

O MESTRE DE CAPOEIRA ANGOLA ENSINA PEGANDO PELA MÃO

SABERES, ARTEFATOS E RITUAIS NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO

**THIAGO VIEIRA DE SOUZA
SAMUEL DE SOUZA NETO
MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA**

**O MESTRE DE CAPOEIRA
ANGOLA ENSINA
PEGANDO PELA MÃO**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Profa. Dra. Lilian Teresa Bucken Gobbi
Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo
Profa. Dra. Maria Alice Rostom de Mello

THIAGO VIEIRA DE SOUZA
SAMUEL DE SOUZA NETO
MELLISSA F. GOMES DA SILVA

O MESTRE DE CAPOEIRA
ANGOLA ENSINA
PEGANDO PELA MÃO
SABERES, ARTEFATOS E
RITUAIS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

© 2011 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

S713m

Souza, Thiago Vieira

O mestre de capoeira angola ensina pegando pela mão : saberes, artefatos e rituais no processo de formação / Thiago Vieira de Souza, Samuel de Souza Neto, Mellissa Fernanda Gomes da Silva. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

208p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-225-3

1. Capoeira. 2. Capoeira – Estudo e ensino. I. Souza Neto, Samuel de. II. Silva, Mellissa Fernanda Gomes da. III. Título.

11-8105.

CDD: 796.81

CDU: 796.819

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 7

Introdução 9

1 Saberes e prática profissional
na capoeira angola 15

2 Os saberes e a prática profissional nas trajetórias
de vida dos mestres de capoeira angola 85

Considerações finais 187

Referências bibliográficas 195

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Formação Profissional e Campo de Trabalho da Educação Física – Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências da UNESP/campus de Rio Claro, tendo como objeto de estudo os saberes presentes nas trajetórias de vida de mestres de capoeira (angola e regional), considerando os artefatos, rituais e crenças presentes no âmbito das representações sociais.

Entre os objetivos privilegiou-se (a) investigar, nas representações sociais acerca da capoeira, os saberes constitutivos da capoeira angola e regional, bem como o perfil profissional de indivíduos que atuam no ensino dessas duas vertentes; e (b) identificar os elementos ou aspectos que auxiliam na caracterização da capoeira, enquanto escola de ofício. Nesta investigação de natureza qualitativa, descritiva, o que se buscou encontrar foi como ocorre o trato com esse conhecimento (específico) que emerge da prática e para a prática. Assim, como técnicas para a obtenção dos dados, optou-se pela entrevista narrativa semiestruturada, complementada pelo método de análise de conteúdo pela ótica das representações sociais para proceder à análise e interpretação dos dados, além da pesquisa com as fontes literárias.

Nesse contexto, pode-se observar, ao longo dos capítulos do texto, que os saberes constitutivos da capoeira são definidos e pau-

tados em um saber fazer adquirido ao longo de sua vivência na modalidade. Portanto, são todos aqueles conhecimentos que o mestre utiliza durante sua prática pedagógica, podendo ser de origem institucional, específica, didático-curricular ou instrucional e proveniente da experiência. De modo que os resultados encontrados por essa investigação contribuíram para o delineamento mais significativo dos saberes que constituem o universo da capoeira angola, bem como a abertura de novas possibilidades de pesquisa acerca dessa temática.

Os autores

INTRODUÇÃO

Para elaboração deste livro, os autores¹ se basearam na dissertação de mestrado intitulada *Capoeira angola: os saberes e a prática profissional nas representações sociais dos mestres*, defendida por Thiago Vieira de Souza, orientada e co-orientada pelos professores Samuel de Souza Neto e Mellissa Fernanda Gomes da Silva, respectivamente, no ano de 2010 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/campus Rio Claro.

No recorte estabelecido pelos autores para este estudo, perpassa a ideia da capoeira como um espaço de formação em que o mestre – através dos saberes, artefatos e rituais – treina seus aprendizes nos moldes das escolas de ofício existentes no século XIV no continente europeu. Sobre essa questão, podemos nos apoiar em Rugiu (1998, p.49), que, ao explicar sobre a relação mestre-aprendiz, afirma que os aprendizes “eram submetidos à obrigação de estar sob o comando do mestre”, sendo, “sempre e de qualquer modo, uma relação educa-

1. No momento da elaboração da dissertação, todos os autores estavam vinculados ao Núcleo de Pesquisa em Formação Profissional em Educação Física (Nepf) pertencente à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. O Nepf tem por proposta fomentar a produção e disseminação de conhecimentos relacionados à formação profissional no campo da educação física, esporte, lazer e dança, com ênfase nas perspectivas curricular, sociocultural e histórica.

tivamente relevante e compreensiva de procedimentos do aprendizado formal e informal”.

