele representa alguém que pautou por uma ‘formação livre’ na capoeiragem, ou seja, buscou conhecimento com a diversidade (diferentes Mestres, grupos, eventos e rodas), treinou sozinho (e ainda o faz) e escolheu ele mesmo um Mestre para si, um grupo para fazer parte. Pode-se dizer que ele foi, efetivamente, sujeito da própria história. O mais interessante é o discurso dialético da busca, da liberdade, e da autonomia em contraposição à necessidade do outro (de fixação, de ‘fincar raízes’), quer dizer, o ‘espírito aventureiro’ foi um meio para se chegar ao ‘porto seguro’: academia do Mestre Mão Branca – onde também morou no alojamento anexo ao espaço do grupo. De acordo com o seu depoimento: *[...] eu estava procurando lugar para mim entrar. Aí você começa a viajar, você vai viajando atrás de roda, é... procurando Mestre [...]*.

Ao longo do tempo ele se consolidou dentro do grupo e tem respaldo do seu Mestre. Para ele, a autoconfiança, a necessidade de ter um Mestre e fazer parte de um grupo são fundamentais na constituição identitária de si mesmo.

A narrativa com o Contramestre Farinha gerou um discurso cuja predominância foi o da busca permanente pelo autoconhecimento, de sair ‘das zonas de conforto’ para conhecer, ganhar experiência e, com isso, adquirir conhecimento para escolher e definir. Por outro lado, essa ‘liberdade’ gerou conflitos, tais como: refletir se está no caminho certo, se as

escolhas são adequadas e quando devemos nos fixar num determinado grupo. O discurso imprime a importância da aquisição de experiências, mas também leva à reflexão de que não basta acumular conhecimento, e sim, como saber utilizá-lo e para qual finalidade. Daí a necessidade de um Mestre como orientador dos saberes:

[...] seguir um Mestre. Eu acho que dentro da Capoeira isso faz muita falta, isso precisa muito. [...] Você seguir uma ideologia é... um sistema, você ter uma linha de pensamento, uma linha de raciocínio, alguma coisa que você acha que tem a ver com você, para você chegar a algum lugar, senão você vai acabar se perdendo no meio do caminho.

5.2.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Contramestre Farinha

Mais uma vez, a figura do Mestre foi citada como um elemento organizador de referência para a configuração identitária de um capoeirista. Ou seja, não é possível ser capoeira sem Mestre. O lugar da figura do Mestre representa aquele que aconselha, orienta e indica caminhos. Essa relação afetiva e também profissional se espelha na experiência do mais vivido, daquele que trilhou os caminhos que quero seguir. Um gesto simbólico, como um conselho, uma orientação e uma conversa ou um olhar, uma postura e até mesmo uma estratégia corporal são definitivos da figura do Mestre na constituição identitária de seus discípulos.

Como dito anteriormente, a confiança e a oportunidade constituem o princípio básico desse processo que vai se constituindo no decorrer da formação do ser capoeirista. A ideia do capoeirista ter de ser um caminhador, quer dizer, ter que viajar, ‘rodar’ para conhecer pessoas novas e, assim, treinar e vadiar com capoeiristas de diferentes estilos e com distintas percepções da Capoeira, são movimentos que fazem parte do mosaico constitutivo da Capoeira. O conceito de humildade, tão difundido entre os capoeiristas, se pauta pelo princípio de que quanto mais se sabe sobre um assunto mais se tem a necessidade de buscar, ou ainda, conforme a sabedoria popular da velha guarda da capoeiragem belo-horizontina, “quando o capoeirista descobre que não sabe nada, é que ele começa a aprender”. Portanto, a sabedoria capoeirística se constrói com o tempo de prática e convivência com a capoeiragem, articulando seus fundamentos e preceitos, conforme a ancestralidade.

Essa história – de cada capoeira – não é construída sozinha, mas também pela trajetória de inúmeros outros capoeiristas que tocam (corporalmente e psicologicamente), e que o capoeira define como seus referenciais, de forma consciente e/ou inconsciente. O importante da história é aquilo que de proveito se tira das experiências passadas (nossa e dos outros) para

contribuir nas decisões do presente e na construção do futuro. Essa é uma postura ativa e reflexiva do sujeito em relação à construção dialética da sua própria trajetória (LEONTIEV, 1978; REY, 2003, 2005). Há uma relação dialógica entre dois processos, na qual Mestres e discípulos se constituem mutuamente, de um modo complementar e antagônico. Outra ideia interessante (e real) é a de que se aprende muito quando se ensina. É a concepção de educação enquanto uma relação social heterárquica e complexa (MORIN, 2005, 2014), uma via de mão dupla entre Mestres e discípulos.

A roda de Capoeira como um mundo paralelo que, apesar de ter conflitos e tensões, é onde cada um pode se encontrar (à sua maneira, com suas limitações e potenciais, sem a obrigatoriedade de agradar ao outro para ser aceito). Obviamente, o principal aprendizado na roda ocorre, também como indica Zonzon (2007), na interação com os outros: com quem está jogando; quem está tocando/conduzindo; quem está cantando; quem está presente.

E nada disso é visível, quer dizer, mais uma vez é a pedagogia do segredo de uma manifestação cultural que educa sob um modelo pedagógico afrobrasileiro. A musicalidade da bateria presente nas rodas, integra esse mosaico formativo que permite ao sujeito emanar boa energia e, com isso, doar o melhor de si; muitas vezes até sem consciência do que fez. Uma conexão invisível entre o ancestral, o passado e o presente; entre os antepassados e o sujeito; entre o real e o imaginário. A magia, o mistério, a mandinga, os rituais, os segredos – tudo aquilo que é invisível a ‘olho nu’ (para um observador leigo ou um iniciante) faz todo sentido, um sentido subjetivo, para o capoeirista (REY, 2003). Todo esse processo não ocorre sem a coletividade, que se fortalece a cada presentificação de sua reedição ancestral (SOUZA, 2016).

5.3 Mestre Antônio Dias

O Mestre Antônio Dias, no momento da entrevista, tinha 49 anos de idade (15 de agosto de 1967), sendo 33 anos dedicados à capoeiragem. Ele é alguém que sempre teve ‘duas vidas paralelas’: a do estudante/profissional e a do capoeirista, sempre em busca de progressão em ambos os papéis sociais. O maior desafio ao longo de sua vida foi o esforço pessoal na busca pelo equilíbrio entre a Capoeira e uma vida fora dela e, principalmente, como extrair de uma situação/condição os melhores valores para a outra face.

[...] eu costumo dizer que hoje eu tenho uma facilidade de estar numa sala de aula, de dar aula exatamente porque a Capoeira me ensinou isso. Claro que depois na vida acadêmica você tem uma orientação baseada em estudos né, de quando se deve fazer um intervalo, de quando você toma um copo d'água, de quando você olha para um aluno para fazer uma pergunta. Isso tudo vai melhorando, mas a Capoeira me ensinou né, a dar aula, a respeitar diferentes características de um aluno, aquele que tem facilidade, aquele que não tem facilidade [...]

[...] durante muito tempo eu acho que eu fui mais visto como capoeirista que era dentista nas horas vagas entendeu (rsrsrs) e isso é uma coisa que eu acho que acontece com qualquer um que tenha uma outra profissão, que forma e que quer levar as duas coisas.

Para ele – que fez parte da primeira geração de Professores formados e também de Mestres consagrados pelo Mestre Mão Branca – a Capoeira é uma verdadeira ‘escola’, em que o aprendizado ocorre na prática, a relação com o Mestre é construída historicamente e culturalmente no tempo, e o desenvolvimento do capoeira acontece à medida que ele integra em sua vida os saberes e posturas compartilhadas no processo de aprendizagem da Capoeira. Nesse aspecto, a Capoeira se torna uma filosofia de vida fundamentada na cosmologia afrobrasileira, tornando-se um modo de ser, um estilo de vida, pautados “[...] no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro [...]” (MIGNOLO, 2008, p.292).

A narrativa do Mestre Antônio Dias gerou um discurso nada hegemônico, pois ele refletiu sobre temas geralmente silenciados na Capoeira, tais como o mito do heroísmo do Mestre, o preconceito racial e social (inclusive o ‘avesso’), os ciúmes e vaidades que permeiam o interior de um grupo de Capoeira, e a valorização do estudo/profissão em paralelo à trajetória na Capoeira. Nesse sentido, seu depoimento foi peculiar, ao trazer questões que geralmente ficam ocultas entre as relações grupais, mas que permeiam os cochichos e os olhares mais atentos, porém se tornam silenciados e obscurecidos. Isso mostra que um grupo de Capoeira não é uma organização homogênea de indivíduos que utilizam um determinado uniforme, praticam um estilo de Capoeira e estão atrelados a um grupo.

[...] a capacidade que a Capoeira tem de ser a escola da vida é impressionante.

5.3.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Mestre Antônio Dias

Um ponto importante desconstruído pelo Mestre Antônio Dias foi a heroicização do Mestre. Nesse aspecto, o Mestre foi apontado como um sujeito que também comete seus erros, e que necessita aprender com esses momentos. Essa perspectiva sobre o Mestre já vem sendo ensinada há muitas décadas através de uma passagem musical tradicional da Capoeira

(MESTRE BIMBA, 2002): “[...] sou discípulo que aprendo, sou Mestre que dou lição / O Mestre que me ensinou, está no Engenho da Conceição / Devo ele dinheiro, saúde e obrigação / O segredo de São Cosme, quem sabe é São Damião, camarada [...]”. Esse segredo citado na ladainha revela uma pedagogia misteriosa e sábia que traz elementos profundos nas suas metáforas e que se mostram como princípios para os guardiões dessa prática cultural afrodescendente: os Mestres de Capoeira. A humildade implícita nesses versos promove um ensinamento sob a forma de um segredo, ou seja, na referida cantiga, o importante é mostrar que aprender com o discípulo não retira o lugar do Mestre – que aprende com seus discípulos e também ensina suas lições. A posição do Mestre no pé do berimbau, diante de um aprendiz, constitui uma horizontalidade na relação, um respeito recíproco, mas que não caracteriza uma horizontalidade linear, pois os corpos se contorcem na dinâmica complexa do jogo da Capoeira, em que os movimentos refletem as diferentes experiências entre ambos.

Ainda em relação à figura do Mestre, é recorrente uma analogia com a figura paterna – as características afetivas envolvidas na relação Mestre e discípulos desenvolvem sentidos e significados de uma figura de referência, pela sua liderança de Mestre, e pela manutenção de uma identidade grupal. Esse lugar de um Mestre da cultura afrobrasileira, geralmente, não encontra suporte e apoio nas políticas públicas do governo brasileiro. A manutenção de um grupo é realizada através de um esforço descomunal, por meio da disciplina, dedicação, e formas de resistência que sempre marcaram a trajetória da Capoeira e da população negra desde o período escravocrata.

A história secular da Capoeira está diretamente relacionada à história dos oprimidos (em várias dimensões) e continuamente imbricada por lutas (em busca de liberdade, espaço, respeito, e direitos). Esses aspectos se tornam um verdadeiro legado a ser seguido e lembrado para todas as gerações. Como se observa, o potencial educativo da Capoeira, conforme Santos (2004), abrange uma complexidade de elementos que demanda uma formação robusta para tentar dar conta de inúmeros fatores históricos, culturais, econômicos, raciais, místicos, musicais que integram seu mosaico de conhecimentos compostos a partir da matriz africana. Sua aprendizagem é infinita e, como grafou Mestre Pastinha na parede de sua academia, “[...] seu princípio não tem método; seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista” (PIRES, 2002, p.63).

Dentro desse processo, relações raciais são estabelecidas dentro do próprio grupo que, de acordo com o Mestre entrevistado, muitas vezes reproduzem os estereótipos produzidos pela história colonial do nosso país. Nesse sentido, o Mestre, um sujeito de cor

branca, sofreu preconceitos por parte de alguns capoeiristas negros e pardos, de uma forma invertida que, segundo seu depoimento, foram pontuados e superados, tornando-se um momento marcante no seu processo formativo, vivenciado em rodas e treinos. De todo modo, é bom salientar que a Capoeira admitiu a presença de “[...] emigrantes portugueses, brancos pobres, indivíduos vindos das mais diferentes províncias do país e dos quatro cantos do mundo atlântico [...]” (SOARES, 2004, p.25) em suas maltas e organizações quilombolas, lideradas por negros fugidos, no período colonial; e alforriados e libertos, no período republicano. Como relatou Soares (1999, p.195), “[...] uma babel de nacionalidades diversas se escondia nas sombras da capoeiragem”, porém sempre ancorada na sua africanidade e suas formas de resistência em defesa da população negra e dos direitos sociais (LIBÂNEO, 2006).

Esses momentos de tensões e contradições compõem o pluriverso da Capoeira. Como afirma Maheirie (2002), cada um confere sentido próprio aos símbolos e significados sociais de um grupo diante de passagens marcantes que se tornaram registradas na sua trajetória. Cabe ao Mestre enfrentar essas situações e desafios como instrumentos para a sua lição diária, os quais se tornam referências para o aprendizado das gerações futuras. Essa unidade paradoxal entre indivíduo e coletividade, representa uma ferramenta educativa fundamental no processo de aprendizagem quando é mediada pela comunicação (REY, 2003; VIGOTSKI; 1993, 1997).

Esses aspectos podem ser observados com a atual mundialização da Capoeira. Nos encontros internacionais pode-se observar, por exemplo, palestinos, iraquianos e estadunidenses jogando Capoeira e se abraçando. Qual o significado da Capoeira para aqueles sujeitos? Quais tensões são produzidas nesses momentos? Essas trocas de espaços sociais que, conseqüentemente, intercambiam estratégias, ações e reflexões são, para Morin (2005, 2014), da ordem da autorregulação; portanto, a roda de Capoeira funciona como uma unidade complexa. Esses aspectos organizadores da Capoeira são articulados por seus fundamentos ancestrais que possibilitam essa convivência entre as diferenças pessoais e sociais num jogo regulado por regras e princípios, mas que também comporta mandinga, malemolência e picardia (KANITZ, 2011). Sendo assim, não é algo romântico, que se dá apenas pela ordem do amor, conforme a visão ocidental moderna do século XIX; já que, para a matriz africana o mal também está presente, em conjunto com o bem, na configuração humana, e não é ocultado nas suas práticas culturais, em conjunto com o bem. Aliás, melhor assim, pois a ginga se torna a melhor posição, uma vez que, num abraço ou num aperto de mão, também se recebe uma cabeçada fatal.

5.4 Mestre Bocão

O Mestre Bocão, no momento da entrevista tinha 49 anos de idade (08 de novembro de 1967), sendo 33 anos dedicados à capoeiragem. Assim como seu amigo irmão, o Mestre Antônio Dias, ele também é alguém que sempre teve que se articular entre as questões familiares, estudantis, profissionais e a capoeiragem. Porém, a sua fala articulada e consciente se remete à magia que a Capoeira pode representar na vida de seus praticantes, a ponto de conduzi-lo à decisão de romper com todas as possibilidades e condições familiares para viver de Capoeira, para se reconstituir social e economicamente pela Capoeira.

Eu falei ‘ó Mão é o seguinte, eu quero viver de Capoeira, o meu pai falou que se eu quiser viver de Capoeira eu não tenho mais nada lá. Eu vim pra cá e tal’. Aí o Mão me aceitou, eu fui morar na academia dele.

Meu pai falou ‘você quer viver de Capoeira? Você vai viver, a partir de agora. Você vai viver a partir de agora pra você ver o que que é’. [...] Aí eu sai de casa, fui morar na academia do Mão Branca. [...] Aí o Mão me aceitou, eu fui morar na academia dele, eu fui morar na Carangola. Eu lembro que eu dava aula lá, lá foi a minha grande Universidade.

Com abnegação, destemidez, coragem e esforço, ele fez da Capoeira uma ‘pluriversidade popular’, em que o seu Mestre foi um verdadeiro orientador ‘para a vida’ – como um bom educador. Ele também fez parte da primeira geração de Professores formados e também de Mestres consagrados pelo Mestre Mão Branca.

A narrativa do Mestre Bocão apresentou uma trajetória destoante das expectativas prescritas pelo modelo social hegemônico quanto ao padrão ideal de uma carreira profissional de sucesso. Como ele mesmo disse, fazia parte da *tradicional família mineira*, e este pertencimento acarretava uma série de predições que necessitavam ser realizadas para manter um status social – determinadas historicamente – tais como estudar, cursar uma faculdade, ter uma profissão lucrativa e constituir família, enfim, ser bem sucedido conforme o padrão burguês. Por outro lado, ao ter contato com a Capoeira, sua visão de mundo, de valores e de futuro sofreu alterações na sua rota, tomando uma direção oposta às expectativas familiares. A partir de então, ficou notória a instalação de um conflito interior (presente no intradiscursos) de mudança de percepção, de sentidos e significados, na tentativa de (re)construir sua identidade – a qual foi se constituindo por uma configuração identitária fortemente marcada pela Capoeira, mas que foi se articulando com sua vida profissional, como professor universitário do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no qual

tem como matéria de estudo a prática da Capoeira e seus fundamentos histórico-culturais, e como de pai de família, dentre outras redes de convivência.

5.4.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Mestre Bocão

Mais uma vez, a figura do Mestre representou um suporte para a construção de um projeto de vida que encontra barreiras diante de uma sociedade marcada por uma cultura colonial que, ainda, impõe barreiras para pessoas que pretendem constituir suas identidades por meio de práticas socioculturais de matriz africana. Essa perspectiva libertadora da Capoeira, desde os seus primórdios, se materializa na prática educativa do Mestre na relação com seus discípulos.

Partindo da perspectiva do materialismo histórico e dialético, fica evidente que a ciência se constitui como produto da atividade humana na relação com as suas condições de produção e que, portanto, ela é necessariamente histórica. Trazendo esse constructo para o cenário da Capoeira, exposto até aqui, pode-se dizer que o capoeira é resultado de sua história e que a história da Capoeira é resultado das histórias de seus praticantes (MARX; ENGELS, 1984). E toda história tem um autor que, neste caso, são os capoeiras, e uma inspiração que se configura na pessoa do Mestre.

Todo esse processo reforça duas características muito presentes na ‘pedagogia afrobrasileira’: 1) a oralidade: a qual se aprende muito com o Mestre, o mais velho, aquele que já apresenta um percurso maior na estrada que queremos seguir; 2) e o grupo de Capoeira: que produz um sentido de pertencimento ao sujeito e vida coletiva para os seus participantes. Essas duas dimensões interligam a afetividade ao encontro do conceito de sentido subjetivo, ao integrar aspectos simbólicos e emocionais na configuração subjetiva do sujeito (REY, 2003, 2005).