Nessa perspectiva, a capoeira enquanto conteúdo traz consigo uma gama de conhecimentos e formas de transmissão peculiares, bem como um conjunto de saberes que lhe são próprios. Os mestres são formados no próprio espaço social em que praticam, sendo este constituído de um corpo de conhecimentos advindos de um “saber” e de um “saber fazer” que configura uma semelhança com o estudo de Pintassilgo (1999). Esses saberes, na visão de Tardif (2002), são adquiridos através de um processo mental e social, que consiste em uma inter-relação entre o “eu”, levando em consideração suas emoções, cognição, expectativas, história de vida, etc., e o “outro”, pois partilha de um grupo de agentes, repousa sobre um sistema que garante sua legitimidade e tem em sua essência objetos sociais, ou seja, age com outros seres humanos.

Partindo disso, pode-se afirmar, *a priori*, que esses espaços sociais da capoeira estruturam-se aparentemente de forma autônoma no que diz respeito ao aprendizado, no sentido de que cada grupo possui sua hierarquização (mestre, contramestre, professor, instrutor ou monitor, estagiário ou *treinel* e aluno), regras e nomenclatura, bem como uma prática pedagógica próprias, construídas temporalmente a partir de estruturas sociais e mentais. Desse modo, a capoeira se enquadra na perspectiva da escola de ofício, dadas as características que assume no decorrer de sua história. Para Sousa Neto (2005, p.258),

[...] o ofício é antes de tudo um dever e exige uma certa disciplina, uma dose de trabalho, ao ponto de se esperar que o profissional seja melhor que o amador, porque não faz apenas uma vez ou outra, quando deseja ou quando lhe convém. Por ofício temos a obrigação de fazer o melhor que pudermos aquilo que nos identifica como profissional em uma determinada área. (p.254)

O autor (2005) assinala também que o exercício de qualquer ofício:

[...] pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe por diminuto que seja, cada gesto ainda que automático, resulta de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo. E os ofícios, como decorrentes de um dado ritual, requerem oficinas, lugares onde se deve encontrar os artefatos para o trabalho – a matéria-prima que se manipulará, as ferramentas de que se disporá para a tarefa, os espaços em que o corpo se flexionará assumindo várias formas para o uso da força e da delicadeza em diferentes medidas. (p.250)

É no interior dessa oficina cultural que a evolução de seus integrantes vem marcada pela adoção de uma simbologia que pode variar, de acordo com cada grupo. No que diz respeito à capoeira, esta possui duas vertentes com saberes diferenciados entre si: a capoeira angola e a capoeira regional.² Enquanto a primeira busca, através dos rituais dos preceitos, o preparo para defender-se com uma grande dose de malícia baseada na calma e na velocidade (Oliveira, 2001), a segunda une fragmentos da capoeira angola com outras lutas como batuque, jiu-jítsu, judô, savate, entre outras, assumindo assim uma característica voltada para luta, defesa pessoal e esporte (Reis, 2000).

No entanto, cada uma traz, subjacentes, formas particulares de transmissão e aquisição de saberes, levando-nos a escolher, nesse momento, a capoeira angola em função de ser aquela que busca conservar as raízes de uma tradição, bem como a sua arte e jogo. Nesse contexto, esta pesquisa apresenta como problema de investigação a seguinte questão:

2. Neste estudo utilizaremos o termo “regional” para referendar somente a capoeira criada por mestre Bimba em sua essência e não da forma que nos dias de hoje é utilizada (para diferenciar todas as escolas que não sejam apenas capoeira angola).

- Os saberes constitutivos da capoeira angola, o perfil profissional dos mestres, bem como a caracterização da capoeira como escola de ofício, a partir das representações sociais dos mestres, permitem identificar essa segunda pele que se denomina de *habitus* profissional?

Parte-se do pressuposto (hipótese) de que as representações sociais permeadas de saberes provenientes de uma escola de vida e de ofício formam a identidade, perfil profissional, assim como o *habitus* que emerge dessa prática social traz subjacente a ele uma historicidade travestida de cultura presente no corpo do mestre. Da compreensão das nuances desse problema e pressuposto objetiva-se:

- identificar na trajetória da capoeira no Brasil (literatura) aspectos vinculados à constituição da sua identidade, bem como de seus saberes, artefatos, rituais e relação com a ideia de escola de ofício;
- investigar, nas representações sociais acerca da capoeira, os saberes constitutivos da capoeira angola, bem como o perfil profissional dos que atuam no ensino dessa vertente; e
- identificar os elementos ou aspectos que auxiliam na caracterização da capoeira como escola de ofício, visando apontar a perspectiva de constituição do *habitus* profissional do mestre.

A escolha desses objetivos teve como referência o quadro apresentado por Araújo (2005, p.22) ao ressaltar que os estudos de caráter pedagógico no âmbito da capoeira são escassos, apesar da “existência de novas bibliografias neste campo de pesquisa, descobrindo o contexto educacional como campo fértil para experiências desta natureza”.

Para proceder à coleta dos dados, utilizar-se-ão como perspectiva as representações sociais. Segundo Dotta (2006), a utilização da teoria das representações sociais como fundamentação teórica em

estudos tem um grau de importância relevante no país, sendo utilizada nas áreas de educação, saúde e meio ambiente. Desse modo, os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo submetidos a uma análise de conteúdo.

Nesse âmbito, as pesquisas de caráter qualitativo sugerem que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo em uma fase anterior à estruturação da pesquisa, o que permitiria a definição de pelo menos algumas questões iniciais (Mazzotti & Gewandszajder, 2002). Assim, o processo foi facilitado, pois, como pesquisador, já possuía contato com o objeto de estudo, o que permitiu uma aproximação rápida em relação a esse espaço social.

No anseio de que os objetivos propostos fossem alcançados, este estudo utilizou-se de duas fontes para a coleta de dados: a literatura e a entrevista narrativa. Através da literatura foi possível traçar a trajetória da capoeira no Brasil, buscando levantar aspectos vinculados à constituição da sua identidade, bem como de seus saberes, artefatos, rituais e relação com a ideia de escola de ofício.

Já com a entrevista narrativa dos mestres de capoeira angola foi possível, através das representações sociais, identificar os saberes constitutivos dessa vertente, bem como o perfil profissional dos que atuam em seu ensino, trazendo à tona elementos que auxiliam na caracterização da capoeira como escola de ofício, apontando para a constituição do *habitus* profissional do mestre.

Para tanto, foram entrevistados sete mestres de capoeira da vertente angola, residentes em Salvador, no Estado da Bahia, e provenientes da “linhagem de ensino” do mestre Pastinha. Tais entrevistas, depois de realizadas, foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo com o intuito de ressaltar, de forma objetiva, os dados mais significativos do estudo (Hertel, 2006, p.28).

1

SABERES E PRÁTICA PROFISSIONAL NA CAPOEIRA ANGOLA

Este capítulo foi organizado em três eixos, tendo como temas: “A capoeira no tempo e no espaço”, “Os mestres de capoeira e a sua formação: os saberes profissionais” e “A capoeira angola como representação social”.

O primeiro eixo abarca questões históricas pertinentes à capoeira em dois tópicos: “Escravidão como um artefato histórico na construção da capoeira”, momento em que falo sobre como se deu o processo de entrada do negro no Brasil, a exploração de seu trabalho, seu cotidiano, suas relações e seu lugar na sociedade brasileira; o segundo tópico, “Capoeira: uma arte, uma luta, um jogo, uma dança?”, tratou da sua relação com a escravidão, assim como de seus múltiplos enfoques na constituição de sua identidade.

O segundo eixo buscou apontar para os processos de formação contidos no universo da capoeira em dois tópicos: “A capoeira angola na perspectiva das corporações e escolas de ofício”, momento em que se destacam os aspectos do ensino da capoeira como um processo artesanal de formação, apresentando semelhanças com as corporações e escolas de ofício. Nessa direção, o segundo tópico, “A questão dos saberes como chave de leitura para a compreensão

da produção de conhecimentos na capoeira”, apontou para os saberes presentes na literatura em relação à capoeira angola.

Visando fechar esse quadro, o terceiro eixo fala sobre as representações sociais no âmbito da capoeira angola em três tópicos: “Representação social”, “A presença do *habitus* nas representações sociais” e “O *habitus* como elemento fundamental de um espaço social denominado ‘campo’ que abarca uma *illusio*”. Nesse momento, aprofunda-se a mediação com o referencial teórico utilizado no trabalho que começou com a compreensão dos saberes presentes na capoeira angola e se dirige para o conceito de representação social contemplando também a teoria do *habitus*.

A capoeira no tempo e no espaço

A história da capoeira está intimamente ligada à entrada dos negros no Brasil (Fontoura & Guimarães, 2002), por isso, para melhor compreensão desse processo, se fez necessário recorrer aos anais da história do Brasil (Areias, 1984). Reis (2000) afirma que a ausência de pesquisas nesse âmbito entre os séculos XVI e XVIII impossibilitou a identificação e a reconstrução do processo que conduziu a capoeira do berço de sua prática até a cidade e, talvez por essa razão, tratar questões relacionadas ao processo histórico da capoeira muitas vezes torna-se uma difícil tarefa.

Outro dado histórico que se acredita ter contribuído para a dificuldade de informações a respeito do negro foi o fato de Rui Barbosa, quando ministro da Fazenda, ter determinado a destruição de documentos referentes à escravidão (Campos, 2001a; Oliveira, 2001; Areias, 1984; Fontoura & Guimarães, 2002). Diante dessa situação, tais autores convergem em afirmar que tal iniciativa contribuiu significativamente para a falta de esclarecimentos acerca da escravidão, aparentemente refletindo-se nos estudos sobre a capoeira. Rego (1968), em sua obra avaliada como um dos mais importantes estudos a respeito do tema, considera que Rui Barbosa nos prestou um mau serviço quando afirmou:

Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica eliminou do solo da pátria a escravidão [...] a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira. Rui Barbosa. (Rego, 1968, p.10)

Com esse objetivo foi elaborada a resolução de 15 de dezembro de 1890, referente à retirada dos documentos existentes no Ministério da Fazenda no que diz respeito aos registros dos escravos:

1ª – Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.