5.5 Mestre Mão Branca

O Mestre Mão Branca, no momento da entrevista tinha 56 anos de idade (14 de abril de 1960), sendo 46 anos dedicados à capoeiragem. Ele nasceu e cresceu na periferia da cidade, à margem da sociedade, mas conquistou uma vida digna para si, seus familiares e muitos de seus discípulos, exclusivamente pela Capoeira.

Atualmente, o Mestre Mão Branca é considerado, por seus discípulos e por outros Mestres, um missionário das práticas de matriz africanas, um educador social e cultural!

Eu sei que eu influenciei bastante é... no caráter de muitos alunos meus [...] porque você tem que dar exemplo. [...] Então você tem que se regrar. Você tem se policiar pra caramba. Então o Mestre começa a influenciar a vida do aluno a partir do momento que ele começa a influenciar... começa influenciando dando o seu exemplo, dando exemplo também.

Nesse sentido, se houver entrega e dedicação à Capoeira, é possível extrair dela e de seus praticantes as melhores experiências, e, com isso, alcançar o melhor da sua capacitação técnica, cultural e social, e por que não, dos seus aspectos místicos.

A narrativa do Mestre Mão Branca foi um discurso demarcado pela sua vida profissional na Capoeira de maneira construtiva e interpretativa. Mesmo sendo uma prática que ainda não se tornou um ofício reconhecido pela legislação trabalhista brasileira, de forma a oferecer assistência à saúde, aposentadoria, e outros benefícios trabalhistas, o Mestre se posicionou como um guardião de uma prática sociocultural afrobrasileira, a qual é reconhecida como patrimônio imaterial mundial pelos organismos internacionais.

5.5.1 Diálogos estabelecidos com os indicadores levantados pelo Mestre Mão Branca

Observando os relatos do Mestre Branca, ficou evidente o caráter educativo das suas práticas, na relação com os diversos processos que a Capoeira provoca nas distintas interações com os momentos de sua aprendizagem. Esse reconhecimento do Mestre como um educador social também foi apontado nos depoimentos dos seus discípulos que foram entrevistados para esta pesquisa.

Nesse sentido, a concepção de Mestre foi assinalada como um semeador de ideais da Capoeira; aquele que tem uma missão ancestral, de perpetuar a Capoeira, preocupando-se com o uso que seus discípulos farão dela. A influência do Mestre é intergeracional, ou seja, vem ocorrendo ao longo de décadas e afeta inclusive os próprios Mestres (que também tem suas referências). Sua liderança se configura como um elemento agregador da identidade do grupo, o qual organiza os distintos rituais e processos de transmissão do aprendizado do saber capoeirístico. Mais uma vez, um sujeito indica a oralidade como fonte marcante da transmissão dos saberes da Capoeira – característica fundamental da pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005). A transmissão geracional dos segredos, dos rituais e dos fundamentos da Capoeira é algo intrinsecamente necessário, a ponto de sua ausência poder gerar uma descaracterização e até o fim de tradições e a extinção de fundamentos. Para Hobsbawn

(1984), as tradições são inventadas por meio da aceitação, da repetição e pela continuidade, sendo a transmissão geracional um fator fundamental para sua ocorrência.

5.6 A lógica das relações

As trajetórias capoeirísticas de cada sujeito se diferencia umas das outras: alguém que ‘tinha tudo para dar certo na vida’ e abriu mão das facilidades econômicas e sociais para viver de Capoeira; alguém que também ‘tinha tudo para dar certo na vida’ e conseguiu conciliar sua vida pessoal e profissional com a Capoeira; outro que deixou seus familiares e vida pessoal em outra cidade e foi se capacitar profissionalmente na academia do Mestre; outro que também saiu de sua cidade para se capacitar profissionalmente na Capoeira, mas antes disso teve um largo histórico de viagens em busca de uma referência; e por fim, um sujeito que desde adolescente optou por constituir toda sua vida (pessoal e profissional) na capoeiragem. Podemos perceber algumas semelhanças e obviamente diferenças e são essas relações que vamos abordar nas linhas que se seguem.

O discurso dos cinco sujeitos foi permeado pela valorização do Mestre como um líder e, muitas vezes, como um pai, bem como pela visão do grupo como uma família. Todos os entrevistados entendem que o desenvolvimento de um capoeirista é uma construção histórica e cultural (VIGOTSKI, 1996, 2000; REY, 2003, 2005) baseada no envolvimento, na dedicação, na persistência, na abnegação, na força de vontade e na superação de si mesmo. Foi possível identificar na fala de todos eles pontos semelhantes, tais como a confiança, a ancestralidade expressa através da musicalidade, o fazer parte de uma missão coletiva e a figura forte e marcante do Mestre!

Para eles, o contato direto com o Mestre é fundamental para a maturidade do capoeirista, pois ele traz consigo (ou deveria trazer – como adjetivos de um bom Mestre) uma vasta experiência práxis, uma postura de confiança diante da vida e um compromisso com a Capoeira. Por outro lado, para construir e fortalecer a relação com o Mestre é necessária a confiança: criação de vínculos recíprocos constituídos pela oferta de oportunidades e o adequado aproveitamento das mesmas. Essa categoria de análise se apresentou com muita força e densidade denotando em todos os sujeitos entrevistados – independente de geração, nível de experiência e maturidade ou graduação na Capoeira – que, em um grupo de Capoeira, ocorre a construção de sentidos subjetivos em torno da figura do Mestre (REY, 2003, 2005).

Já a musicalidade remete ao aspecto ancestral e místico da Capoeira, quer dizer, responsável pela transmissão de inúmeros saberes – um verdadeiro recurso pedagógico da pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005). E, mais uma vez, o Mestre de Capoeira se apresenta como um educador que deve dominar este recurso pedagógico afrobrasileiro. Para todos os participantes da pesquisa, o Mestre pode ser comparado a um ‘GPS do destino’ na vida de seus discípulos.

[...] ele sempre me fala boas coisas: de lição de vida, de coisas e experiências que ele já passou (Professor Baleia).

[...] a capacidade de estimular, de cobrar, de orientar, de alertar, de educar em geral, né. [...] é igual a um pai, que vai educar e vai permitir que aquele aluno se torne um ser humano melhor, uma pessoa melhor, um capoeirista melhor (Mestre Antônio Dias).

Você acaba passando experiências pessoais pro aluno e vai é... é formando um conjunto de ensinamentos e aprendizados né, essa parte que eu acho que é da função do Mestre (Mestre Mão Branca).

Por outro lado, conforme comentamos no início deste tópico, os discursos também apresentam pontos distintos e até discordantes, especialmente em relação à figura do Mestre e à constituição da trajetória de um capoeirista. Para os três sujeitos mais experientes na capoeiragem, um Mestre apesar de sua relevância fundamental no processo de preservação dos fundamentos, na disseminação das tradições e rituais e na transmissão geracional dos saberes, além de exercer a função social de líder e educador, não pode ser visto por seus discípulos e por si mesmo como alguém perfeito. Para eles, a maestria ocorre ao longo do tempo, no processo de desenvolvimento pessoal, isto é, contabilizando nessa trajetória os erros e falhas, os maus exemplos e as más escolhas e as distintas fases e momentos da vida, pelas quais todos nós passamos.

[...] a gente não concorda com tudo com ninguém, nem com a gente mesmo. [...] mas é uma pessoa que eu tenho um respeito que o tempo muitas vezes me mostra que muitas das coisas que eu achava que não era bem assim ele estava certo. Hoje eu acho que a gente tem uma relação em que a gente nunca vai deixar de ser Mestre e aluno, né (Mestre Bocão).

[...] pra mim a gente passa por alguns períodos. Né, o período do professor e Mestre. O período do professor que só ensina. Você está ali só ensinando. Então nada que o aluno apresente a você é importante naquele momento, que é o momento que você tem que se auto afirmar como professor, né. Depois você entra no período que começa a achar que o período da mestria mesmo, que é o período de você saber aprender com o aluno, né (Mestre Mão Branca).

Essa temática foi recorrente na fala dos três Mestres, mas não foi abordada pelos outros sujeitos do estudo. Enquanto essa capacidade de percepção não se desenvolve de forma evidenciada, apenas as características positivas tendem a ser consideradas, podendo criar um falso mito do Mestre ‘super herói’, quase uma entidade.

A partir do momento em que se consegue refletir sobre críticas construtivas ao Mestre – desmitificando seu personagem heroico e aproximando-o do humano – os vínculos entre Mestre e alunos e discípulos se fortalecem e se tornam mais estreitos, produzindo laços de confiança, corroborando com as análises de Geeverghese (2013) sobre afetividade e interação nas relações entre Mestre e discípulo. Inclusive favorecendo uma maior aproximação do Mestre de Capoeira a um processo de paternagem. Aqui se observa um modo de educar da matriz africana, que se encontra imbricado na pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005), a qual necessita ser mais explorada nas pesquisas no campo da capoeiragem e demais matrizes socioculturais afrodescendentes.

A análise das discordâncias e similitudes entre as falas dos cinco sujeitos entrevistados permitiu captar a lógica das relações coletivas que acontecem num determinado grupo de Capoeira. Ao longo do tempo, diferentes gerações de capoeiristas foram constituídas dentro do Grupo Capoeira Gerais. Com isso, algumas características da práxis em cada contexto provocaram sentidos subjetivos em cada sujeito/geração. E essas experiências reais, carregadas de significados afetivos e emocionais se revelam através da oralidade (ex: troca de experiências; musicalidade), mas não podem ser experienciadas por outros sujeitos, principalmente em temporalidades distintas. Por outro lado, apesar das diferenças históricas e culturais (individuais; de mundo; de concepções de Capoeira; nível de maturidade – inclusive do próprio Mestre, dentre outros), alguns padrões culturais e ritualísticos vem sendo preservados, indicando a manutenção de tradições e a perpetuação de fundamentos. Dito de outro modo, um grupo de Capoeira, por meio das suas tradições, produz efeitos adaptativos nos sujeitos que o constituem. E estes, através dos seus corpos, também ressignificam as tradições em um grupo de capoeiragem (ZONZON, 2014).

Até aqui foi possível compreender que a história do Grupo Capoeira Gerais, dos seus membros e do Mestre Mão Branca não é linear. E essa configuração dinâmica de um grupo de Capoeira que se constituiu ao longo do tempo, permeado pela dialética entre continuidade e descontinuidade, conservação e transformação (MATURANA, 2014), ajuda a desvelar a Capoeira como um fenômeno complexo (MORIN, 2005, 2014), que deve ser

sentido para ser compreendido. Nos dois capítulos que se seguem buscamos ampliar a visibilidade a respeito dessa complexidade.

6 A FIGURA DO MESTRE

Jogar Capoeira é escrever a história com o corpo (autor desconhecido).

Este capítulo se propôs a analisar e refletir acerca do lugar da figura do Mestre de Capoeira, no processo de aprendizagem de sua prática e de seus ensinamentos. Enquanto categoria de análise central, emergida no percurso da construção desta tese de doutorado, a figura do Mestre mereceu este capítulo à parte, no qual seus três indicadores constitutivos (sua influência e liderança; conversas, postura e gestual; historicidade) serão abordados sob a forma de tópicos desse capítulo.

Nesse aspecto, o Mestre Xaréu, após analisar e refletir sobre vários depoimentos para a sua tese de doutoramento, destacou como a figura do Mestre é forte e marcante na vida de seus alunos e discípulos, como também essencial à conservação e perpetuação da Capoeira através dos tempos:

[...] essa experiência [**relacionamento com o Mestre e sua contribuição na formação pessoal de cada um – grifo meu**] modificou esses capoeiristas, pelos depoimentos para melhor, considerando os aspectos que eles relataram como a questão da disciplina, da tolerância, do carinho, da segurança, da autoconfiança, do despertar para a questão cultural e, sobretudo, do respeito (CAMPOS, 2006, p.226).

Deste modo, o objetivo nos próximos tópicos que se seguem foi discutir esse tema complexo, envolto a uma figura mística, tomando por base o referencial histórico-cultural abordado neste trabalho e a literatura apropriada ao longo do percurso de construção da tese, sempre priorizando os sujeitos como atores desta tese.

6.1 Sua influência e liderança: nos treinos, nas rodas, nas viagens e nos eventos

Neste primeiro tópico, abordarei a influência e a liderança que um Mestre de Capoeira exerce em seus alunos e discípulos – conforme os depoimentos dos sujeitos e as análises e interpretações construídas durante a pesquisa – tendo em vista a transmissão dos saberes da capoeiragem através dos tempos. De modo geral, sua legitimidade se estabelece ao assumir sua posição de líder, tornando-se um semeador de boas referências. À medida que a relação Mestre e discípulos se intensifica, o Mestre passa a exercer o papel de um amigo, e de um verdadeiro educador dotado de autoridade. A sua experiência de vida e, especialmente, a

sua práxis na capoeiragem constituem o principal embasamento para afirmar seu lugar de liderança.

Quanto à capacidade de liderança do Mestre, esta característica foi marcante nas entrevistas realizadas, a ponto de ser tema de reflexão de quatro dos cinco sujeitos, independente do nível de experiência e/ou tempo de Capoeira de cada um deles. O Mestre foi apontado como um organizador fundamental de constituição da Capoeira como prática ancestral de matriz africana, e sem a sua maestria não há Capoeira (KANTIZ, 2011). Ou seja,

[...] Capoeira sem Mestre não tem [...] (Mestre Bocão).

Aluno sem Mestre não existe, eu acho que não vai existir nunca, não vai existir um Mestre sem Mestre (Contramestre Farinha).

Obviamente que a Capoeira ultrapassa a figura do Mestre, pois ele é produto dessa matriz sociocultural. Sendo assim, de um modo recursivo, a Capoeira e o Mestre se estabelecem numa permanente tensão dialógica, marcada por momentos de complementaridade e antagonismos. Mas a Capoeira é soberana, pois se um Mestre distorce os princípios ancestrais da capoeiragem, será cobrado pela comunidade de seus praticantes, como também pela sua corporalidade.

Esse aspecto pode ser observado em uma cantiga tradicional, produzida em um momento histórico – meados da década de 1970 (época da ditadura militar) – por conta da introdução de algumas lutas orientais no Brasil: “Capoeira, ‘capu’; maculelê, maracatu / não é Karatê e nem é Kung Fu; maculelê, maracatu / Capoeira, ‘capu’; maculelê, maracatu / é rabo de arraia, bênção e aú; maculelê, maracatu / Capoeira, ‘capu’; maculelê, maracatu / levei um martelo, ‘sartei’ no aú; maculelê, maracatu / Capoeira, ‘capu’; maculelê, maracatu / a Capoeira é do ‘nego’ Bantu; maculelê, maracatu [...]”. Essa mensagem expressa na cantiga representa um alerta ao capoeirista para que não se submeta às pressões históricas do sistema que, durante séculos, sempre tentou desqualificar e descaracterizar a identidade afrobrasileira. Esse processo foi sempre marcado de tensão, pois o mercado sempre pressiona para que novos produtos sejam oferecidos ao consumidor, principalmente no mundo globalizado atual. Todavia, nem todos os praticantes conseguem resistir totalmente a esse processo. Por isso, a Capoeira prossegue delimitando seu território.

[...] eu sei que não vou ser um Mestre Mão Branca, mas eu pretendo seguir também na estrada dele, no ideal que ele tem, que ele propõe para a Capoeira. Eu acredito

nisso, entendeu, acredito no ideal dele, acredito no que ele tem para mostrar sabe, pra gente. Eu acho importante isso (Professor Baleia).

Então você procura tá próximo daquilo que vai te levar mais próximo de onde você quer chegar (Contramestre Farinha).

Dentro da pedagogia da capoeiragem, o Mestre ensina fazendo, focado na sua autoridade, por meio da sua disciplina, persistência, resistência e outras boas referências. À medida que seu discurso passa a ser reflexo de suas atitudes e do seu caráter (BAKHTIN, 1992), aumenta a relação de confiança dos discípulos com seu personagem, materializando sua função educativa.

O Mestre é um caminho, o Mestre é o orientador, o Mestre é um exemplo. Eu acho que é fundamental que ele seja isso. Se ele não for um exemplo, não for um orientador ele não, não é um Mestre (Mestre Antônio Dias).

O papel do Mestre é ensinar. [...] Mas, sobretudo... sobretudo transmitir. [...] é tentar passar o máximo possível a essência da Capoeira (Mestre Mão Branca).

À cargo da liderança e do exemplo do Mestre suas relações tornam-se mais intensas com muitos de seus alunos e até adquirem um viés intimista com os discípulos a ponto de exercer um papel social de conselheiro, amigo e orientador (GEEVERGHESE, 2013). Esse modo de educar se opõe ao modelo escolar eurocêntrico de objetividade e neutralidade absolutas, marcado por relações verticais e lineares entre docentes e discentes. Nesse aspecto, os entrevistados foram veementes em afirmar a importância da figura de orientador do Mestre, permeada por vínculos de confiança, lealdade, amizade e parceria, apesar da sua posição hierárquica no processo de aprendizagem e transmissão da Capoeira.

[...] a figura do Mestre na minha vida é um pai, né (Professor Baleia).

[...] eu perdi meu pai muito cedo, ele foi uma referência pra mim (Contramestre Farinha).

O Mão era linha dura e eu tinha um respeito por ele. Quando eu neguei essa coisa da minha família ele foi o meu limite (Mestre Bocão).

Neste processo de conversão de uma relação social em outra – paternalização da figura do Mestre – o que é internalizado pelos sujeitos são as funções dessas relações (SIRGADO, 2000a). Embora seja persistente a analogia do Mestre com o pai (um atributo produzido pelo modelo patriarcal), a maestria africana se constitui por meio de outros fundamentos ancestrais. Esse ponto necessita ser levantado para que não se oculte essa

pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005), que permeia as relações entre os praticantes da Capoeira, e para que se visualize sua peculiaridade e sua legitimidade educativa. Mesmo que se faça essa analogia direta entre pai e Mestre, os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos entrevistados atribuem sentimentos e representações distintas a essa relação, pois o exemplo e o vínculo se mostraram como marcadores de uma outra forma de educar, dentre outros elementos (REY, 2003, 2005). Por outro lado, esse entendimento do Mestre como um pai, dos camaradas como irmãos e do grupo como família, também pode ser compreendido através de uma explicação afrobrasileira – pela gênese da história dos africanos escravizados no Brasil. A partir do momento que os laços sanguíneos de parentesco foram social e ideologicamente mutilados (ENNES, 2016), criou-se outro tipo de vínculo, na busca de adaptar sua identidade e promover a sobrevivência histórico-cultural: os laços afetivos, por afinidade ideológica, identitária e cultural, em uma perspectiva familiar ressignificada.