2ª – Uma comissão composta dos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá a queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa de máquina da alfândega, desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Capital Federal, 15 de dezembro de 1890 – Rui Barbosa. (Rego, 1968, p.10)

Todavia, com relação ao arrolado, existem também opiniões divergentes, como de Francisco de Assis Barbosa, jornalista e historiador, que em seu texto de apresentação ao livro *Rui Barbosa e a queima de arquivos* (1988) ressalta: “O historiador não pode nem deve alhear-se do clima da época, muito menos das circunstâncias que cercaram o episódio, para que possa avaliar o ato de Rui Barbosa e seus desdobramentos” (p.9).

Segundo o autor, o ato que levou Rui Barbosa a queimar todos os papéis, livros de matrícula e documentos relativos a escravos nas repartições do Ministério da Fazenda teve por finalidade eliminar os comprovantes de natureza fiscal que pudessem ser utilizados pelos ex-senhores para pleitear a indenização do governo da República, já que a Lei de 13 de maio de 1888 havia declarado extinta a escravidão sem reconhecer o direito de propriedade servil. O autor afirma que a incompreensão desse clima e a falta de sensibilidade para aceitá-lo certamente escaparam aos que condenaram tão veementemente a decisão do ministro da Fazenda de 1890-1891. Torna-se impossível mensurarem-se os danos, porém chama atenção para a falta de um estudo sério e em profundidade mesmo que utilizando dados aproximativos ou de levantamento dos danos, destacando:

Graças a Deus, há muita coisa a ser pesquisada nos arquivos e nos cartórios, em documentos que precisam ser protegidos da poeira e dos insetos e também postos a salvo do fogo, já que se encontram instalados em condições precaríssimas: as repartições são inadequadas, mal arejadas e mal equipadas, sem que se observem as normas mais elementares de organização de trabalho e de segurança ambiental. (p.10)

Apontando outros acontecimentos que também contribuíram para a dificuldade de obtenção de dados a respeito da escravidão, Barbosa (1988) destaca a mudança de instalação do Ministério da Fazenda da antiga Academia Imperial de Belas Artes para o luxuoso edifício da Esplanada do Castelo como um dos maiores desastres da história da conservação de arquivos brasileiros, e afirma:

Perdeu-se muito mais do que com a incineração das matrículas de escravos ordenada por Rui Barbosa e Alencar Araripe. Grande parte de livros alfandegários, importação e exportação de mercadorias, levou-se de roldão: foi para o lixo nessa mudança. (p.15)

Todos esses dados nos remetem à grande dificuldade de obtenção de informações sobre essa temática no período entre os séculos XVI e XVIII, bem como às divergências de opiniões de autores a respeito de um mesmo fato, porém, o que se constata é que todos nós arcamos com os prejuízos causados por esses acontecimentos, pois importantes fontes de informação se perderam ou foram destruídas ao longo de nossa história.

Apontando para outra perspectiva voltada para a capoeira, Sodré (1972, p.5), apud Capoeira (2002, p.20), comenta:

[...] a questão do começo é um falso problema, a data histórica não tem tanto interesse assim, mas sim o princípio, quais são as condições que a geraram e o que a mantém em expansão. Isto é, o conjunto de condições e circunstâncias históricas e culturais para que aquele jogo tenha se expandido.

Todavia, se existe uma dificuldade de obtenção de dados entre os séculos XVI e XVIII, no século seguinte essa situação já se altera, pois as primeiras referências históricas a respeito dos capoeiras urbanos datam do século XIX (Reis, 2000). Partindo da questão destacada por Sodré (1972) citada anteriormente, discorreremos sobre as condições que contribuíram para sua criação.

A escravidão como um artefato histórico na construção da capoeira

No fosso da escravidão encontramos os primeiros passos da capoeira, vista como luta/dança, ao longo de um processo histórico que sobreviveu a inúmeras perseguições, gerando grandes embates na busca pela libertação de um povo que muito sofreu com o regime da escravidão (Areias, 1984), criando a capoeira para dar um significado à produção dos sentidos do negro.

Por esse motivo, neste momento vamos falar de um episódio vergonhoso de nossa história, para com isso compreender a capoeira em seu berço de criação.

Segundo Lovejoy (2002), a escravidão se constituiu como um importante fenômeno da história, estando presente em muitos lugares da Antiguidade clássica como uma forma de exploração, transmitindo a ideia de que os escravos eram uma propriedade, ou seja, bens móveis que podiam ser comprados e vendidos, pois:

[...] a escravidão era fundamentalmente um meio de negar aos estrangeiros os direitos e privilégios de uma determinada sociedade para que eles pudessem ser explorados com objetivos econômicos, políticos e/ou sociais. (p.31)

No século XVI, o tráfico de escravos gerou um negócio organizado, que representava enormes riquezas, principalmente depois que os portugueses criaram uma rota envolvendo os continentes europeu, africano, americano e posteriormente asiático, transformando, então, milhões de negros em lucrativa moeda de troca e fácil riqueza (Campos, 2001a). Nesse sentido, Rego (1968) afirma que o espírito desbravador do português o impulsionou a navegar para a África em busca de um comércio fácil e rentável, porém humilhante e desumano, em que a escravidão ocorria sempre por intermédio da violência, tirando a liberdade do ser humano, reduzindo-o à condição de escravo (Lovejoy, 2002).

Os negros eram retirados de sua terra e tratados de forma brutal, como nos mostra Campos (2001a):

Esses negros eram transportados nos porões dos chamados navios negreiros ou tumbeiros, em condições precárias onde muitos sucumbiam por não aguentar os rigores da longa viagem, acometidos de doenças em virtude dos maus tratos. (p.21)

Chegando à nova terra, continuavam os maus-tratos. Os negros eram desembarcados, marcados com ferro em brasa, repartidos e empilhados em depósitos (Areias, 1984). O contexto social do qual suas personalidades faziam parte já não mais existia; agora divididos em grupos, o que os diferenciava de seus companheiros era o

sexo, a idade, o aspecto físico e as reações imprevistas (Fernandes, 2006). Nesse sentido, Campos (2001a) afirma:

[...] os negros escravos eram desembarcados nos portos, pagando impostos como qualquer outra mercadoria [...] ficavam expostos à venda nos mercados onde os senhores e senhoras os examinavam escolhendo de acordo com os ofícios e serviços a que seriam submetidos. Nessa escolha tinha-se preferência por determinado tipo físico, aspecto de saúde e até região de onde vinham. (p.23)

Com isso, a região de origem do negro também se constituía em um quesito de grande importância para que seus compradores os adquirissem; todavia, como vimos anteriormente, existe uma dificuldade acerca da precisão de informações no que concerne à chegada dos negros ao Brasil, bem como suas respectivas regiões de origem. A esse respeito, Rego (1968) relata:

Outro problema ainda sem solução é a origem do local de onde vieram realmente os primeiros negros escravos. Os primeiros documentos são lacônicos, falam somente em *gentio da Guiné*... Sabe-se apenas que a uma vasta área de terra da África chamavam os portugueses de Guiné, não se tendo notícia de sua divisão geográfica e étnica. (p.14)

Segundo Pinsky (2006), isso ocorria porque, na época, o nome era usado de uma forma muito genérica, incluindo toda a região que vai da embocadura do rio Senegal, limite da região desértica entre Senegal e Mauritânia, até a do rio Orange no atual Gabão; por esse motivo, quase todos os escravos eram considerados da “Guiné”, mesmo sem o ser realmente. Todavia, o autor chama atenção para o fato de que o porto do qual o escravo saía não possuía necessariamente relação com sua etnia de origem, pois a captação de escravos ocorria com maior frequência no interior e muitas vezes a distâncias significativas dos portos de embarque. Para Soares (2002), esse fato mostra que:

[...] as nações do tráfico foram “inventadas” pelo comércio negreiro, em intercâmbio com seus parceiros africanos do mercado de almas. Denominações como Benguela, Angola e Congo não se referiam a grupos étnicos, ou mesmo a federações de povos, mas tinham significado primordialmente geográfico, indicando regiões específicas do continente negro. (p.124)

Ainda sobre o assunto, Adorno (1999) assinala que, nos séculos XVI e XVII, Rio de Janeiro, Salvador e Recife foram importantes centros receptores de negros sudaneses como os iorubás, geges, haussas e minas; de bantus como os angolas e os cabindas; e de malês, de idioma árabe e islamizados. Todavia, um ponto de vista uniforme entre historiadores, a respeito do local de origem dos primeiros escravos, seria que Angola era o local de maior safra e o centro mais importante da época, sendo considerada pelos conselheiros da rainha regente, viúva de D. João IV, e membros do Conselho da Fazenda como “o nervo das fábricas do Brasil” (Taunay, 1941, p.211, apud Rego, 1968, p.15).

O autor explica que essa corrida para os portos de Angola ocorria devido à boa qualidade dos escravos, principalmente no que se refere à submissão, o que já não ocorria com os nagôs, que eram muito arredios. O que nos remete a Pinsky (2006), que se refere à existência de uma multiplicidade de etnias e clãs, decorrente principalmente dos interesses dos senhores em possuir escravos de diferentes origens, pois isso representaria diversificação de hábitos, língua e religião, dificultando sua integração e o surgimento de qualquer organização por parte dos cativos. Talvez fosse por essa diversidade, contida no mercado de Angola, que existia uma facilidade, associada à boa qualidade de suas remessas, e se dá seu pioneirismo no abastecimento de escravos para o Brasil (Rego, 1968).