Em um grupo de Capoeira, muitos de seus membros escolhem viver na capoeiragem (ou viver na vadiação, como se diz na velha guarda), ou seja, ir além dos treinos e eventos formais, para aprofundar nas relações produzidas pela experiência, adquirir conhecimentos, se capacitar para dar aula e disseminar a Capoeira, e até tornarem-se profissionais dessa prática cultural. Contudo, esse processo se torna constituído por distintas experiências e lições, que transitam desde uma palavra amiga, um puxão de orelhas, até conselhos para a vida capoeirística, pessoal, familiar e profissional, na convivência com o Mestre.

[...] sempre que eu preciso ouvir alguma coisa que eu sei que vai me fortificar é ele que me fala (Professor Baleia).

[...] já passei alguns bocados difíceis assim e ele sempre teve junto, sempre teve uma palavra amiga (Contramestre Farinha).

[...] uma época que eu passei muita barra na minha vida e ainda perdi meu pai e vem a doença da minha mãe e me separei. E o Mão sempre foi a pessoa que nessas horas eu procurei [...] (Mestre Bocão).

Porque o Mestre é psicólogo, ele é padre... eu falo que ele é monte de coisa (rsrs), ele é pai, ele é mãe, ele é tudo! É advogado, né. Então acaba que o aluno ele vê uma referência ali né (Mestre Mão Branca).

De todo modo, como o mundo não é linear e homogêneo, um dos entrevistados questionou essa tendência de se heroizar a figura do Mestre, por parte de alguns praticantes. Na sua visão, o Mestre é aquele que apresenta seus exemplos de vida, mais positivos, mas também suas contradições, por se tratar de um ser humano que, ontologicamente, representa

uma unidade ambígua (MORIN, 2014). O Mestre Antônio Dias foi o entrevistado que nos trouxe uma reflexão interessante a esse respeito, contrapondo essa mitificação excessiva do Mestre, mas sem revogar o mérito:

A figura do Mestre é... como a figura de um pai. É, a gente tem é... de início a gente acredita em tudo que ele fala, a gente quer ser igual. A gente acha que ele é intocável, que ele não erra, que ele é super. E depois a gente vai aprendendo que ninguém é assim. O ser humano não é assim, nem o Mestre nem o pai, mas ele é sempre, é sempre uma referência, né (Mestre Antônio Dias).

Como dito anteriormente, a Capoeira traz no seu processo de aprendizagem relações hierárquicas que, também, se fundamentam na matriz africana. Contudo, essa hierarquia se constitui pela dedicação do seu praticante e do reconhecimento conquistado entre seus pares, do grupo e da comunidade capoeirística mais ampla. É como dizia a velha guarda da capoeiragem: um bom capoeira tem ‘bagagem’. Neste quesito, percebi uma hierarquia nas respostas: quanto maior a experiência de vida e o desenvolvimento (no caso específico dos sujeitos desta pesquisa também relacionado à faixa etária), e quanto maior graduação dentro do grupo, mais o discurso se altera, no sentido de se afirmar entre os demais. De modo geral, quem ainda tem de percorrer um caminho em direção a uma formação mais consistente (se tornar Mestre, por exemplo) – e por conta disso, ainda necessita estar mais junto ao seu Mestre – se remete a essa experiência como um referencial que limita, norteia e, porque não dizer, regula o nível de classificação em que o sujeito se configura nessa caminhada.

[...] estar sempre na trajetória, não pode sair da linha. E a cobrança é grande, ele está sempre cobrando e... não deixando a gente, entendeu... aliviar mesmo. Ele está certo (Professor Baleia).

Você chega numa determinada altura do caminho você não tem alguém que já passou por aquilo e superou aquilo pra te dizer ‘ó, mais diante você vai seguir que você vai, vai ser diferente’. Você acaba se perdendo no meio do caminho (Contramestre Farinha).

Eu aprendi com muita gente, eu tive vários Mestres e tal, mas meu Mestre é ele que me ensinou, inclusive a aprender com os outros, né (Mestre Bocão).

Você aprende, muitas vezes o Mestre não fala, mas você aprende ali do lado do Mestre. O cara começa a observar o Mestre (Mestre Mão Branca).

Como tenho salientado, o Mestre adquire legitimidade a partir da sua capacidade de assimilar o pluriverso que compõe a Capoeira, não só com sua corporalidade, mas também com o conhecimento dos fundamentos e sua postura frente aos seus discípulos e camaradas da

capoeiragem. Obviamente que, nenhum Mestre conseguirá assimilar toda a complexidade da Capoeira, pois, como disse Mestre Pastinha, “a Capoeira [...] é tudo que a boca come” (PASTINHA, 2008). Até a forma de caminhar de um modo gingado já revela a identidade de um capoeira. Contudo, o seu ensino necessita ser compreendido por meio da matriz afrobrasileira – a pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005). Os processos produzidos pela sua expressão são carregados de presentificações de saberes ancestrais (SOUZA, 2016), muitas vezes invisíveis aos olhos leigos, mas que são descritos corporalmente (rituais, posturas, códigos sociais, hierarquia, dentre outros). Para além da função técnica, o Mestre de Capoeira tem a missão, conforme afirma Mestre Mão Branca, de preservar as funções táticas (malícia e malandragem), rituais (mandinga) e ‘litúrgicas’ (preceitos e fundamentos); estas últimas abarcam aspectos geracionais, não apenas de perpetuação, mas de preocupações com a forma que esse legado será entregue às futuras gerações (SOUZA; NETO; SILVA, 2011).

[...] o papel do Mestre eu acho que é orientar o rumo. Eu costumo dizer que a Capoeira é uma estrada [...] E dentro dessa estrada o Mestre, ele mostra o caminho, né (Mestre Antônio Dias).

[...] papel do Mestre, você vê na música, na magia, no que torna ali todos um só (Mestre Bocão).

[...] por isso que eu sempre gosto de frisar que eu me sinto um missionário. A Capoeira é uma missão [...] e hoje, hoje eu estou dizendo assim ‘hoje eu sou um semeador’, que semeia as sementes, né... que planta, né, sementes, sabendo que a árvore vai crescer e sempre preocupar com quem vai repousar na sua sombra (Mestre Mão Branca).

Porque o capoeirista, ele chega uma época que o que vai fazê-lo ficar melhor mesmo é a maturidade pessoal. [...] É aí que ele vai chegar perto de se tornar um Mestre (Mestre Antônio Dias).

Por fim, vou me valer de uma fala do Mestre Antônio Dias, que sintetiza a contento as discussões que propusemos aqui a respeito da influência e liderança de um Mestre de Capoeira:

[...] você tem que aprender o tanto que você pode dar para a Capoeira. Depois que você descobre o tanto que você pode dar e a importância que você tem pra ela e ela pra você aí você segue em frente, né (Mestre Antônio Dias).

6.2 Conversas, postura e gestual: mediações de uma permanente alternância

Quando se discute acerca dos processos de aprendizagem, constata-se que vários aspectos participam de forma concomitante na produção de novos saberes e da demarcação de identidades e subjetividades que estão envoltas na sua configuração pedagógica. A importância das diferenciadas formas de linguagem, incluindo os gestos, na interseção com o pensamento, articulados com níveis emocionais e simbólicos, dentro de um contexto histórico-cultural, representou uma preocupação permanente de Vigotski (1987, 1993, 1996), nos seus estudos acerca da formação social do sujeito. Essa condição de aprendizagem, pode ser observada nas relações estabelecidas entre os capoeiristas pesquisados, bem como nos seus depoimentos, principalmente considerando a matriz africana dessa forma de ensinar tão demarcada pela utilização da corpo-oralidade (a oralidade articulada ao corpo e vice-versa).

Daí ele olhou pra mim com um olho assim... ele tem um olho fixado e falou pra mim 'aqui, você decide meu filho, se você quiser entrar com ele também tá em casa, tá tudo certo; você que sabe'. Ele só falou isso e saiu andando aí eu falei 'pô, esse aí que tem que ser o meu Mestre mesmo porque ele é bem igualzinho eu ou é oito ou oitenta'. Se você quer, quer, se não quer não quer (Contramestre Farinha).

[...] eu fiquei sete anos fora da academia do Mão [...] E um dia eu chego e está o Mão Branca sentado na minha porta. [...] E eu tava fazendo dez anos de Mestre né, isso foi em 2005. [...] Aí ele falou assim 'não, porque você... é, vou fazer a festa agora. O Antônio e o Railson que formaram junto com você vão ganhar, eu quero que você vá'. [...] E o Mão me deu o cordel e eu voltei no mesmo dia a conviver com todo mundo e tal (Mestre Bocão).

Cada um age de uma forma e você tem que absorver aquilo ali e aprender com eles também que estão na caminhada, na trajetória da Capoeira a muitos anos (Professor Baleia).

Para Bakhtin (1992), enquanto formas de linguagem, tais gestos e expressões devem trazer em si (em seus significados) um conteúdo ideológico e vivencial e, com isso, uma postura ou uma expressão corporal do Mestre – como nos exemplos citados acima – os quais passaram a fazer sentido para cada um deles. Desse modo, o aprendizado, nessa relação Mestre e discípulo, necessita ser contextualizado dentro de uma cosmologia que se distingue da tradicional matriz eurocêntrica fundadora da cultura escolar que conhecemos com os colonizadores (SODRÉ, 2012). Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural contribuiu para que eu ficasse atento a essa contextualização dos sujeitos que estavam envolvidos numa prática cultural distinta do padrão hegemônico (VIGOTSKI, 1993, 1996, 2000). Por outro lado, me provocou a tentar compreender suas significações e sentidos através da episteme da Capoeira (MIGNOLO, 2008).

É evidente que a partir de um determinado momento na vida, os Mestres adquirem esta consciência (da sua liderança) e passam a se policiar em relação à postura e gestual. Esse momento tem a ver com a questão da maturidade, desenvolvida no tópico anterior e que nos remete a uma mudança de posicionamento e de modo de encarar a vida mesmo:

[...] ah se eu não concordo eu falo e tal, mas na hora eu acabo fazendo por conta de um coletivo realmente porque existe um objetivo que eu entendo que com esse objetivo a gente abre mão. E no pesar da balança vai ser positivo para nós, nós vamos ganhar por conta disso (Mestre Antônio Dias).

Na Capoeira, assim como em outros coletivos que são suportados por uma lógica afrobrasileira, a exemplo do samba, da Umbanda e do Congado (ABIB, 2006a; BERGO, 2011; FERREIRA; MAHFOUD; SILVA, 2011), a postura não é algo abstrato e teórico (uma regra social); ela é viva, no sentido de ser experienciada na prática – a postura passa por ‘ser e não ter’; ‘para convencer, tem de ser’ (BERGO, 2011). Um aluno não vai seguir um Mestre porque ele lhe diz para fazer algo ou seguir por um caminho; ele vai confiar no Mestre e trazê-lo em sua vida como referência porque ele faz aquilo que diz e segue pelos caminhos que orienta! Na pedagogia do ensinar fazendo (SOUZA; NETO; SILVA, 2011):

Ele sempre tem aquela perseverança, ele parece que sabe o além daquilo, ele sabe a parte que eu não passei, ele sabe... ele é, acaba me dando um suporte muito grande com isso (Contramestre Farinha).

[...] fala no Antônio Dias, ele pensa o que? [...] na seriedade, na credibilidade. O que faz procura ser bem feito, procura ser honesto (Mestre Antônio Dias).

[...] viajando com o Mão para batizado, pra dormir em rodoviária, dormir no chão (Mestre Bocão).

[...] é igual o Mestre sempre cobra né, a postura sempre tem que prevalecer. Independentemente de onde você estiver, você... não é uma graduação que vai te tornar Professor ou uma graduação que vai fazer você ser Mestre, é a sua postura. De como você se posiciona na roda, de como que você age e suas atitudes ali em volta da roda (Professor Baleia).

Até aqui, possibilitamos uma maior visibilidade do corpo enquanto linguagem, inclusive para a demonstração de posturas e códigos de convivência social. No entanto, não podemos esquecer a forte presença da oralidade nesse modo de educação afrobrasileira (SODRÉ, 2005; ABIB, 2006a), já que representa um importante recurso de preservação e disseminação da matriz africana. A palavra tem o poder de orientar, de estreitar vínculos de confiança, de transmitir experiências e auxiliar na tomada de decisões. Seguem alguns exemplos, relatados por alguns entrevistados.

[...] tem situações difíceis, de decisões, de encruzilhadas que o Mestre vai sentar e vai conseguir dar uma palavra calma que abre... 'eu não enxerguei isso', aí você vai e mostra para ele, né. E mostra tudo isso que eu falei aí dessa complexidade de relacionar, os momentos de crise pessoal. Aí a palavra de um Mestre que vai te dar um conforto, vai te fazer entender né, o incentivo, a cobrança, o estímulo, né (Mestre Antônio Dias).

[...] tem alunos que as vezes ele vem confidenciar com você coisas que ele não vai falar com o pai e com a mãe dele (Mestre Mão Branca).

[...] batendo um papo, tomando um café. Você vai estar contando um caso. É um aprendizado. O cara nem viveu aquilo, mas ele está ouvindo da boca de quem viveu né, uma história que ele pode passar um dia pra frente. Ele vai ter uma experiência diferente do que ele ter sido pego de surpresa. Nunca ouvi essa história, mas eu já ouvi essa história que o Mestre me contou... (Mestre Mão Branca).

Talvez o fator mais relevante da oralidade seja sua função de perpetuar os segredos, os rituais, as tradições e os fundamentos da cultura afrobrasileira, em especial a Capoeira, entre as gerações. Na verdade, a oralidade representa um princípio fundamental milenar entre os povos antigos, como os africanos – berço da humanidade (SODRÉ, 2005; ABIB, 2006a). E a próxima fala retrata com riquezas de detalhes este poder da oralidade na transmissão dos saberes de uma prática de matriz africana:

Então esse ensinamento vem com o Mestre nesse bate papo. Ele fala: 'meu filho eu participei disso, na minha época era assim, era assado... cuidado com isso, cuidado com aquilo'. Você vai dando aqueles toques ali. Vai... 'berimbau você armou assim, mas não é assim que é legal; essa posição de armar é melhor'. Entendeu, 'oh, você está afinando o berimbau a afinação dele não é assim também, não está boa'. O atabaque tá puxando demais o coro. 'Oh, para o couro não estourar você passa um sebo no coro e bota no sol, não deixa secar só no sol porque resseca o couro, na hora que você bater o couro está ressecado e pode estourar'. Então são segredos que você vai passando pro aluno devagarzinho ele vai pegando, né... 'olha essa traçada ai oh, esse nó aí está errado. O nó é assim, oh. Não é que está errado, mas esse nó aqui, bacana, é melhor'. Então são segredos que você vai dando para o cara no dia a dia que contribui na formação dele para que ele seja um bom profissional no futuro (Mestre Mão Branca).

Por fim, vou me valer de uma fala do Mestre Mão Branca, que coroa as reflexões aqui abordadas a respeito da influência da figura do Mestre de Capoeira, levando-se em conta sua postura, seu gestual e as conversas e aconselhamentos com seus alunos:

Eu tenho que passar pra alguém porque se você não envelhecer você vai morrer, e aí o mundo continua seguindo, cara (Mestre Mão Branca).

6.3 A historicidade (fatos e trajetórias): o conhecimento para além do movimento

Neste terceiro e último tópico, pretendo refletir acerca da figura do Mestre de Capoeira em relação à historicidade – como se dá sua influência na constituição do capoeirista e da Capoeira, reconhecendo a singularidade de cada sujeito e de cada coletividade, e na trajetória de seus alunos e discípulos. A análise das falas dos sujeitos entrevistados permitiu observar quatro vertentes distintas para uma possível influência histórica do Mestre de Capoeira. Toda história é constituída pela história individual de seus personagens, bem como pela história coletiva das relações desses sujeitos. Nesse sentido, todos os entrevistados apresentaram fatos históricos que constituíram a trajetória pessoal de cada um na Capoeira e, também, que marcaram seus vínculos históricos com o Mestre. Dois dos Mestres entrevistados narraram fatos da história do Mestre Mão Branca que foram decisivos para sua formação identitária capoeirística. E, por fim, de maneira mais generalista, são apontados relatos sobre a história da Capoeira.

Em relação à história individual dos entrevistados, como era de se esperar, cada um apresentou um relato específico, distinto dos demais; afinal, a subjetividade individual se manifesta a partir das experiências pessoais do sujeito, num momento atual de sua expressão (REY, 2002). Não compete a este trabalho buscar apenas similitudes, e, muito menos, padrões de respostas. A diversidade de configurações subjetivas, neste contexto, mostrou-se vital para a compreensão de um fenômeno complexo como as práticas de matriz africana – no caso aqui discutido, a Capoeira. Nesse pluriverso de singularidades, houve um sujeito que apontou um conflito interior vivido por ele durante sua constituição identitária (tanto na Capoeira quanto na vida profissional). Nesse aspecto, foi possível perceber que tal situação deve ter perdurado por um bom tempo e que essas turbulências o marcaram psicologicamente, porém ele conseguiu superar e sair fortalecido. Atualmente, ele é um Mestre cuja formação foi claramente constituída por essa e muitas outras histórias, marcadas por tensões, afetos, alegrias e angústias:

Mas é claro que realmente que a gente tem que estar firme e frio porque algumas vezes você é preterido mesmo e você vai aprender isso, entendeu. Em alguns momentos você é preterido. E aí você tem que descobrir qual que é o seu valor, ter aquilo firme na sua cabeça e acabou (Mestre Antônio Dias).