Fazendo parte de grupos de etnias totalmente distintas, sem conhecer a nova terra, separados de suas famílias, impossibilitados de praticar seus hábitos e costumes, os negros eram uma valiosa mercadoria, pois, com o seu suor, desempenhavam inúmeras funções

que tinham como objetivo suprir as necessidades de seus senhores e trazer grandes lucros para eles (Areias, 1984). O que Lovejoy (2002) caracteriza como “modo de produção escravista”, que consistia em um sistema integrado de uma determinada sociedade no processo de escravização, tráfico de escravos e utilização dos cativos. No que se refere à utilização dos cativos, o autor cita:

[...] os escravos eram utilizados na agricultura e/ou mineração, mas também podia se referir à sua utilização em transporte como carregadores, capatazes e remadores de canoas. Os escravos podiam ainda exercer outras funções, incluindo concubinato, adoção em grupos familiares, e o sacrifício, mas estas funções sociais e religiosas tinham de ser secundárias em relação aos usos produtivos. (p.40)

Contribuindo também com o relato sobre as funções desempenhadas pelos escravos, Campos (2001a, p.23) aponta:

[...] eram usados nos mais diversos tipos de serviços: plantadores, roceiros, semeadores, moedores de cana, vaqueiros, remeiros, mineiros, artifices, pescadores, lavradores, caldeireiros, marceneiros, pedreiros, oleiros e ferreiros; eram domésticos, pajens, guarda-costas, capangas, capatazes, feitores e capitães-domato, sendo carrascos de outros negros.

Diante de todas essas condições e situações impostas nas novas terras, aliada à falta de sua família e de sua terra natal, os negros passavam a nutrir um sentimento de ódio pela situação e demonstravam de diversas formas sua rebeldia, tais como “corpo mole” no trabalho, quebra intencional de ferramentas, incêndio em plantações, agressão aos seus senhores e até mesmo suicídio (Fontoura & Guimarães, 2002; Areias, 1984; Mello, 2002; Reis & Gomes, 1996). Das formas de rebeldia, a mais típica e talvez uma das mais importantes foram as fugas, ocorrendo de forma individual e até grupal. Aqueles que faziam isso de forma isolada misturavam-se à grande massa de negros

libertos e escravos que habitavam as cidades, já as fugas em conjunto resultavam na formação de determinados grupos denominados quilombos, como nos mostra Reis & Gomes (1996, p.10):

[...] a fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos, aos quais frequentemente se associavam outros personagens sociais. [...] No Brasil esses eram chamados principalmente de *quilombos* e *mocambos* e seus membros *quilombolas*, *calhambolas* ou *mocambeiros*.

Tais movimentos organizados manifestaram-se mais visivelmente nas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Rio de Janeiro, sendo o Quilombo de Palmares o mais conhecido dentre todos (Araújo, 2005). As invasões holandesas, ocorridas principalmente no ano de 1624 na Bahia e em 1630 em Pernambuco, contribuíram para o fortalecimento e formação dos quilombos, uma vez que senhores e governantes estariam direcionando sua total atenção à luta contra o invasor, diminuindo assim a rigidez e a vigilância exercida sobre o escravo, que vê nesse período a possibilidade de alcançar sua tão sonhada liberdade, ocorrendo, assim, grandes e frequentes fugas por parte dos cativos (Areias, 1984; Funari & Carvalho, 2005). Segundo Reis (2000), a existência da capoeira parece remontar aos quilombos brasileiros na época colonial, quando os escravos fugitivos utilizavam o próprio corpo como arma para sua defesa. A esse respeito, Mello (2002) e Vieira (1995) também atribuem ao período quilombista a gênese da capoeira.

Uma vez apontados alguns aspectos que contribuíram para o surgimento de uma manifestação que simbolizasse a luta pela liberdade do negro, faz-se necessária também a abordagem de como se deu sua origem e a da denominação “capoeira”, bem como suas configurações ao longo da história.

Capoeira: uma arte, uma luta, um jogo, uma dança?

Como vimos no tópico anterior, os negros se utilizavam de várias formas para expressar resistência ao regime escravista. Levados a se defender contra os maus-tratos e a resistir à opressão a eles imposta, os negros desenvolveram uma técnica de defesa e ataque na qual utilizavam seu próprio corpo para enfrentar os adversários (Mello, 2002). Todavia, não é uma tarefa fácil falar sobre a origem da capoeira, devido às várias concepções e opiniões divergentes sobre essa temática (Lima, 1991). Não com o intuito de esgotar o assunto, procuramos apresentar algumas das opiniões a respeito da origem da capoeira, o que caracteriza um quadro ainda não plenamente definido a respeito do assunto.

No livro *A arte da gramática mais usada na costa do Brasil*, um dos mais antigos, com edição em 1595, cujo autor é o padre José de Anchieta, apresentado por Silva (1989), consta uma citação referente aos índios tupi-guaranis que se divertiam jogando capoeira.