Outro sujeito, ao narrar o seu primeiro contato com a Capoeira (ainda na infância), explicita que não foi nenhuma característica específica da roda ou de um personagem que o marcou, mas sim, que foi o mistério, a mística em torno da história (mal contada) da Capoeira

que o impregnou em toda sua trajetória, desde garoto até vir a se tornar um grande Mestre. Acerca dessa questão, vale mencionar que em uma pesquisa de doutorado realizada pelo Mestre citado neste parágrafo, a maioria dos Mestres de origem negra entrevistados revelou que se envolveram com a Capoeira pelo encantamento que ela lhes causou, ao apreciarem uma roda. Essa característica feiticeira da Capoeira, pela sua mandingagem, representa um elemento constitutivo de sua prática, que assinala sua matriz ancestral de origem africana (ENNES, 2016). Curiosamente, na minha investigação, o Mestre Bocão pronunciou que também foi enfeitado por esse mistério:

[...] era um dia de feira hippie e estava tendo uma roda. E eu lembro que na hora que eu passei, aquele tanto de gente eu vi a Capoeira assim. Eu nem lembro da Capoeira em si eu lembro do tanto de gente e lembro da minha tia me puxando pela mão, falando ‘vambora que é coisa de vagabundo; vambora, vambora’. E não me deixava ver. [...] E Capoeira na época era uma coisa que realmente não se sabia muito [...] era uma coisa misteriosa [...] mal vista, pouco divulgada. E aí pra adolescente, pra menino, aquilo se tornou mais fantástico (Mestre Bocão).

Uma terceira fala vai ao encontro dessa sabedoria popular, que traz parte da sua memória nos segredos dos Mestres mais velhos, considerados os guardiões desse saber popular secular – a Capoeira. Aqui, também o lado encantador do capoeira se revela na sua capacidade de trazer uma história desconhecida, uma ladainha inusitada, um movimento imprevisível e um Axé no modo de envolver a roda de Capoeira (ENNES, 2016; SOUZA, 2016; REIS, 1997). A história da capoeiragem passa, necessariamente, pelas histórias contadas e cantadas por esses Mestres. Nesse aspecto, quem teve e buscou (e os poucos que ainda tem e buscam) essas raras oportunidades compartilhadas nas suas experiências, pode agregar saberes que ficaram marcados na sua história.

[...] graças a Deus eu tive condições, contatos com vários Mestres [...] Fontes límpidas, como Mestre João Grande, Mestre Waldemar, Canjiquinha. Graças a Deus eu peguei esses caras vivos ainda, entendeu? Então eu tive a oportunidade de conversar com os caras algumas coisas (Mestre Mão Branca).

Outro ponto levantado, que distinguiu o modo de lidar com a capoeiragem, entre os sujeitos entrevistados, foi também a questão de conviver com duas perspectivas que, aparentemente, pela história colonial da nossa cultura parecem incompatíveis: ‘ser capoeirista e ter outra profissão’. Neste caso, é interessante observar que a experiência dos Mestres mais antigos, que sofreram com esse conflito, serviu como referência para orientar e motivar os mais novos:

[...] muita coisa do que me fez voltar a estudar foi isso. Eu sempre olhei para ele e falei ‘pô... todo mundo... entendeu, tem um curso superior; o outro ali tem a sua profissão’... [...] “Eu aprendi muito com eles isso [Mestres Antônio Dias, Bocão e Baixinho – grifo meu]. Eles não precisaram sair da Capoeira, não abandonaram o que eles tinham que fazer e isso me inspirou (Professor Baleia).

Por fim, o quinto sujeito entrevistado retratou como a história da Capoeira afetou a sua vida cotidiana, seu modo de agir e pensar, enfim, como essa história compartilhada num tempo/espaço compartilhados com outros sujeitos, produziu processos de subjetivação que marcaram sua corporalidade e seu estilo de vida, como elementos constitutivos da sua identidade. A integração desses processos na subjetividade dos sujeitos passa a configurar seu modo de agir que delimita a sua singularidade (REY, 2003):

E eu acho que esse é o... é a ligação que eu tenho muito grande assim entre... Capoeira, escravidão, religiosidade. É... é nessa história assim que eu acabo me encontrando, encontrando nas minhas lutas diárias, me encontrando é... como foi a minha educação, como eu fui formado e como eu penso, até como eu constitui assim o meu pensamento hoje, né (Contramestre Farinha).

Em relação aos vínculos historicamente constituídos entre cada sujeito e o Mestre Mão Branca, também era de se esperar que cada um tivesse um relato distinto. E, mais uma vez neste tópico, a diversidade mostra a riqueza do processo educacional transformador presente na capoeiragem (SANTOS, 2004), haja vista, que esta relação – Mestre e discípulo – é única, de acordo com o contexto e as situações apresentadas para aquele momento e não segue qualquer linearidade ou padrão didático. É a pedagogia do segredo sendo exercida em sua práxis!

[...] dormimos junto no chão da rodoviária, dormimos na academia. Viajamos, ficamos... passamos fome, pedimos dinheiro pra comprar juntos. E isso com aquele cara que vem lá do morro, que é igual a mim e não faz diferença nenhuma (Mestre Antônio Dias).

[...] em 1990... o Mão tinha sido convidado para ir pra Europa fazer uma turnê e aí ele me levou (Mestre Bocão).

[...] eu tenho excelentes compositores dentro da casa. [...] mas tudo influenciado porque? Influenciado por esse histórico, por essa história da Capoeira, do cara tá vendo, de eu tá contando história (Mestre Mão Branca).

Recebi o convite dele de vir morar aqui na academia. Morei aqui quatro anos e meio, treinando com ele. Dei aula aqui, nas épocas que ele viajava, no treino de sete e meia. E sempre aí junto, viajando pros eventos daqui da região” [...] “Aí em 2015 eu me formei a professor aqui no Grupo Capoeira Gerais [...] (Professor Baleia).

O terceiro ponto levantado em relação à historicidade é representado pelo fato dos Mestres Bocão e Antônio Dias terem narrado o mesmo episódio de vida capoeirística do Mestre Mão Branca, o que leva à reflexão sobre o quão marcante esse momento representou na trajetória histórica de ambos. Cabe aqui uma breve contextualização: no início da década de 1980, o Mestre Mão Branca tinha turmas de Capoeira em diferentes locais, que atendiam públicos bem específicos em relação à diversidade social (negros e brancos; pobres e ricos; trabalhadores e estudantes). Em meados da mesma década ele conseguiu um espaço de trabalho – uma academia exclusiva de Capoeira na afamada Rua Carangola, 44. Nesse espaço, ele agregou todos os seus alunos. Por quase uma década e meia, a ‘Carangola’ tornou-se um espaço místico e misterioso, um verdadeiro celeiro de bambas¹³. Curiosamente, os Mestres Bocão e Antônio Dias fizeram menção a esse marco histórico da vida do Mestre Mão Branca, como uma experiência que marcou a formação identitária de ambos. Apesar da Carangola ter deixado de abrigar a matriz do Grupo Capoeira Gerais, há quase duas décadas, ela ainda é foco das memórias daqueles que por lá passaram e ainda seguem na Capoeira, bem como de muitos que nem lá pisaram, mas tem em suas histórias como focos e memórias de experiências.

O Mão Branca dava aula em três lugares diferentes, aí juntou todo mundo na Carangola. E nessa na Carangola que já foi aquela mistura grande [...] Mas ali foi uma mistura né, e... aí, então, tudo que acontece decorrente de uma mistura de classe né, a gente acaba que vai enfrenta, vai numa boa [...] teve até um pouco de preconceito inverso, não nós com relação as pessoas mais simples né, mas deles com a gente (Mestre Antônio Dias).

Juntou todo mundo lá [...] Então foi aquela coisa né, muita gente não convivia direto e cada um querendo se firmar, achar o seu lugar. E foi uma coisa muito legal porque ali... ali... tudo que eu pensava de Capoeira assim, de... de... realmente essa questão que tanto se fala na Capoeira que não tem preconceito, que quebra barreiras e parará eu vi isso acontecer né, porque tinha gente de todo jeito dentro da academia do Mão né, tinha gente rica, rica, muito mais rica do que eu e tal. Porque eu vinha da classe média, tinha uma situação boa e parará. Tinha gente paupérrima, branco, negro né, o Mão fazendo um trabalho social ali dentro da Savassi (Mestre Bocão).

A situação acima comentada representa um exemplo claro de constituição de uma identidade social – marcada de memórias e representações emocionalmente constituídas e que

¹³ Celeiro de bambas é uma expressão utilizada frequentemente na capoeiragem e se remete a um local específico (roda, academia ou grupo – tradicional), onde os treinos são intensos, os jogos são disputados e os capoeiristas tem de mostrar muita força, garra, disciplina, disposição e obstinação. De modo geral, não são todos que conseguem se impor e conquistar seu espaço neste local.

orientam nosso discurso (ZAVALLONI, 2001). Para Rey (2003, 2004), as identidades individual e social se constituem sistemicamente através das memórias e representações emocionalmente vividas em distintos contextos, produzindo sentidos subjetivos.

Por fim, cabe analisar a história da Capoeira e sua relação com o desenvolvimento dos capoeiristas e o papel do Mestre nesse processo. A história não se revela apenas pela descrição e relatos de fatos, mas pelos significados que são produzidos e materializados na sua temporalidade e espacialidade. A história se materializa, ou melhor, se personifica na trajetória de cada um, quando seus fatos, relatos, causos e personagens passam a fazer sentido subjetivo para cada capoeira (MARX; ENGELS, 1984; REY, 2002). Com isso, as gerações presentes se valem da história da Capoeira como experiência e referência para uma reflexão e atuação na sua práxis (LEONTIEV, 1978; REY, 2003, 2005).

[...] [sobre a Capoeira – grifo meu] por essa história de estar sempre na classe social inferior, né. Vir de uma origem social completamente inferior. Foi proibida e está sempre abrindo, conquistando espaço, sempre brigando por espaço, sempre brigando por liberdade, né. E por ser sinônimo mesmo de diversidade né, em todos os aspectos dela, né. Então eu acho que isso contribui (Mestre Antônio Dias).

E eu acho que a história engrossa esse caldo do sentimento. [...] eu acho que o conhecimento da história do passado, daquelas coisas, da tradição da Capoeira é o que dá alma pra Capoeira. Senão ela é vazia, ela é oca. Entendeu? Então, é fundamental [...] (Mestre Bocão).

[...] é o fundamento da Capoeira [...] ver o que aconteceu no passado, saber das pessoas, o que passaram. É porque é um legado que vem de mão em mão então assim, eles vem trazendo pra gente com se fosse a tocha olímpica. Hoje está na nossa mão, entendeu? (Professor Baleia).

O olhar histórico, as reflexões e apropriações que cada um faz, acerca da constituição da Capoeira, também é fruto da influência que o Mestre exerce em seus alunos e discípulos. Contudo, aproveito para trazer novamente um contraponto levantado por Rey (2003, 2005), referente ao desenvolvimento histórico e cultural de cada sujeito, já que, na sua concepção, o verdadeiro sujeito é ativo, interativo, crítico, atual e criativo. Obviamente que o capoeirista, como um sujeito que participa dessa história, não é passivo à influência do Mestre. Também ocorrem discordâncias, tensões e conflitos (como já fora abordado anteriormente – capítulo IV), inclusive provocando o Mestre a mudar de opinião e/ou forma de agir em função da visão de um aluno ou discípulo. Nesse ponto, nos tornamos agentes ativos de nossa história, da construção da nossa identidade, individual e coletiva (MARX; ENGELS, 1984; SIRGADO, 2000a; REY, 2002). Dentro desse processo ativo, dialético e dialógico, escolhemos em quem acreditar, em quem confiar, a quem seguir e por quem ser

liderado. No caso da Capoeira, destacamos a figura do Mestre! Mais uma vez, cabe lembrar a sabedoria do Mestre Pastinha, que, em entrevista concedida a Roberto Freire, diz que na Capoeira: “Cada um é cada um” (FREIRE, 1967, p.79).

A respeito da história e o papel do Mestre nesse processo, destaco aqui uma fala do Mestre Bocão:

[...] não tem jeito da gente falar nada da Capoeira sem falar do Mestre, porque a visão que você vai ter de Capoeira é a do Mestre. [...] Ele é sua referência do que que é a Capoeira (Mestre Bocão).

Sendo assim,

[...] a forma como eu comecei a pegar, a aprender a história da Capoeira, que eu acho até que é uma das mais verdadeiras e originais... são as histórias contadas boca a boca pelos antigos. [...] a história ela vem a partir daí, os antigos é... é... essa visão toda, é... mística; toda misteriosa. De botar mistério em cima e a Capoeira trouxe isso. A Capoeira tem um mistério (Mestre Mão Branca).

Essa oralidade constitutiva da transmissão da Capoeira representa o ponto de partida da sabedoria popular – como nos confia Mestre Mão Branca – a qual dialoga com o saber científico, mas representa a matriz ou a raiz identitária de todo esse processo:

[...] a história ela vem, primeiro ela vem contada de boca a boca, porque eu acho importantíssimo. Depois tem os livros. Tem, tem o lado técnico, estudado, o lado todo ali é... é... observado minuciosamente pra você poder comparar com o que você aprendeu no dia a dia. Então você tem os dois conhecimentos, que é importante. O... o conhecimento científico é super importante. Agora o conhecimento popular ele é o primeiro. O primeiro porque popularizou uma ideia para depois ele cientificar ela, né (Mestre Mão Branca).

6.4 O lugar do Mestre no grupo pesquisado

Para finalizar este capítulo V, levantei as principais ideias analisadas em cada um dos três tópicos, configurando-as em algumas palavras-chave e propus uma reflexão sobre o Mestre de Capoeira, baseada em relações complexas e sistêmicas entre tais constructos.

Este capítulo veio reforçar, o que vem sendo enfatizado ao longo de todo o texto dessa tese, o lugar relevante do Mestre na formação identitária dos praticantes de Capoeira do seu grupo e, até mesmo, de outros capoeiristas que compartilharam da sua convivência e das suas histórias, contadas diretamente ou indiretamente, no processo de reinvenção de tradições, como também na preservação e perpetuação dos fundamentos da capoeiragem (CAMPOS,

2006; HOWBSBAWN, 1984; MATURANA, 2014; MWEWA, 2011). Segundo os relatos aqui interpretados, um bom Mestre deve ser aquele sujeito que inspira confiança e certa coerência nas suas proposições, bem como boas intenções, tornando-se uma referência positiva para outras pessoas. Sua trajetória necessita ser suficiente para semear saberes que o qualificam como um Mestre. A complexidade de elementos que participam desse processo perpassa por atribuições de um guardião de uma ancestralidade que, além de transmitir saberes, envolve relações comunitárias, amizades, negociações, autoridade e o lugar de educador.

Essas responsabilidades, associadas a uma capacidade de liderança de um grupo (às vezes internacionalmente distribuído), ocorrem no convívio prático diário: nas conversas e aconselhamentos; na postura frente às dificuldades, aos desafios e aos objetivos traçados; e no gestual corporal, que, literalmente, ‘diz’ muito sobre sua postura – linguagem não verbal, característica típica das manifestações culturais afrobrasileiras (ABIB, 2006a; SODRÉ, 2005; BERGO, 2011; ZONZON, 2007, 2014). Nos três casos, essa ‘didática’ da pedagogia do segredo funciona se as relações pessoais dentro de um grupo estiverem permeadas pelos valores anteriormente citados.

A partir dos contextos que acabamos de retomar, fica mais fácil compreender como a história de cada capoeirista se constitui – nas relações com seu Mestre e o grupo. E nas relações, tensas e conflituosas, entre tantas histórias individuais que participam da constituição da história de um grupo de Capoeira – interessante observar a relação sujeito e grupo agindo como uma unidade complexa (MORIN, 1980): características distintas, porém interdependentes e não dicotômicas que podem fortalecer o grupo e seus sujeitos, por meio de mútua ajuda. Com isso, a história da capoeiragem vem sendo escrita ao longo de séculos e entendendo a história como um processo em construção, dinâmico e complexo. Essa história ancestral da Capoeira também influencia diretamente os valores e crenças de cada grupo, de cada capoeira, na constituição individual e coletiva das identidades. Nesse ciclo, o Mestre adquire uma função fundamental, a de mediar as relações coletivas – responsáveis pelos ciclos de inconformação-conformação-formação (MWEWA, 2011) e de conservação e transformação da história (MATURANA, 2014).

A experiência reflexiva ‘do vivido’ (ZONZON, 2007) permite, por exemplo, a um Mestre de Capoeira adquirir uma sabedoria de como lidar com algumas situações dentro do seu grupo ou em coletivos mais amplos – a isso, podemos denominar de visão: do presente, do futuro, do passado, da dinâmica social da Capoeira, e do seu lugar na capoeiragem

(ALMEIDA; TAVARES; SOARES, 2012). E com isso, estabelecer as melhores estratégias pensando na tensão entre conformação e inconformação (MWEWA, 2011) ou entre preservação e transformação (MATURANA, 2014) – configurações dialéticas necessárias ao desenvolvimento adaptativo de qualquer fenômeno complexo, como os culturais, a exemplo da Capoeira.

Retomando, a questão do sentido prático e vivencial explorados na Capoeira representa um marcador importante do diferencial pedagógico de uma manifestação cultural de matriz africana, o qual se distingue do modelo logocêntrico de origem europeia e colonial (BHABHA, 1998). Esse aspecto desenvolve uma característica ontológica do ser humano o qual se constitui por laços sociais – a dimensão histórica e cultural o situa como sujeito em conjunto com outros sujeitos (VIGOTSKI; LURIA, 1996). É somente pertencendo a um grupo de capoeiragem que um capoeira pode percorrer o caminho da maestria. Para Vigotski (1993, 1996) e Rey (2003, 2005), esse pertencimento vai além do ‘fazer parte de’, tornando um ‘ser parte de’: minha história contribui para a história do grupo que contribui para a minha história.

Neste momento, cabe fazer um contraponto: a maestria representa um processo, uma construção contínua, não linear e conflitiva e que só ocorre pelas interações sociais que se dão no interior dos grupos de Capoeira (ZONZON, 2007). Com a prática (treinos, rodas e eventos), se adquire a experiência e a maturidade necessárias para se consagrar na maestria. Só assim, a Capoeira pode ultrapassar as barreiras da escravidão, do Império, da República, da ditadura, do preconceito, da perseguição, das inúmeras tentativas de silenciamento e extinção e, nos dias de hoje, ainda vislumbrar um horizonte promissor. Reconhecer a figura de um Mestre, dentro da cosmologia afrobrasileira, se distingue da relação imposta por um senhor patriarcal. Essa mudança de paradigma estabelece a configuração de um lugar diferenciado para os praticantes da capoeiragem, embora o sistema hegemônico sempre tente impingir seus valores e visão de mundo.

Ainda há o último constructo, a confiança. Essa possibilidade humana de fiar junto (con-fiar) um projeto de vida, e porque não, uma comunidade, que se configura pela postura do Mestre de Capoeira – o qual está sempre conectado aos princípios ancestrais – representa o cerne da existência e permanência do grupo, mesmo que algum dia ele se desfaça e outros grupos se constituam.

Como consideração final deste item, proponho uma analogia, baseada na premissa de Abib (2006a) sobre a ideia de um pertencimento permeado pela práxis cotidiana. A história

da Capoeira é um registro de uma história oral, no qual cada capoeirista se torna personagem e autor, já que escreve parte dessa história com sua própria história. O Mestre de Capoeira, também personagem e autor, assume mais uma função, a de narrador – ou griô: guardião das memórias e disseminador das tradições (para as culturas africanas e afrobrasileiras de tradição oral). Assim, as futuras gerações de novos capoeiristas tem a possibilidade de acesso a essa ‘literatura escrita com o corpo’ (‘escrita por corpos em movimentos’), passando a fazer parte dela – como personagem e autor. Mesmo que, nos últimos tempos, se produza registros escritos em formato acadêmico, tais escritos nunca traduzirão a expressão manifesta na bateria da roda, no Axé, na mandinga, na malemolência, nas cantigas, na corporalidade e na oralidade dos seus ancestrais.

7 O APRENDER FAZENDO

Jogar Capoeira é escrever a história com o corpo (autor desconhecido).

Este capítulo se refere às interpretações e reflexões desenvolvidas a partir de uma das categorias produzidas por este estudo, que representou um núcleo de análise relevante para a compreensão dos processos constitutivos da Capoeira: o aprender fazendo na capoeiragem. As aprendizagens processadas nos diferentes contextos, como nas rodas de Capoeira e através da musicalidade, serão tópicos deste capítulo por serem indicadores que participam da configuração dessa categoria. De acordo com Souza (2016, p.100), na Capoeira “[...] aprende-se pelo contato, pela experiência direta e não apenas pela via abstrato-conceitual, o saber iniciático é introjetado pelos músculos do corpo”.

A intenção neste último capítulo foi compreender como se dão as experiências vividas pelos sujeitos nas interações compartilhadas na capoeiragem, durante sua formação como capoeirista, e discutir a complexidade do aprender fazendo, ou seja, de um modo afrobrasileiro de aprendizado acerca da e para a vida (CAPOEIRA, 1996; SOUZA, 2016; ZONZON, 2014). De um modo articulado, trago temas já discutidos nesta tese, tais como o Mestre, a historicidade, a oralidade, o misticismo e a hierarquia, os quais são reintegrados para abranger este viés educacional da nossa matriz ancestral africana; sem perder de vista os sujeitos atores desta tese.

7.1 Nos diferentes contextos: treinos, rodas, viagens, eventos e relações interpessoais

Neste primeiro tópico, vou abordar as diferenças de aprendizado que ocorrem na capoeiragem. Esse tema já foi abordado nos capítulos IV e V, haja vista a incompatibilidade de se fragmentar os temas de maneira estanque e não relacional em uma pesquisa qualitativa de caráter histórico-cultural (MORIN, 2000; REY, 1997). A Capoeira, enquanto fenômeno complexo apresenta uma pluralidade de oportunidades de aprendizado para seus praticantes: desde os momentos coletivos (treinos, viagens, conversas e no convívio com os mais velhos) até as condições mais indiretas, de caráter mais invisível (observando, imitando e ensinando). Interessante observar que nos mais diversos contextos de se aprender na (e com a) Capoeira, todas as possibilidades são fundamentalmente práticas, ou seja, o processo de tornar-se capoeirista – estar integrado ‘nas coisas da capoeiragem’ – não ocorre, se faz! Literalmente.

Todos os entrevistados fizeram menção a essa dimensão de uma práxis da Capoeira, tendo suas próprias trajetórias como exemplo, num aprender fazendo nos mais diferentes contextos.

Além disso, por ser uma prática coletiva, a Capoeira proporciona o convívio social, com todas as suas vantagens e conflitos. Os capoeiristas se expõem através de múltiplos relacionamentos (estabelecimento de vínculo com o Mestre, amizades, desafetos, amores, acertos de conta, diferenças de perfil psicológico), como também se expõem, de forma mais específica, pela sua produção cultural: jogar, cantar, tocar, compor. Assim como em qualquer outro ambiente social (família, trabalho e estudo, por exemplo) nem sempre os estímulos são os mais favoráveis e necessários, e cada um reage e se adapta de maneira distinta a essa exposição. Porém, a Capoeira se diferencia pelos seus antagonismos: ela é dialógica e dialética; tensiona, mas possibilita; conserva e transforma; expõe e liberta (MATURANA, 2014; REY, 2005; MWEWA, 2011). Por conta desse aspecto, aprendemos a nos conhecer e com isso, a perseverar.

[...] eu era muito tímido mesmo e coisa e não conseguia, não conseguia aprender. Eu ficava nervoso e tinha vergonha de perguntar pra ele. Aí eu lembro direitinho cara, que esse cara chegou bateu em mim... bateu no ombro assim e falou 'dá aula pra iniciante é foda'. Bicho, aquilo acabou comigo, né. Cheio das meninas, eu fiquei arrasado, eu tinha um mês [...] Aí eu falei 'ah, vou parar'. Ah, eu tinha essa dificuldade e a Capoeira foi bom pra mim por causa disso, a Capoeira te obriga a se expor (Mestre Bocão).

[...] a Capoeira tem essa capacidade de quebrar preconceito, de mostrar que o valor que cada um tem é o que cada um é. O valor de cada um é aquilo que cada um é mesmo, não é o que cada um tem. [...] não importa ali se eu estou no meu nível... se eu sou de um nível social diferente. 'Ah, ele veio do morro, eu vim da casa do papai', sabe? De escola particular ou se eu sou garotão, não interessa na hora da roda de Capoeira a gente se mistura. Você... mas seu valor é aquilo que você está mostrando ali dentro, é o seu comportamento ali dentro (Mestre Antônio Dias).

Até aqui, se percebe que o esforço é um valor que se adquire na coletividade; seu aprendizado é individual, mas se dá em conjunto (LEONTIEV, 1978; MARX; ENGELS, 1984; VIGOTSKI; LURIA, 1996). Esforço, dedicação, perseverança, paciência e tolerância são valores marcantes na constituição identitária, individual e social, de um capoeira.

E meu pai viu [...] aquela coisa minha com a Capoeira era uma coisa mais forte do que tudo aquilo que ele tinha visto eu viver antes. Porque eu abri mão de tudo na minha vida, né. E paguei o preço para isso... (Mestre Bocão).

Mas a questão primordial que eu vejo no aprender fazendo é esse convívio social. Né, que o aluno... se o cara tiver, eu falo de pagar o preço... o cara paga o preço, ele... de repente ele vai deixar de participar de uma festa ali, uma coisa ali pra estar

indo numa viagem, pra estar indo num evento, para estar indo numa aula. Pra ir conhecer o Mestre tal, você entendeu? (Mestre Mão Branca).

Nesse aspecto, o grupo de Capoeira ao qual se pertence – os parceiros, os camaradas, os irmãos e o Mestre – faz toda diferença nesse processo, afinal são eles que nos expõem! É para eles que nos expomos! É com eles que superamos os desafios, dos treinos e das rodas, bem como os pessoais e íntimos!

O grupo foi a minha casa, foi a minha... minha referência daquilo que eu escolhi ser a minha vida que é a Capoeira (Mestre Bocão).

[...] a minha vida toda está aqui dentro. [...] eu tenho amigos aqui dentro que é muito mais próximo de mim do que meus próprios irmãos de família [...] Isso aqui pra mim hoje em dia é a minha vida também [...] na hora que eu mais precisei me acolheu, deu o suporte que eu sempre precisei (Professor Baleia).

Outro ponto, que foi abordado por quase todos os entrevistados e que se remete às diferentes formas de se aprender Capoeira são os treinamentos. Os treinos apresentam as mais variadas disposições e objetivos: individual, em dupla, ou pequenos grupos; os treinos oficiais (uma turma específica, com horário marcado, sob a responsabilidade do Mestre) e os extras (sem a presença e sistematização do Mestre); na academia ou fora dela (ex: nas praças e parques); para treinar tecnicamente, situações de jogo, saltos e floreios, ou a musicalidade; treinos físicos de base (aeróbico, de força e resistência). Independente da combinação entre os tipos mencionados para executar os treinos, manter-se treinando torna-se prerrogativa de um capoeira:

[...] o primeiro contato que eu tive com Capoeira [...] A gente as vezes matava aula, a gente fugia, ficava escondido num corredor [...] E ali a gente tinha descoberto que tinha um funcionário lá que montou tipo uma academia. [...] E ficava treinando e o Flavinho me ensinando (Mestre Bocão).

[...] as pessoas que passam por aqui, principalmente os que moraram aqui, se dedicam assim, em tempo integral praticamente. Então assim, treinam todos os dias. É... às vezes, mesmo que você não esteja treinando a pernada, você sobe aqui pro salão arma um berimbau e fica tocando. E querendo ou não você treina. Chega um, você vai treinar junto. Fica observando o outro jogando e vai aprendendo o tempo inteiro com eles. Então assim, é como se fosse um intensivo aqui dentro, o tempo todo entendeu? É... e eu precisei muito disso e eles me ajudaram muito nisso, entendeu? [...] Sempre pessoas me ligavam e tal, 'vamo aí treinar, tô indo treinar, eu estou indo aí'. E assim, pra mim era uma honra ter gente assim sempre treinando ali comigo [...] (Professor Baleia).

[...] treinei muito tempo sozinho, é, assim, até durante o tempo que eu estava nos grupos e durante o tempo que eu dava aula também eu treinei bastante tempo sozinho (Contramestre Farinha).

De modo geral, os aprendizados nos treinos ocorrem no coletivo; quando não o é, se faz para um coletivo – um capoeirista treina para estar nas melhores condições de jogar, para enfrentar situações que acontecem na roda, ou seja, a maior expressão da coletividade na Capoeira. E é em busca de rodas de Capoeira, e de aumentar a rede de sociabilidades que o capoeirista viaja, indo em busca de novos parceiros, de jogos inéditos, de rodas marcantes e, desse modo, vai estabelecendo seus próprios critérios e meios de aprendizagem. A prática de viajar se torna uma característica marcante (uma espécie de tatuagem social/grupal) em um capoeirista, pois a cada ida e vinda seu repertório de saberes aumenta e ele adquire mais bagagem cultural:

[...] sempre tinha muitas viagens, eu ia para muitas viagens [...] E eu sempre gostei muito de viajar e aproveitei ia pra um lugar legal, 'vou conhecer a Capoeira em tal lugar' [...] (Contramestre Farinha).

[...] essas coisas que a gente agrega no dia a dia do ensinamento da Capoeira, como as viagens né, os relacionamentos social da Capoeira são super importantes para o capoeirista. Eu sempre cobrei isso dos meus alunos. O cara quer ter, a gente chama de bagagem... o cara quer ter bagagem ele tem que rodar mesmo. Ele tem rodar (Mestre Mão Branca).

Viajar representa uma forma de adquirir sabedoria e tornar-se um capoeira mais qualificado; no entanto, algumas experiências podem ser negativas e até traumáticas. Aqui entram questões históricas, regionais, de dinâmicas entre grupos, de organização institucional da Capoeira, de relações entre Mestres, dentre outras – que não cabe aprofundar neste trabalho – que podem dificultar ou até mesmo impedir o progresso de um capoeirista. Nesse momento, entra em cena a sabedoria do Mestre e a própria maturidade do capoeira para se orientar nas melhores escolhas.

[...] independente de graduação, independente de pessoas, mesmo nas situações mais difíceis a gente sempre tá aprendendo (Professor Baleia).

[...] eu acho que tudo na vida é aproveitável, mas as vezes é coisa que você vai perder muito mais do que você vai ganhar. Então tem que ter discernimento onde vai né, aonde você vai beber água, porque água você não bebe em qualquer lugar. Tem que beber água limpa, você não vai botar água cheia de micróbios na sua boca, né. Então eu sempre cobrei isso dos meus alunos (Mestre Mão Branca).

Outros dois aspectos relacionados às diferentes aprendizagens que ocorrem na capoeiragem estão mais diretamente ligados à pedagogia do segredo: aprender com os mais velhos; aprender com o invisível (SODRÉ, 2005; SILVA, M. 2006; ABIB, 2006b). Nas culturas de matriz afrobrasileira, o mais velho representa a sabedoria que guarda a tradição e

os fundamentos, que encarna a ancestralidade, que guarda a memória coletiva e que inspira a confiança (ABIB, 2006b; SODRÉ, 2005). E na Capoeira o Mestre quase sempre é a personificação dessa figura de uma memória viva. Neste sentido, quando se tem a oportunidade de poder ser preparado por uma aprendizagem que se pauta por uma cosmologia de matriz africana, tal oportunidade se torna uma experiência rara.

Então quando um velho Mestre fecha os olhos é igual a uma biblioteca que pega fogo. Ali vai uma coisa que não sai mais [...] (Mestre Bocão).

Já o aprender com o invisível se refere àquilo que não pode ser visto e nem tocado, mas a partir do momento em que o capoeira passa a integrar a unidade complexa ‘sujeito e capoeiragem’ – ambos transformando um ao outro (VIGOTSKI, 1996, 2000; ZONZON, 2014) – ele vai desenvolvendo a capacidade de sentir e perceber a mandinga, a mística, a espiritualidade e a ancestralidade da Capoeira. A partir daí, o capoeirista começa, cada vez mais, a frequentar o que Ferreira, Mahfoud e Silva (2011) denominaram por zonas de mistérios, as quais possibilitam compreender o cerne da Capoeira: seus fundamentos e rituais. Para Ennes (2016, p.16), essa aprendizagem se dá de forma iniciática, “[...] mais corporal e afetiva do que intelectual [...]”, agregando sentidos subjetivos ao sujeito.

[...] a roda [...] é o que [...] qualquer um consegue enxergar. Né, porque as outras coisas às vezes só você vivendo mesmo a Capoeira [...] (Mestre Bocão).

E o capoeirista que está mais preso à religiosidade da Capoeira ele tem mais força sim, sem dúvida. Ele tem mais força para jogar. Ele tem mais força para treinar. Ele tem mais força para chegar em qualquer situação em qualquer momento. Se você está conectado com a religiosidade da Capoeira (Mestre Mão Branca).

Desde seu surgimento, no Brasil escravagista, até as décadas de 1920 e 1930, a Capoeira era aprendida de oitiva, ou seja, por observação e imitação. Mesmo com o advento de formas didáticas, de técnicas pedagógicas e da presença efetiva do Mestre para seu ensino, ainda hoje o processo de aprendizagem se resume ao aluno observar (o Mestre demonstrando, explicando e/ou corrigindo) e imitar (praticar, repetir e/ou aperfeiçoar).

[...] ter determinadas viagens, um curso legal, ‘pô, fazer um curso com o Mestre tal’, então você vai lá fazer o curso, mas, ao mesmo tempo, que você está fazendo o curso você está ali também tá ali, tá aprendendo como capoeirista. A dar palestra, como o cara; a postura do cara, a gesticulação que o cara usa lá; como é que o cara gesticula, né. E até que ponto, né. A postura do cara até pra chegar na roda. Você aprende muitas vezes o Mestre não fala, mas você aprende ali do lado do Mestre. O cara começa a observar o Mestre (Mestre Mão Branca).

[...] eu tive que procurar... procurar aprender, procurar saber e aí eu conheci pessoas que eram assim... é, do campo de Capoeira infantil [...] Fiz curso com todos eles, viajei pra... viajei pro Rio, viajei pra São Paulo e fui tendo contato para melhorar a minha prática, a minha... a minha lição com criança, a minha parte de lecionar com criança [...] A experiência de Capoeira, de tentar absorver o que a pessoa tinha, porque eu escutava, eu via uma coisa, eu lia ou assistia alguma coisa a respeito da pessoa [...] (Contramestre Farinha).

Esse processo de aprender por oitiva é tão significativo que pode ocorrer em qualquer idade. Uma criança, em uma aula de Capoeira, aprende mais vendo seu Mestre executar um determinado movimento espontaneamente do que talvez quando ele utiliza recursos pedagógicos para facilitar sua absorção. A título de exemplo, ao ensinar o aú¹⁴ o Mestre pode se valer de alguma marcação no chão, mostrar o posicionamento das mãos para depois assinalar o impulso das pernas, bem como utilizar-se de algum recurso pedagógico para a criança perder o medo de ficar de cabeça para baixo; e, ainda assim, ela poderá ter dificuldades na execução. Por outro lado, ela vendo seu Mestre realizar um aú, sem qualquer intensão pedagógica (simplesmente se movimentando), a criança pode captar a dinâmica do movimento – aquilo que só não é invisível à pedagogia do segredo – e passar a fazer o aú, à sua maneira. Segue outro caso análogo que reforça esta condição:

[...] você está vendo o meu filho aí ó [...] eu não ensinei nada, você está vendo. O aprender vendo. [...] ele com um ano e dois meses ele estava aqui na sala de aula já fazendo [...] já jogava a perna pra cima, tocando berimbau, pandeiro, tocando atabaque. Então o moleque é louco por Capoeira. Eu não pego ele pra fazer, ele está vendo e a minha vida é isso. [...] Acaba que ele vai absorvendo aquilo ali, é a cultura né. É começa a passar né uma cultura pra ele que a Capoeira faz parte da vida. E pra ele a Capoeira faz parte de um... da... da vida sabe, da vida dele. Se ele vai ser um capoeirista ou não isso aí o tempo vai dizer. [...] mas ele está tendo uma base assim, muito bem assentada, né; que é viver no meio da Capoeira, ele nasceu no meio a Capoeira e está vindo no meio da Capoeira, mãe capoeira, pai capoeira. Ao redor dele tudo Capoeira. [...] de manhã eu desço ele do berço e ele vai direto no atabaque ali, tá... e no pandeiro. Direto. Sem contar quando está no berço lá pedindo o pandeiro. Fica lá no berço tocando pandeiro. Dança lá dentro com o pandeiro, entendeu. Então você vê que o moleque já está ali... na linha (Mestre Mão Branca).