Em uma outra versão apresentada por Camara Cascudo (1967), apud Lima (1991), afirma-se que a capoeira foi trazida pelos negros bantus, de Angola, que praticavam danças litúrgicas, ao som de instrumentos de percussão, transformadas em lutas aqui no Brasil.

Segundo Rego (1968), levando em consideração fatores colhidos em documentos escritos, diálogos e convívio com antigos capoeiras, tudo leva a crer que a capoeira seja uma invenção dos negros africanos no Brasil.

Essa divergência entre opiniões apresentadas por diferentes autores, para Araújo (2005),

[...] diz respeito aos aspectos de natureza histórica da *Capoeira*, constato residir neste ponto a existência de um número significativo de dúvidas que se avolumam com o passar dos anos, dúvidas estas que têm permitido muitas repetições das ditas verdades até então difundidas, as quais, no meu ponto de vista, carecem de um maior aprofundamento a nível histórico, antropológico, etnográfico e sociológico das sociedades tribais

africanas e/ou ameríndias, para então consolidarem-se como verdades incontestes. (p.28-9)

Em seu livro, o autor dedica um capítulo a uma análise historiográfica da bibliografia básica sobre capoeira, na qual se obtiveram grandes contribuições acerca dessa temática. Como ponto de partida, ele divide a questão da origem da capoeira em dois focos:

- A) Questão espacial macro: referindo-se à região/estado do presumível aparecimento. Autores que defendem ter essa atividade surgido na Bahia; autores que omitem seu parecer sobre essa matéria; autores que sustentam que a capoeira teve origem no seio da comunidade indígena; autores que afirmam ter sido essa atividade trazida pelos escravos da África para o Brasil com a característica marcial (p.32).
- B) Questão espacial micro: referindo-se à estrutura orgânica que permitiu o aparecimento, ou seja, senzalas ou quilombos (p.32). A não apresentação de elementos que atestem a sua veracidade; a escassez de documentos específicos sobre essa prática no seio desses espaços declarados; o não aprofundamento dos pesquisadores brasileiros ou estrangeiros das bibliografias existentes sobre essas temáticas buscando detectar e interpretar as possíveis manifestações socioculturais nelas presentes (p.33).

Referente ao quadro apresentado anteriormente, Araújo (2005) acredita que, devido à escassez dos dados referentes às atividades socioculturais nos quilombos, à ausência de análises mais consistentes e aprofundadas sobre suas práticas e à quase inexistência de descrições dos movimentos, danças e festas dos negros escravos no interior das senzalas, torna-se logicamente impossível afirmar, como verdade única, que o espaço de surgimento da capoeira foi o ambiente restrito das fazendas, seja nos engenhos ou mesmo em

qualquer outro espaço no Brasil; todavia, apresenta-nos um posicionamento referente a essa questão:

Estando esses negros agrupados nos quilombos, e sabendo, segundo os historiadores, existirem manifestações muitas vezes distintas ou mesmo coincidentes, quer sejam religiosas, ritualísticas, festivas, lúdicas, guerreiras ou outras, acreditamos terem sido estes organismos, um campo fértil de expressões de ordem corporal, as quais aliadas às condições adversas a que estavam submetidos, por certo concorreram para o nascimento da capoeira, inicialmente como arte marcial, face ao contexto social do período. (p.74)

Contribuindo também para a compreensão das circunstâncias do surgimento da capoeira, Areias (1984) afirma que os negros, por não possuírem armas suficientes para se defender, quase nem mesmo armas convencionais da época, precisaram adquirir uma forma de enfrentar as armas inimigas dessa forma:

[...] utilizando-se das estruturas das manifestações culturais trazidas da África como brincadeiras, competições, etc. que lá praticavam em momentos cerimoniais e ritualísticos [...] os negros criam e praticam uma luta de autodefesa para enfrentar o inimigo. (p.15-6)

Existem muitas hipóteses acerca do termo “capoeira”;¹ entre elas podemos encontrar as opiniões de Areias (1984) e Oliveira (2001), que convergem quando destacam que o termo teria sido atribuído

1. Conforme Lima (1990), acredita-se que tal discussão perdure até o presente momento devido aos diversos significados atribuídos ao termo. Rego (1968, p.21) afirma: “são quase unânimes os tupinólogos em aceitar o étimo ‘caa’, para designar mato, floresta virgem, ‘puêra’, pretérito nominal que significaria ‘o que foi’, ‘o que não existe mais’”. Nesse sentido, o autor cita Soares (1880, apud Rego, 1968, p.228), que define o termo “capoeira” como vindo do tupi-guarani, significando “mato que deixou de existir”.

em virtude das tentativas de captura dos negros fugidos por parte dos capitães-do-mato responsáveis por tal função, que travavam combates mortais com os negros no interior das matas. Os que conseguiam voltar relatavam a utilização por parte dos negros de um estranho jogo de corpo, desferindo coices e marradas como se fossem animais, vindos de repente do interior das capoeiras.