Todas as formas de aprender que foram aqui levantadas (e tantas outras) contribuem para o desenvolvimento do capoeirista no sentido de um aumento gradual e contínuo de seu repertório cultural na Capoeira, da sua capacidade de socializar e do seu desenvolvimento, pessoal e coletivo. E esse é um caminho ancestral percorrido pelos Mestres – histórico e culturalmente construído – no sentido da principal aprendizagem: o aprender a

¹⁴ Movimento de deslocamento em que o apoio do corpo se dá com as mãos no chão e as pernas ficam suspensas no ar – popularmente conhecido como estrela ou estrelinha.

ensinar. Na Capoeira, assim como em outras manifestações culturais afrobrasileiras, o aprender a ensinar; isto é, o vir a tornar-se um professor, um semeador ou um Mestre, não depende de cursos, livros, apostilas ou diplomas, mas perpassa pelo envolvimento, pela prática, pelos sentidos, pelas relações, enfim, pelas múltiplas experiências do aprender (CAMPOS, 2006; MELO, 2013; SOUZA, 2016; ENNES, 2016).

Eu tinha muito essa coisa de aquecimento, de fazer um alongamento. Eu já tinha isso. [...] Aí eu fui e falei com o Mão 'oh Mão, o meu pai não vai pagar mais e tal, vamos fazer o seguinte eu chego e puxo ginastica...'. Ah, o Mão Branca, bicho, ele não queria nem saber, ele queria dar aula de Capoeira. Falou 'não, pode...'. Aí pra mim foi a melhor coisa do mundo porque eu ficava o dia inteiro na academia. [...] Eu comecei primeiro ajudando no salão e tal depois eu fiquei com alguns horários e tal (Mestre Bocão).

[...] eu tive boas referências né, do Mestre Gigante. E não só dele como do Mestre Jacaré, Mestre Helinho Águia Negra, são essas três pessoas que eu, pelas quais eu passei e, é... mas a convivência do dia a dia ali; e de dar muito conselho, de orientar é... eu não tinha muito. E mesmo assim eu consegui né, fazer esse papel. Eu não sei como, mas consegui (rsrs) [...] (Mestre Mão Branca).

[...] comecei a frequentar a academia do Mestre Mão Branca [...] Dei aula aqui, nas épocas que ele viajava, no treino de sete e meia (Professor Baleia).

[...] eu comecei a dar aula... na verdade, eu dava aula dentro da academia fazendo um horário mais cedo, que tinha menos alunos com supervisão do Mestre (Contramestre Farinha).

Por fim, vou me valer de uma fala do Mestre Antônio Dias, que ilustra as discussões que propus até aqui levantar, a respeito dos diferentes contextos de aprendizagem na Capoeira:

Então você quebra preconceitos, você quebra paradigmas, você aprende a respeitar mesmo cada um. [...] Então, não tem como ser racista, como ser preconceituoso, como ser discriminatório, né. Quando você está numa roda de Capoeira você se arrepia, você chora, você emociona, você abraça quem está do lado e de repente depois a gente vai viajar, brigar junto; a gente vai se defender, sabe. Então, são vivências que ensinam tudo isso, o respeito, ensina o respeito, o companheirismo, a solidariedade, discriminação, tudo... você vai aprendendo tudo, é isso, vai aprendendo o significado, vai aprendendo como viver em sociedade, que é uma das coisas mais difíceis do ser humano... do ser humano, que é o ponto fraco do ser humano (rsrs) é viver em sociedade. E a Capoeira ensina isso. Isso é fantástico (Mestre Antônio Dias).

7.2 Nas rodas de Capoeira: rituais, fundamentos, posturas e comportamentos

Neste segundo tópico, enfatizo a roda de Capoeira e seus saberes. O capoeirista treina, se aprimora fisicamente, tecnicamente, musicalmente, historicamente, socialmente e

ritualisticamente para sentir-se mais seguro e confiante para estar nas rodas de Capoeira. Na verdade, em conformidade com a abordagem histórico-cultural, representa mais do que estar, mas ser nas rodas: ser um membro efetivo, ser parte constitutiva da sua configuração. O capoeirista e a roda de Capoeira funcionam como uma unidade complexa todo-partes: interdependentes, relacionais, conflitivos, tensionados, dialéticos e dialógicos. A roda é o cume de todo esforço, dedicação e entrega; ela é a materialização dos sonhos e frustrações. Obviamente que essas questões, e tantas outras, se aprendem ao longo do processo de constituição de ser um capoeira (identidade individual e coletiva) e esse aprendizado, como dito anteriormente, ocorre na prática, no convívio, por tentativa e erro, observando e escutando mais que perguntando e falando. E todos os entrevistados desta pesquisa se reportaram a essas aprendizagens.

A partir de algumas falas, pode-se identificar uma questão curiosa, controversa e, porque não, polêmica: a relação entre a energia que permeia as rodas de Capoeira e o comportamento dos seus participantes. Essa energia presente nas rodas pode ser compreendida como Axé¹⁵: “a energia vital, espiritual e emocional, ou princípio dinâmico – que circula e flui através dos instrumentos, dos cantos, das palmas e dos movimentos dos corpos” (BARBOSA, 2005, p.94). Dessa maneira, é de se esperar que a energia circulante em uma roda seja uma troca de energias desprendidas por cada um dos sujeitos que compartilham na sua circularidade distintos movimentos e expressões, de um modo repetitivo e inovador, ao mesmo tempo. Como relatou Wosien (2002, p.7), em relação à mesma energia, presente nas danças sagradas (normalmente, também realizadas em roda): “[...] a experiência do entusiasmo, da presença plena e atemporal que une o ser humano com o divino”.

E, de fato, podemos vivenciar rodas com uma bateria (por exemplo: berimbau, atabaque e pandeiro) tocando de maneira mais integrada, cantando músicas que envolvem e empolgam, bem como presenciar grandes jogos e um respeito entre todos; por outro lado, muitas vezes, é possível observar rodas em que fica notória uma tensão evidente entre os participantes, em que a bateria entoia cânticos que incitam jogos mais duros que podem descambar para a violência.

Diante dessas possibilidades contextuais de uma roda de Capoeira, o capoeirista quando comparece em uma roda ou decide participar dos seus movimentos, necessita estar consciente de que essas energias podem afetar seu comportamento, a ponto de perder o

¹⁵ Sua etimologia vem de *Asé* – um termo do idioma Iorubá, falado por séculos em diversos países africanos. Atualmente, nas Américas, o Iorubá é utilizado nos rituais religiosos afrobrasileiros.

controle da sua personalidade, no sentido de não conseguir acionar mecanismos de autorregulação e, diante disso, enfrentar situações de vulnerabilidade (FILHO, 2002; ZONZON, 2007). O exemplo a seguir ilustra bem essa situação, quando há integração e respeito:

[...] você vê palestino, iraquiano, americano, entendeu, na roda de Capoeira diferentes nacionalidades e todo mundo batendo palma e cantando ao mesmo tempo, cantando a mesma língua e jogando o mesmo jogo. Se abraçando e se relacionando e rindo, batendo a mão no final do jogo. Fantástico, fantástico. Né, então, a capacidade que a gente tem de relacionar ali o ser humano não tem do lado de fora (Mestre Antônio Dias).

Diante desse argumento, indago: se um palestino (ou um iraquiano) e um estadunidense jogam em uma roda de Capoeira, e depois se cumprimentam e se abraçam, por que não o fazem fora da roda, em seu cotidiano? Nota-se aqui uma mudança brusca de comportamento, de identidade e de valores! O mais incrível com essa reflexão é perceber que algo místico e mágico – a energia de uma roda de Capoeira – pode conduzir um sujeito a ser tão diferente de si mesmo! Na roda de Capoeira, conforme os depoimentos mencionados neste estudo, o tímido se solta, o extrovertido pode se retrain, o recatado se expõe, o alto e grande é derrubado pelo mais baixo e franzino (que se agiganta); ou como diz uma declamação gravada no primeiro CD do Grupo Capoeira Gerais: “na roda de Capoeira, não há lugar para preconceitos e vaidades pessoais; nela, os opostos se encontram: o doutor e o analfabeto; o negro e o branco e o homem vale pela sua arte!” (MESTRE MÃO BRANCA, 1995a). E essa arte se constitui de percepção, sentimento, fruição, espiritualidade e mandinga.

[...] é muito claro que é um ritual que traz muito mais coisa que a gente pode ver a olho nu [...] (Contramestre Farinha).

Esta energia ancestral, a dimensão invisível da mandinga, que se condensa na roda de Capoeira, é o que podemos compreender como uma manifestação da espiritualidade da Capoeira. Não se pode confundir espiritualidade com religiosidade e, muito menos, com religião. Para Japiassú e Marcondes (2006, p.170), “[...] a religião é um conjunto cultural suscetível de articular todo um sistema de crenças em Deus [...]”, e sua origem deriva do Latim *relligare* (vir a eleger), que quer dizer, ‘ligar-se a um Deus’. A religiosidade é o modo de exercer e/ou expressar uma religião, ou seja, de estabelecer vínculos rituais, geralmente em coletividade, com um Deus ou outras entidades. Já a espiritualidade, segundo Saad, Masiero e Battistella (2001), é da ordem do pessoal e subjetivo, que diz respeito a si próprio e aos outros

e promove um sentido à existência. Espiritualidade representa a busca por um entendimento mais amplo do ilimitado, do misterioso, do transcendente, uma “[...] conexão com algo maior que si próprio” (GUIMARÃES; AVEZUM, 2007, p.89). Dessa forma, pode-se buscar a espiritualidade, independente de vínculos religiosos, por exemplo, na capoeiragem.

Traçando uma analogia com as religiões de matriz afrobrasileira, a roda de Capoeira deve ser o ambiente oportuno e preparado para a energia ancestral da Capoeira se manifestar, mas, para isso, faz-se necessário que o capoeirista, enquanto um aparelho mediúnico, torne-se adequadamente preparado para perceber e captar essa energia, conseguindo doutriná-la¹⁶. Com isso, os jogos e as posturas fruirão da melhor forma e a roda de Capoeira não fica comprometida.

O próprio fato da Capoeira, da roda ser feito em círculo, são coisas místicas, que acabam se envolvendo, se entrelaçando e eu acho que muito mais do que isso é a energia que o pessoal desprende em favor daquilo (Contramestre Farinha).

[...] a roda é a mágica da Capoeira, é mágica sólida da Capoeira, é o que o leigo, qualquer um consegue enxergar. [...] E ali dentro quem sabe mais, quem conhece mais vê que a magia é muito maior né, vê que essa magia passa por você e você joga ela pro outro, e ela volta e todo mundo ali esta numa outra dimensão mesmo, e junto (Mestre Bocão).

Por outro lado, e como já comentado anteriormente, a Capoeira representa um fenômeno complexo (PALHARES; UDE, 2016) e como tal deve ser analisada e interpretada com a devida malícia de um capoeirista. Apesar de conceitos distintos, espiritualidade e religiosidade podem apresentar uma interseção e ser compartilhadas nas rodas de Capoeira. Aquele que segue uma religião e, portanto, exercita seus rituais e preceitos religiosos, certamente vai exercê-los também nas rodas de Capoeira, “mas até que ponto uma pessoa reduziu sua compreensão do Sagrado, e de que forma ainda pode atuar sobre ele, é uma resposta que vai depender da consciência e do que cada um compreende como sendo seu papel e sua cidadania” (BONETTI, 2013, p.135). Neste sentido, a espiritualidade será denotada pela religiosidade:

[...] se benzer, o que está se perdendo porque a Capoeira cresceu muito e então muita gente tem outras religiões que não se benzem. No Brasil é bem forte ainda por causa do catolicismo. Mas eu, por exemplo, eu me benzo em qualquer parte do mundo, eu vou lá no atabaque, no pé do berimbau e faço a minha chamada ali, entendeu, porque para mim a religiosidade ela não tem nada a ver com a religião. É

¹⁶ Os termos ‘aparelho mediúnico’, ‘preparado’ e ‘doutriná-la’ são comumente utilizados no cotidiano das religiões afrobrasileiras, a exemplo do Candomblé (CULTOS AFRO-BRASILEIROS, 1986); daí seus usos para se fazer uma analogia às questões místicas, rituais e espirituais da Capoeira.

uma coisa minha interna. A minha Fé interna ali. Então eu não posso deixar me abalar. Se eu não me benzer ali, eu vou até o pé do berimbau e faço a chamada ali, faço a minha oração ali. Naquele momento eu e eu, independente do público que está me ouvindo e aí vou pro jogo e acabou, entendeu? Isso aí pra mim faz parte do fundamento, mas o cara pode entrar também ali... isso está se perdendo aí fora. O gringo entra ali, aperta a mão do outro e sai jogando. O cara não tem essa religiosidade, ele não entende isso (Mestre Mão Branca).

Ainda em relação a outras possibilidades de entendimento dessa espiritualidade como parte de uma teia complexa e maliciosa de ideias e práxis que constituem a Capoeira (FALCÃO, 2004), tem-se uma situação oposta: aqueles capoeiristas que optam por não buscar a compreensão das zonas de mistérios (FERREIRA; MAHFOUD; SILVA, 2011) que envolvem a Capoeira, que não procuram desenvolver sua espiritualidade – a qual faz parte do caminho para a maestria (anteriormente discutido, no capítulo V). Para esses que, de algum modo, aprenderam parte da Capoeira, pelo seu aspecto técnico e espetacular, até mesmo por causa de pressões mercadológicas, no contexto do mundo globalizado da atualidade (que são inúmeros espalhados pelo mundo):

A Capoeira é muito mais o lado técnico do que o lado cultural com uma religiosidade inculcada, entendeu? (Mestre Mão Branca).

Retomando a analogia que fiz entre a Capoeira e as religiões de matriz afrobrasileira, esses capoeiristas que não foram afetados ‘mediunicamente’ para receber a carga energética ancestral da Capoeira tornam-se potenciais canalizadores de energias negativas, pela fragmentação de algo muito maior que ultrapassa o rigor técnico de sua prática. Donde se tem como consequência rodas ‘carregadas’ (do ponto de vista energético): com muitos conflitos, com situações de deslealdade e até covardia, e com a iminência da violência. E, nesses casos (que, infelizmente, não são esporádicos), se perde a intenção precípua da roda de Capoeira que é o encontro de camaradas, irmãos na ancestralidade, para externar sua arte: cantar, tocar, jogar, enfim, vadiar!

Já fui em muita roda ruim também. Tem roda que isso não acontece, que é uma roda de tensão. Aí é a mesma coisa que você está vivendo no dia a dia, porque você está ali você não consegue extravasar, não consegue trocar energia com ninguém. E você tá numa espécie de guerra ali [...] (Contramestre Farinha).

Outra situação interessante que só se aprende estando presente nas rodas de Capoeira são as regras implícitas daquele contexto. É bem verdade que não existem regras lineares, no sentido de determinar o que é certo e errado para se jogar Capoeira, devido à

própria dinamicidade e troca de energias que acontecem na sua movimentação. De modo geral, vale tudo em uma roda, mas os capoeiristas balizam sua postura, seu comportamento e suas ações em função de alguns critérios, que variam de um grupo para outro, de cada Mestre que está coordenando e em função do tipo/qualificação da roda. Neste sentido, existem preceitos e princípios que são seguidos pela tradição. Por exemplo, em uma roda de apresentação, ou em um show, os capoeiristas devem primar por um jogo mais floreado – com muitos saltos e acrobacias, dependendo do estilo que valoriza esse tipo de desempenho, afinal, a intenção ali é chamar a atenção do público e captar novos integrantes. Já em uma roda de rua, opta-se por um jogo e uma postura mais cautelosos e atentos, pois como a roda acontece em local público, podem aparecer capoeiras desconhecidos, com intenções ocultas; e também pelo fato de a vadiagem acontecer de forma mais fluida. Esses distintos modos de viver a Capoeira são aprendidos na prática, sedimentados por saberes ancestrais transmitidos pelos Mestres e pelas trocas entre camaradas, bem como pela observação atenta do contexto.

[...] finalizei alguns tipos de chamadas que eu ensino e trabalho dentro delas... aí e que eu acredito. Se o cara fizer uma loucura daquela aí eu não acho... eu não sou obrigado a entrar. E vou pro pé do berimbau e chamo pro pé do berimbau, que é a atitude que você deve tomar quando você não conhece uma chamada (Mestre Mão Branca).

Você vai cantar dentro do fundamento do São Bento Grande da Regional, você tem que cantar a quadra, entrar no corrido né, para você obedecer os fundamentos básicos (Mestre Mão Branca).

Muito da sabedoria da Capoeira se oculta nas rodas, pois nelas ocorrem situações para as quais não há como treinar previamente – uma circularidade aberta ao imprevisível, o qual é enfrentado com malícia. E assim como já foi discutido no capítulo V, desta tese, é por meio da vivência prática do momento e por meio das histórias contadas pelos Mestres (e/ou os mais experientes) que se transmitem legados para as gerações seguintes, perpetuando a capoeiragem ao longo de séculos:

[...] eu tento no máximo, copiar o máximo que eu vejo e que é útil dentro da roda, como que eles conduzem a situação de Capoeira. Da forma de como agir em certos tipos de... certos tipos de situação (Professor Baleia).

É um momento de grande aprendizado [...] é o contato com outra pessoa [...] (Contramestre Farinha).

Como já fora salientado, a circulação de uma boa energia na roda de Capoeira vai depender da energia que circula na roda e do tom da bateria, dos seus cantadores e puxadores

de cantigas da tradição. Ou seja, a musicalidade constitui um fundamento que legitima a roda, portanto:

Eu acho que não existe boa roda sem boa bateria (Contramestre Farinha).

Historicamente, é difícil desvincular o momento ‘sagrado’ da roda de Capoeira da figura do Mestre, já que a roda representa o ápice de uma manifestação cultural secular e o Mestre constitui o principal guardião dos saberes ancestrais da Capoeira. Um se alimenta do outro e ambos se suportam! Não faz sentido falar de um sem se remeter ao outro.

São as duas coisas que vão ser consideradas patrimônios imateriais da... da cultura brasileira e da humanidade pela ONU, né. É exatamente o saber do Mestre e a roda de Capoeira (Mestre Bocão).

Assim, na capoeiragem,

[...] a roda é [...] a representação maior da Capoeira né, é ali que a Capoeira se condensa em tudo que ela representa (Mestre Bocão).

7.3 Pela musicalidade: os saberes rituais e tradicionais através da oralidade

Neste último tópico do capítulo VI, analisei as aprendizagens na Capoeira através da sua musicalidade. Até aqui, foi possível construir uma interpretação da Capoeira enquanto fenômeno complexo (PALHARES; UDE, 2016); no sentido de compreender que seus saberes perpassam pelas interações sociais, vivências concretas e pelos exemplos (bons e ruins), especialmente, dos mais velhos, bem como pela corporalidade, espiritualidade, oralidade, memória, dentre outras dimensões. Vale lembrar que a musicalidade se apresenta como elemento constitutivo fundamental desta teia cultural que é a Capoeira (VIGOTSKI, 1996; MORIN, 2000).

Através das falas dos entrevistados foi possível interpretar e refletir que não se pode compreender a musicalidade independente das questões históricas, dos processos de construção na práxis, do respeito aos conhecimentos dos antigos e do respeito pelo ‘místico invisível’ da pedagogia do segredo. Cabe reforçar que todas essas questões já foram discutidas em algum momento neste trabalho, ressaltando a ideia de Morin (2000, p.38) de que complexo é aquilo “que foi tecido junto”. Nessa perspectiva, foi articulando um conjunto

de elementos que procurei compreender o lugar da musicalidade na formação identitária do capoeirista.

De modo geral, os sujeitos desta pesquisa entendem a musicalidade como algo eminentemente subjetivo, que promove a conexão do capoeirista com a roda, com o jogo, e com sua ancestralidade. A música provocaria a produção de novos sentidos subjetivos (REY, 2004, 2005), os quais seriam responsáveis pela abertura de conexões mentais e emocionais (ativação das memórias e emoções) que permitiriam à energia produzida pela Capoeira transitar e tomar conta dos corpos, modificando sua consciência – é o que Mestre Decânio, discípulo de Mestre Bimba e médico, conceituou por transe capoeirano (FILHO, 2002). Essa seria uma explicação para o que conhecemos pela magia que a musicalidade provoca nos capoeiras.

[...] a musicalidade é a alma da Capoeira, né. Então é ali da parte da bateria, dos instrumentos, da música que te leva a fazer muitas coisas dentro da roda de Capoeira. Que te dá inspiração para jogar. É... é isso que te conduz dentro da roda de Capoeira. Muitas vezes te conduz pra um lado mais quente, muitas vezes pra um lado mais de brincadeira, mas a música e a questão do ritmo ali influencia totalmente um capoeirista ali na roda (Professor Baleia).

[...] a música na Capoeira ela faz isso, ela faz você é... se conectar com aquele momento em que as duas pessoas que tãõ jogando, pode ser um jogo mais duro ou um jogo mais solto e bonito, ela vai fazer você se conectar com aquilo (Contramestre Farinha).

[...] isso muito pela musicalidade e tudo que ela traz né, tudo que ela traz, o sentimento, a expressão, o ensinamento é... e é, acho que acima de tudo o sentimento. Você vê o que que o capoeirista faz quando ele bota aquele sentimento pra fora numa música e da música o jogo se transforma e quando uma energia que contagia o público, a roda, o capoeirista em transe. Então é essa a musicalidade, é a alma da Capoeira pura, por ser exatamente, na minha opinião, o que fez ser cultura acima de tudo (Mestre Antônio Dias).

[...] a musicalidade é o combustível da Capoeira [...] E o que, que atraí hoje, principalmente hoje que atraí bastante adeptos é a musicalidade. [...] Mas a musicalidade é um carro pra mim é o combustível da Capoeira porque ela que vai dar a energia na roda. É ela que vai chamar né, é... toda energia cósmica para estar [...] (Mestre Mão Branca).

Para que ocorra essa conexão, análoga a um estado de transe, o capoeirista precisa compreender a influência da musicalidade no jogo, na roda e em seu cotidiano. E esse entendimento apresenta relação direta com o conhecimento histórico da Capoeira e com os saberes ancestrais dos povos antigos, em especial dos africanos – berço das culturas de matriz afrobrasileira.

[...] ela [a musicalidade – grifo meu] faz essa ponte entre roda, entre jogador, entre ancestralidade, entre coisas pessoais que você sente, entre emoções. [...] ela faz essa ponte entre tudo, na verdade, vai misturando tudo e jogando pra dentro da Capoeira (Contramestre Farinha).

Eu, eu sempre tenho a musicalidade da Capoeira muito atrelada a sentimento, a pele mesmo, a energia do jogo da Capoeira (Mestre Antônio Dias).

[...] a música só tem valor se você aprendeu na Capoeira pra dar valor a ela né, mas com certeza ela tem um papel fundamental de perpetuar a história, de... de ensinar né, de... de tocar nessa questão né, principalmente ligada às raízes negras, a identidade negra e a composição histórica da Capoeira [...] (Mestre Bocão).

A música, enquanto expressão da oralidade (ABIB, 2006a; ZONZON, 2007) – provavelmente o principal recurso didático da pedagogia do segredo (SODRÉ, 2005) – na capoeiragem, tem como preceito a perpetuação transgeracional dos saberes, histórias, personagens e seus feitos, mitos e lendas. A música cantada nas rodas de Capoeira constitui o elo entre os praticantes atuais (e futuros) e os ancestrais e antepassados; é por meio das músicas que um grande feito se eterniza e os velhos Mestres e guardiões dos mistérios (BERGO, 2011; FERREIRA; MAHFOUD; SILVA, 2011) sempre permanecerão vivos!

[...] a musicalidade retrata isso também né, mas a gente também tem que olhar para trás e lembrar desses Mestres e pensar ‘pô, eles também lutaram bravamente para deixar isso para a gente’. E nós temos que valorizar isso para poder continuar a luta aí pra frente (Professor Baleia).

[...] ensinamento através da musicalidade, da história, dos que as cantigas representaram, das histórias que as cantigas representam hoje, do passado, de manter o passado, de manter a tradição, de trazer o passado de volta, de ensinar, enfim (Mestre Antônio Dias).

[...] historicamente a musicalidade na Capoeira é fundamental né, porque a oralidade nas culturas populares né [...] (Mestre Bocão).

O entendimento e a compreensão da musicalidade como a materialização da magia da Capoeira é construído em um processo contínuo e progressivo de estudos, aprendizados e treinos, aliados à sensibilização e amadurecimento. E todo esse percurso é gradativo, no cotidiano, por tentativas e erros, na práxis. E aí está a essência da sabedoria popular: aquilo que é mágico e místico aos olhos de muitos requer esforço humano para se materializar! Não se faz mágica sem construir bagagem (conquista de experiências e reconhecimento); pois para que a magia, a mandinga, o mistério, o transe, e o feitiço aconteçam – a despeito dos processos que são cultuados nas religiões de matriz africana – há necessidade de sujeitos com conhecimento, sabedoria e preparo (BERGO, 2011).

[...] mesmo que você não esteja treinando a pernada, você sobe aqui pro salão arma um berimbau e fica tocando. E querendo ou não você treina (Professor Baleia).

[...] a musicalidade não vem do canto propriamente dito, da composição propriamente. Ela vem do compositor. Ela vem do fazer o berimbau. De afinar o berimbau, né. Ela vem da construção do instrumento né, até chegar à boca do cantador, né. Então ela passa por várias fases antes pra se tornar musicalidade que é o corpo todo que rege a roda: o coro, as palmas. Então essa é a musicalidade. Quando a gente fala em musicalidade a gente não pode falar só do... da... do cara cantando a música ali. 'Como é que você fez a música? Foi assim, assim, tá, tá'. Mas até chegar naquele ponto, o que você sentiu ali naquele ponto pra você fazer aquela música? O que estava acontecendo nesse momento? Como você estava ali emocionalmente envolvido com isso pra poder acontecer. Porque é um momento emocional pra você fazer uma música (Mestre Mão Branca).

E quando se chega neste nível de compreensão e entendimento o capoeira se encontra, encontra seu lugar nesta trilha histórica e ancestral.

[...] dentro da roda de Capoeira [...] Eu acabo me transportando com o som... (Contramestre Farinha).

Conforme já discutido nos capítulos IV e V desta tese, o percurso de internalização da musicalidade também passa pela orientação do Mestre e respeito à hierarquia e aos mais velhos. Existe uma premissa na Capoeira que diz que 'o berimbau ensina'; isso significa que a educação do capoeira se conforma nas rodas de Capoeira (ZONZON, 2007, 2014), ao observar e escutar os mais velhos e/ou experientes e saber se comportar nos mais diversos contextos.

Eu não vou cortar a frente de um Mestre ou de um Contra Mestre para poder cantar. Eu sempre vou pedir autorização. Às vezes eu estou tocando um berimbau, antes de eu cantar eu sempre vou pedir autorização (Professor Baleia).

[...] uma coisa que eu sempre busquei muito foi a questão de musicalidade, ladainha. É... é... como se portar quando se canta uma ladainha [...] (Mestre Mão Branca).

E, novamente, o Mestre de Capoeira se apresenta como figura fundamental nesse processo, pois é pelas suas mãos (e voz!) que alunos e discípulos constituem suas referências capoeirísticas, incluindo as musicais:

[...] você vai aprender a admirar uma música, você vai aprender ouvir, a achar que aquilo é legal, que aquilo ali é o certo e parará, de acordo com essa coisa do Mestre (Mestre Bocão).

[...] você seleciona as músicas, você canta as músicas, você vai buscar música, você faz música que segue aquela referência que você tem guardada como sendo Capoeira (Mestre Bocão).

E as músicas, bem como os instrumentos musicais, foram e ainda são decisivos neste processo. Se nas culturas de modo geral, a exemplo das científicas e acadêmicas, o livro é a principal forma de conservação e disseminação, nas culturas populares quem exerce esta função é a oralidade. Então,

[...] a musicalidade na Capoeira às vezes é uma maneira de perpetuar isso, é o livro impresso da Capoeira (Mestre Bocão).

7.4 Algumas reflexões acerca da práxis da Capoeira

Neste capítulo VI, foram discutidas as aprendizagens nos diferentes contextos da capoeiragem: nas rodas; nos treinos; nos eventos e viagens; através das relações sociais; por meio da musicalidade; e no convívio com o Mestre. O aprender fazendo está diretamente relacionado à pedagogia do segredo – cuja compreensão percorreu todo o texto desta tese. Ninguém ensina algo a alguém (processo passivo); as pessoas optam por aprender! Seja por interesse, motivação, afinidade, intenções... e essa postura de protagonista nos processos de desenvolvimento humano e de constituição identitária, dos sujeitos e dos grupos a que pertencem, vai ao encontro das observações de Rey (2002, 2003) e Marx e Engels (1984) quanto ao sujeito ser o agente principal de seu próprio desenvolvimento, complementando a afirmativa vigotskiana sobre o ‘eu’ que se constitui nas relações com o ‘nós’ (VIGOTSKI, 1993, 1996; VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Na Capoeira, se aprende a cantar, cantando; se aprende a tocar os instrumentos, tocando; se aprende a jogar, jogando; se aprende a se comportar e agir nas mais distintas situações (a exemplo das rodas), se comportando. Isso é práxis! O diálogo entre o teórico e a prática, e a prática e o teórico, é a impossibilidade de distinguir prática e teoria, pois somente juntas compõem uma unidade ensino-aprendizagem complexa, conflitiva e dinâmica (MORIN, 2002, 2005; BERGO, 2011; FALCÃO, 2004). Se errar, é preciso corrigir e tentar novamente; se acertar, é porque encontrou (na verdade, está encontrando) o seu caminho naquele aprendizado específico.

E é por meio dessa pedagogia (do segredo) afrobrasileira que se dá a constituição identitária do ‘ser capoeirista’, ou o que Souza (2016) denomina de presentificação – “[...] por

ser a Capoeira uma linguagem corporal, ela engloba uma forma de ver, de perceber e de expressar o mundo, de modo que, quem a pratica por anos consecutivos, vai gradativamente incorporando e trazendo ao presente essa linguagem ancestral” (SOUZA, 2016, p.V - Resumo). E, neste contexto educacional de matriz afrobrasileira, os mais velhos/mais experientes, a exemplo dos Mestres de Capoeira, ocupam um lugar fundamental enquanto mentores nos processos.

Para mim, o mais importante foi o aprendizado do invisível, quer dizer, das regras ocultas, da magia, da mandinga, da malandragem, da maldade, da capacidade de perceber, compreender e disseminar energia, da vadição, do modo particular de entender o mundo sob uma ótica descolonizadora (LANDER, 2005; SAID, 2011), enfim, a aprendizagem dos segredos ancestrais e tradicionais da capoeiragem; ou como se refere o Mestre Nestor Capoeira, os fundamentos da malícia (CAPOEIRA, 1996).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao destino não se esqueça de onde partiu (autor desconhecido).

Esta tese de doutorado teve como tema de pesquisa a Capoeira enquanto prática coletiva no processo de constituição identitária dos sujeitos. O propósito foi compreender as relações complexas que permeiam o interior de um grupo de Capoeira quanto às suas possibilidades de experiências culturais e sociais, bem como aspectos das suas práticas e modos de organização, como também seus processos educativos, considerando o lugar do Mestre nessa configuração.

Conforme relatei no primeiro capítulo desta tese, algumas questões foram formuladas para nortear esta pesquisa, e as possíveis respostas não se encontram compartmentadas em um capítulo ou tópico e, muito menos, estão dadas de forma encapsulada, direta e simplista. Acredito que essas questões encontraram respostas ao longo de um processo construtivo-interpretativo, complexo e plural – em que fui ‘afrobrasileiramente’ iniciado durante os quatro anos de produção desta tese – desde os capítulos iniciais (I, II e III – de cunho teórico e metodológico), mas especialmente ao longo dos capítulos IV, V e VI (dos resultados propriamente ditos).

Com a finalidade de estabelecer alguns pontos de chegada para este trabalho, busquei responder de forma breve a cada uma das seis perguntas que o nortearam. As reflexões foram estabelecidas por meio do Grupo Capoeira Gerais, fonte das minhas investigações e análises nesta tese e, portanto, quanto às indagações produzidas apresento abaixo uma síntese do diálogo construído a partir dos sujeitos da pesquisa – Mestres, Contramestre e Professor:

Que processos educativos são desenvolvidos na aprendizagem da Capoeira?

A capoeiragem tem processos educativos próprios, que, juntos, compõem o que Sodré (2005) denominou por Pedagogia do Segredo. Por meio das experiências vividas e relatadas pelos entrevistados, procurei aprofundar, neste trabalho, sobre alguns dos pilares pedagógicos desse modo de educar afrobrasileiro – que, cada vez mais, vem sendo negligenciado para nós e por nós, em nossa sociedade. Conceitos como oralidade (escutar os mais velhos; através da musicalidade, por exemplo), comunidade (convívio com os Mestres e demais camaradas, de treinos e rodas) e ancestralidade (ver e ouvir os mais experientes;

iniciação aos rituais e praticar as tradições), além de valores como respeito, pertencimento e identidade, são fundamentos ancestrais que permeiam o universo da capoeiragem.

Um grupo de Capoeira pode ser um espaço de formação através de aprendizagens de valores culturais e sociais?

Acredito que sim, pois todo e qualquer espaço que principia pela resignificação social, cultural e política e que auxilie na aprendizagem de valores, tudo isso permeado pela música, por aspectos lúdicos e na coletividade – uma transformação identitária, relacional e vivencial – deve ser considerado um espaço de formação. Cada vez mais os espaços oficiais de formação (a exemplo das escolas e das próprias famílias) vem deixando de cumprir esse papel social e reflexivo, em uma sociedade globalizada que tenta impor uma formação midiática de forma prescritiva. Neste sentido, alguns espaços não oficiais tornam-se um ambiente para a compreensão ‘do outro lado da moeda’ cultural, social e política!

Que aprendizagens sociais e culturais podem proporcionar, efetivamente, os grupos de Capoeira?

Aprender: 1) a conviver com as diferenças; adquirir ‘jogo de cintura’ em situações de dificuldade; saber a hora de ir em frente e o momento de recuar; ter paciência, humildade e persistência para perseguir ideais e sonhos; valorizar a sabedoria do mais experiente; compreender que – não apenas na Capoeira, mas no mundo como um todo – a experiência, a sabedoria, o aprendizado e as conquistas só acontecem na coletividade!

2) uma prática corporal complexa; uma defesa pessoal; a desenvolver inúmeras capacidades (coordenativas, motoras e físicas) e funções psicológicas (memória, atenção dirigida e pensamento e comportamento voluntários); a tocar diversos instrumentos musicais; a cantar; o outro lado da história do Brasil – silenciado à força e negligenciado pelas instituições formadoras e seus livros tecnicistas.

Que processos identitários são produzidos na prática da Capoeira?

A partir dos relatos e das análises realizadas nesta tese, entendo que os processos identitários produzidos na capoeiragem sejam aqueles relacionados à comunidade, ou seja, o espírito de coletividade, a socialização, o sentido de envolvimento e pertencimento, o saber que ninguém é um ente sozinho; que todos somos interdependentes uns dos outros, e somos constituídos na terceira pessoa do plural – nós (VIGOTSKI, 1993, 1996); mas, como relata

Rey (2003), nem por isso somos dependentes dos outros, pelo contrário, pois somos agentes ativos de nosso desenvolvimento. Um exemplo quanto aos processos identitários que podem ser produzidos na Capoeira é uma declamação gravada no primeiro CD do Grupo Capoeira Gerais: “todos os Mestres dizem que o tesouro espiritual é uma descoberta solitária; então, por que estamos juntos? Estamos juntos porque um bosque é sempre mais forte que uma árvore solitária! O bosque mantém a umidade, resiste melhor ao furacão, ajuda o solo a ser fértil; mas o que faz a árvore ser fértil é a sua raiz, e a raiz de uma planta não pode ajudar a outra a crescer” (MESTRE MÃO BRANCA, 1995b).

Que zonas de sentido são produzidas nas experiências dessa prática cultural?

Conforme o entendimento de Rey (2005), zonas de sentido são as experiências produzidas pelas vivências relacionais, dialógicas e conflitivas, que permitem constantes ressignificações de valores e conceitos para a vida e a busca pelo autoentendimento. Para que esses processos ocorram no pluriverso da capoeiragem, o capoeirista necessita ir além de uma concepção atlética; é preciso torna-se um sujeito ativo e reflexivo, disposto a imergir nos rituais e tradições, e consciente das realidades da Capoeira e suas possíveis significações. As zonas de sentido produzidas na capoeiragem, na verdade, são as zonas de sentido produzidas pelos sujeitos praticantes de Capoeira; afinal: cada um percebe de modo singular os diferentes signos que simbolizam ritos e tradições; a compreensão de um significado é individual a cada sujeito, em função de suas experiências historicamente constituídas.