Diante de tal situação, podemos citar Soares (2002, p.43), que apresenta a visão de um articulista anônimo que escreveu o seguinte em uma revista especializada em assuntos de criminalística chamada *Vida Policial*:

Nasceu, pois a capoeiragem, de uma necessidade imperiosa de defesa humana contra o ataque desumano. Eram os exercícios de agilidade que faziam frente aos escravocratas que tentavam reaver os pobres pretos.

Desde sua criação, a capoeira era praticada de maneira “clandestina”, como arma de luta, e era coibida veementemente pelos senhores de engenho, sendo os infratores e praticantes submetidos a castigos e torturas. Os primeiros colonizadores perceberam o poder fatal da capoeira, proibindo-a e rotulando-a como a arte negra (Fontoura & Guimarães, 2002).

Segundo Reis (2000, p.14-5), entre as primeiras décadas e a metade do século XIX, a capoeira configura-se como uma atividade eminentemente escrava que sempre causou incômodo ao poder público, o qual, por sua vez, destinou punições através da criação de decretos aos chamados “capoeiras”, como nos mostra a autora:

[...] entre 1821 e 1834 veremos três deles que aludem explicitamente aos “escravos capoeiras” (6 de outubro de 1822; 13 de setembro de 1824; 9 de outubro de 1824), outros três referem-se ao castigo dos açoites, aplicado aos escravos (31 de outubro de 1821; 5 de novembro de 1821; 30 de agosto de 1824); [...] quatro decretos pedem providências sobre “negros chamados capoeiras” (5 de novembro de 1821), “pretos capoeiras” (17 de

abril de 1834), “capoeiras e malfeitores” (27 de julho de 1831; há uma nota neste decreto esclarecendo que “capoeiras” era dada a negros que “viviam no mato e assaltavam passageiros”).

Diante de tal situação, a repressão policial ganha força, o que acarretou um número maior de prisões de capoeiras, e é através do levantamento das ocorrências policiais que se torna possível perceber o panorama relatado (Silva, 2001). Na segunda metade do século XIX, segundo a autora, a capoeira, até então escrava, espalha-se, adquirindo outros adeptos, dentre eles imigrantes, portugueses, negros forros, brasileiros, entre outros, atingindo basicamente a camada popular e assim se fortalecendo e configurando-se em:

[...] uma prática predominantemente popular, a capoeira torna-se uma manifestação aglutinadora e organizadora de grupos que irão reivindicar, por meio da violência, seu espaço social. Neste momento histórico temos a capoeira das ruas e dos grupos denominados pelo aparato policial de *maltas*. (p.134)

Segundo Reis (2000), essas *maltas* possuíam uma rivalidade na disputa pelo domínio político espacial da cidade e ameaçavam através da força a ordem social vigente; seus embates se davam principalmente por divergências políticas, pois algumas dessas organizações apoiavam a causa republicana, enquanto outras se posicionavam a favor da monarquia, e alguns dos integrantes dessas organizações não compartilhavam dos mesmos ideais, mas se mantinham no grupo apenas para usufruir de vantagens políticas ou financeiras.

Com isso, temos a capoeira como uma prática que, ao longo de seu processo histórico, esteve envolvida em conflitos tanto de ordem política quanto social, sendo coibida pela lei de diversas formas, contribuindo assim para que, em 1890, fosse considerada “fora da lei” pelo código penal da República, tendo a prisão como penalidade para quem ousasse praticá-la, através do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890; em seu capítulo XIII, intitulado *Dos vadios e capoeiras*, constam os artigos:

Art. 402 – Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena – de prisão celular por dois a seis meses.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403 – No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404 – Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes. (Rego, 1968, p.292)

O autor ainda destaca mais duas medidas legislativas com relação aos capoeiras, quando se idealizaram as colônias correccionais, sendo uma pelo Decreto nº 145 no código publicado em 1893, que resolve:

Art. 1º – O governo fundará uma colônia correccional no próprio território nacional “Fazenda da Boa Vista”, existente na Paraíba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, devendo aproveitar, além da fazenda, as colônias militares atuais que a isso se prestarem, para correção, pelo trabalho, dos vadios, vagabundos e capoeiras que forem encontrados, e como tais processados na Capital Federal. (Rego, 1968, p.292-3)

Posteriormente, com o Decreto nº 6.994, de 19 de julho de 1908, no “Título II, Capítulo I – Dos casos de internação. Art. 51 – A internação na Colônia é estabelecida para os vadios, mendigos, capoeiras e desordeiros” (p.293).

A autora ainda ressalta que, com a marginalização da capoeira em 1890, observa-se a desorganização gradativa das maltas. Os praticantes que provinham dessas antigas organizações e que conseguiram escapar à perseguição policial irão praticá-la em locais próprios e refugiados da repressão