Quais os impactos provocados na subjetividade dos sujeitos envolvidos nessa prática sociocultural e política?

O principal impacto que o envolvimento no pluriverso da capoeiragem pode provocar na subjetividade dos capoeiristas é a constituição de novos sentidos subjetivos (REY, 2003). Isso quer dizer que não basta ter a percepção (por exemplo, as simbologias e os rituais) e a compreensão dos significados das coisas (que normalmente é social); é fundamental que aquilo que, essencialmente, constitui a Capoeira faça sentido para o capoeirista – e o entendimento de sentido adotado neste trabalho perpassa por um envolvimento emocional. Dito de outro modo, a prática da Capoeira pode impactar a subjetividade de seus praticantes por meio de uma relação complexa entre a aquisição dos processos simbólicos – histórico, social e cultural – e o conseqüente envolvimento afetivo e emocional que essa aquisição provoca nos sujeitos. Nesse processo, integram-se os campos

simbólico e emocional, mediados por práticas culturais propiciadas por uma matriz ancestral afrobrasileira.

Todo ponto de chegada é momento de reflexão e de análise dos novos sentidos subjetivos que passam a nos constituir. Por outro lado, e por conta dessa nova complexidade, o término de um ciclo oportuniza novas possibilidades. Sendo assim, passo a indicar algumas sugestões de futuras pesquisas na área investigada, como subproduto desta tese.

Alguns temas, que emergiram durante o percurso de constituição desta tese tornam-se, histórico-culturalmente, potenciais fontes de investigação para futuros trabalhos: a figura do Mestre; o aprender fazendo; a musicalidade; e a roda de Capoeira. Na verdade, nenhuma dessas temáticas se constituiu inédita neste trabalho; pelo contrário, outras tantas pesquisas, de Mestrado e Doutorado, além de relatos biográficos de grandes Mestres da capoeiragem, já destacaram tais pontos de relevância no pluriverso da Capoeira. Porém, penso que sejam necessárias constantes revisitações, com os mais distintos vieses de abordagem, que a complexidade da Capoeira abrange e permite.

Outro tema que, pelo menos para mim, caracterizou-se pelo ineditismo foi a relação entre alguns conceitos teóricos e a Capoeira; destaco, para esse momento a produção de sentidos subjetivos na Capoeira. Partindo do princípio de que a subjetividade é um fenômeno individual, mas que pode se constituir na coletividade, penso ser interessante a produção de trabalhos que se aprofundem naquilo que é internalizado, passando a fazer sentido, com forte componente emocional, para os capoeiristas (aqui me baseio nos conceitos de subjetividade pessoal e social, de Fernando Rey). Vejo a possibilidade de explorar diferentes estilos, grupos e Mestres de Capoeira, no Brasil e no exterior.

Por fim, um tema que passou a me ressignificar muito ao longo dos últimos quatro anos, inclusive alterando minha forma de compreender, praticar e ensinar a Capoeira, foi a Pedagogia do Segredo (SODRÉ, 2005). Os capoeiristas deveriam pensar, praticar, aprender e ensinar a Capoeira – assim como pensar e agir no mundo – de um modo afrobrasileiro: em comunidade, valorizando a oralidade e os fundamentos, refletindo sobre os rituais e tradições, compreendendo as hierarquias, respeitando e cultuando a ancestralidade e os segredos.

Faço questão de finalizar esta etapa de formação com uma fala do meu orientador, a qual vem me impactando, e resume o percurso das pesquisas acadêmicas sobre Capoeira e como o seu entendimento, na práxis, deve ser conduzido:

A complexidade vai nos possibilitar visualizar a Capoeira como atividade complexa, multidimensional, principalmente pela sua matriz africana e o mosaico intercultural da sua constituição como ocorreu no Brasil. Pelo pensamento moderno colonial (dicotômico e hierárquico) não é possível compreender (perceber) a complexidade da capoeira. Essa prática cultural produz processos distintos de aprendizagem em relação ao paradigma linear da ciência moderna (Mestre Boca).

NA VOLTA QUE O MUNDO DEU, VEM A VOLTA QUE O MUNDO DÁ!!!¹⁷

A Capoeira apresenta uma pedagogia oculta de matriz africana, que passa despercebida por muitos praticantes, educadores e pela população brasileira, devido à nossa história colonial (Mestre Boca).

EDUCAÇÃO DO CAPOEIRA

Autor: Mestre Mão Branca (1995)

Do que adianta ter estudos
Que adianta ter estudo ô iá iá
Se posso me comparar
Pois eu também sou doutor
Da minha arte popular

Eu pego meu berimbau
Meu tambor e meu pandeiro
Eu me jogo nesse mundo
Ah, do meu jeito brasileiro

E pra vocês que são formados
E dizem que tem educação
Às vezes vocês não veem
O que eu presto atenção

Vejo crianças sendo mortas
E abandonadas no porão
Elas apanham pra comer
O que vocês jogam no chão

Pois a minha educação
Não foi a escola que me deu
Quem deu foi a capoeira
Hoje eu agradeço a Deus

Adeus escola meu mano
Meu mano, berimbau tá me chamando...

Adeus escola meu mano
Meu Mestre tá me esperando...

¹⁷ Esta expressão é tradicionalmente cantada nas rodas de Capoeira, mas a grafia exatamente como utilizo nesse trabalho retirei da tese de doutorado do Mestre Bocão (ENNES, 2016, p.273).

REFERÊNCIAS

Diálogos [...] estabelecidos entre os saberes: científico, popular, prático, comunitário, religioso... (UDE, 2008, p.44).

ABIB, P.R.J. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a Capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p.58-66, 2006a.

ABIB, P.R.J. Os velhos Capoeiras ensinam pegando na mão. **Caderno Cedes**, Campinas, v.26, n.68, p.86-98, 2006b.

ABREU, F.J. **Bimba é bamba**: a capoeira no ringue. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.

ABREU, F.J. **Capoeiras – Bahia, século XIX**. Salvador: Instituto Jair Moura, 2005.

ABREU, N.R.; BALDANZA, R.F.; GONDIM, S.M.G. Os grupos focais *on-line*: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, v.6, n.1, p.5-24, 2009.

ALMEIDA, J.A.; TAVARES, O.; SOARES, A.J.G. A reflexividade nos discursos identitários da Capoeira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.34, n.2, p.375-390, 2012.

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. In: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009a. p.15-34.

ANGROSINO, M. Observação etnográfica. In: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009b. p.73-87.

AREIAS, A. **O que é Capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ARROYO, M. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002, p.270-279.

BAKHTIN, M. **Marxismo e psicologia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHURST, D. Vygotsky's Demons. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J.V. (Orgs.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007, p.50-76.

BARBOSA, M.J.S. Capoeira: a gramática do corpo e a dança das palavras. **Luso-Brazilian Review**, v.42, n.1, p.78-98, 2005.

BARSALOU, L.W. Situating Concepts. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p.236-263.

BECKERT, J.C.; SANTOS, H.S. Narrativas biográficas e da vida cotidiana: discurso e imagens. In: Salão de Iniciação Científica, 12., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2011, p.1-3.

BERGO, R.S. **Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BERNARD, H.R. **Research methods in cultural anthropology**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

BERNARDO, S. Qualidade do ensino depende da história de vida: a narrativa biográfica. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010, p.1592-1600.

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

BONETTI, M.C.F. Dança Sagrada: a celebração da vida. In: RAMOS, R.C.L (Org.). **Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura**. São Paulo: Triom, 2013. p.109-138.

BUNCHAFT, A.F.; GONDIM, S.M.G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.2, p.63-77, 2004.

CAMPOS, H.J.B.C. **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba**. 2006. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CÂNDIDO, R.C. “Ninguém aprende samba no colégio”? **Música na escola, um diálogo entre culturas**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

CARVALHO, I.C.M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n.19, p.283-302, 2003.

CAVALLI-SFORZA, L.L. **Genes, Povos e Línguas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**, Buenos Aires, v.1, n.1, p.53-76, 2008.

COLE, M.; ENGESTROM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.). **Distributed Cognitions: psychological and educational considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.1-46.

COLE, M.; GAJDAMASCHKO, N. Vygotsky and Culture. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J.V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007, p.193-211.

CONCEIÇÃO, L.B. Narrativa biográfica e escrita da história: possibilidades teóricas de análise. In: Encontro Regional da ANPUH-RJ, 14, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2010, p.1-9.

CORDEIRO, Y.C. **A participação da prática da Capoeira no processo de constituição da identidade adolescente**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

CULTOS AFRO-BRASILEIROS. São Paulo: Editora Três, 1986.

DELGADO, L.A.N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENNES, F.C.M. **Na escola da “fina flor da malandragem”, um grito não se cala! Capoeira: veículo de educação popular**. 2001. 60 f. Monografia (Especialização em Ensino da Educação Física/Esporte) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ENNES, F.C.M. **O baobá em vaso de cristal: a contribuição da Capoeira na constituição de territórios de identidade negra em Belo Horizonte (1960-1990)**. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FALCÃO, J.L.C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

FANTASIA, A.; LEITE, P.P. As narrativas biográficas e as metodologias de investigação. **Revista de Práticas de Museologia Informal**, Lisboa/Portugal, n.2, p.50-60, 2013.

FARIA, E.L. **A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FERREIRA, S.L.; MAHFOUD, M.; SILVA, M.V. Trajetórias coletivas de congadeiros. **Memorandum**, Belo Horizonte, v.20, p.177-200, 2011.

FILHO, A.A.D. **Transe capoeirano: um estudo sobre estrutura do ser humano e modificações de estado de consciência durante a prática da Capoeira**. Salvador: CEPAP – Coleção São Salomão, V, 2002.

FREIRE, R. É luta, é dança, é capoeira. **Revista Realidade**, São Paulo, ano 1, n.11, p.74-79, fev. 1967.

GADOTTI, M. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GEEVERGHESE, M. **O valor educativo da Capoeira**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOHN, M.G.M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.14, n.50, p.27-38, 2006.

GUIMARÃES, H.P.; AVEZUM, A. O impacto da espiritualidade na saúde física. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.34, suplemento 1, p.88-94, 2007.

GUSSI, A.F. Reflexões sobre os usos das narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008, p.1-18.

HOBSBAWN, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.9-23.

HOLLOWAY, I. **Basic concepts for qualitative research**. Oxford: Blackwell Science, 1997.

INGOLD, T. Tres en uno: cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura. In: CRIADO, T.S. (Ed.). **Tecnogénesis: la construcción técnica de las ecologías humanas**, Madrid: AIRB, v. 2, 2008, p.73-88.

KANITZ, R.C.M. **Capoeira angola na favela: juventudes, sentidos e redes sociais**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Programa de Pós Graduação em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

KANITZ, R.C.M.; CAMPOS, T.; UDE, W.E.M. Zoação, juventude e masculinidade: distintos sentidos e significados. In: ISAYAMA, H.F.; SILVA, S.R. **Estudos do Lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011, p.125-143.

LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.167-182.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v.7, n.13, p.31-44, 2002.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 1., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004, p.1-10.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MELO, V.T. **História da Capoeira de rua de Belo Horizonte (1970-1990)**: manifestação cultural, lazer e política na sociedade moderna. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Programa de Pós Graduação em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MESTRE BIMBA. Quadras II. Domínio Público. In: _____; **Curso de Capoeira Regional**: JS Discos / Fundação Mestre Bimba, p 2002. 1 CD (ca. 63 min 26 s). Faixa 2 (9 min 09 s).

MESTRE MÃO BRANCA. Educação do Capoeira. Idelmar da Silva Valadão – Mestre Grande. [Compositor]. In: _____; **Capoeira Gerais**: Sony Music Entertainment (Brasil), p 1995a. 1 CD (ca. 45 min 19 s). Faixa 13 (2 min 23 s). Pré-masterizado em digital.

MESTRE MÃO BRANCA. Querido Berimbau. William Douglas Guimarães – Mestre Mão Branca. [Compositor]. In: _____; **Capoeira Gerais**: Sony Music Entertainment (Brasil), p 1995b. 1 CD (ca. 45 min 19 s). Faixa 15 (2 min 54 s). Pré-masterizado em digital.

MESTRE SUASSUNA E DIRCEU. Capoeira. Dirceu e Eduardo Araújo. [Compositores]. In: _____; **Cordão de Ouro – coletânea dos volumes 2 e 3**: Warner Music Brasil/Continental (Brasil), p 1995. 1 CD (ca. 62 min 09 s). Faixa 01 (3 min). Remasterizado em digital.

MIGNOLO, W.D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n.34, p.287-324, 2008.

MIGNOLO, W.D. **Desobediencia Epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOLLO, K.G.; PADILHA, A.M.L. Educação como processo constitutivo do desenvolvimento cultural. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

MORIN, E. **Sociologia**: a sociologia do microsocial ao macroplanetário. Lisboa: Publicações Europa-América, 1984.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MWEWA, C.M. Inconformação, conformação e formação do corpo no jogo da Capoeira: pistas para pensar o processo educativo. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.3, p.215-232, 2011.

NETO, O.C.; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002.

NOGUEIRA, S.G. **Processos educativos da Capoeira angola e construção do pertencimento étnico-racial**. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

OLIVEIRA, E.D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n.18, p28-47, 2012.

OLIVEIRA, A.A.R.; FILHO, C.A.P.L.; RODRIGUES, C.M.C. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In: EnANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

PALHARES, L.R.; UDE, W. Processo de constituição identitária do capoeirista: contribuição dos grupos de Capoeira na configuração da subjetividade dos seus praticantes. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, v.5, n.10, a.16, 2016.

PASTINHA, V.F. **Quando as pernas fazem miserê**: metafísica e prática da capoeira. Salvador: C.E.C.A. (Centro Esportivo de Capoeira Angola), 1960. (Manuscritos e desenhos do Mestre Pastinha)

PASTINHA - Uma vida pela capoeira. Produção: Antônio Carlos Muricy. Ilustrações: fotos de David Zingg e Pierre Verger; desenhos e pinturas de Vicente Ferreira Pastinha. Depoimentos: Mestre Pastinha e D. Romélia (sua esposa); Mestres João Grande, João Pequeno, Curió, Gildo Alfinete, Neco Pelourinho, Decânio; Jorge Amado, Carybé, Pierre Verger, Roberto Freire, Ildásio Tavares. Participação especial: Nelson Sargento. Narração: Milton Gonçalves. Rio de Janeiro: Taquari Produções Ltda., c 2008. 1 DVD (81 min), Full Screen, color. Documentário.

PIRES, A.C.L.S. **Movimentos da Cultura Afro-Brasileira – A formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950)**. 2001. 453 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PIRES, A.L.C.S. **Bimba, Pastinha e Besouro de Mangangá**: três personagens da capoeira baiana. Tocantins/Goiânia: NEAB/Grafset, 2002.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REIS, L.V.S. **O mundo de pernas para o ar**: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

REY, F.L.G. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

REY, F.L.G. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001, t.e.7, p.1-6.

REY, F.L.G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

REY, F.L.G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

REY, F.L.G. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 2004.

REY, F.L.G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SAAD, M.; MASIERO, D.; BATTISTELLA, L.R. Espiritualidade baseada em evidências. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v.8, n.3, p.107-112, 2001.

SAID, E.W. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SANTOS, I.P. Capoeira: educação e identidade étnico-cultural em grupos/academias da cidade de Salvador-BA. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.30, p.47-60, 2004.

SCHENSUL, S.L.; SCHENSUL, J.J.; LeCOMPTE, M.D. Essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires. In: SCHENSUL, S.L.; SCHENSUL, J.J.; LeCOMPTE, M.D. **Ethnographer's Toolkit.** Walbservatnut Creek, CA: AltaMira, 1999.

SCOTT, J.W. Experiência. In: SILVA, A.L.; LAGO, M.C.S.; RAMOS, T.R.O. **Falas de gênero: teorias, análises, leituras.** Florianópolis: Mulheres, 1999, p.21-55.

SILVA, A.R.L. **As práticas sociais e o “fazer estratégia”:** um estudo dos comerciantes de hortifrutícolas no mercado da Vila Rubim. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, M.A.S. **Prática da Capoeira como espaço de formação.** 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

SILVA, K.A.T.; CAPPELLE, M.C.A. A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como possibilidade teórico-metodológica nos estudos de administração. *In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: EnEPQ/ANPAD, 2013, p.1-13.

SIRGADO, A.P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v.21, n.71, p.45-78, 2000a.

SIRGADO, A.P. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo. **Cadernos CEDES**, n.24, p.32-50, 2000b.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, n.50, p.26-40, 2000.

SOARES, C.E.L. **A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial 1850-1890**. Rio de Janeiro: Access, 1999.

SOARES, C.E.L. **A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. São Paulo: DP&A, 2005.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, D.A. **Campo de mandinga: presentificação estética, ética e política na Capoeira Angola**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, T.V.; NETO, S.S.; SILVA, M.F.G. **O Mestre de capoeira angola ensina pegando pela mão: saberes, artefatos e rituais no processo de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SPRADLEY, J.P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto/Portugal, n.4, p.127-147, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas, Tomo II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993, p.287-348.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929 [traduzido do original russo por MARENITCH, A.; FREITAS, L.C.; SIRGADO, A.P.]. **Educação e Sociedade**, v.21, n.71, p.21-44, 2000.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

WOSIEN, M.G. **Dança Sagrada: deuses, mitos e ciclos**. São Paulo: Triom, 2002.

ZAVALLONI, M. E-motional memory and the identity system: its interplay with representations of the social world. In; DEAUX, K.; PHILOGENE, G. (Eds.). **Representations of the social: bridging theoretical traditions**. Blackwell Publishers, Massachusetts, 2001, p.285-304.

ZONZON, C.N. **A roda da Capoeira angola: os sentidos em jogo**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ZONZON, C.N. **Nas pequenas e grandes rodas da Capoeira e da vida: corpo, experiência e tradição.** 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ANEXO – Aprovação do Comitê de Ética

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE 59501816.0.0000.5149

**Interessado(a): Prof. Walter Ernesto Ude Marques
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Faculdade de Educação-UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 04 de outubro de 2016, o projeto de pesquisa intitulado "Capoeira, significado coletivo e sentido individual: um estudo acerca dos processos identitários produzidos em um grupo de capoeiragem" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

**Prof. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG**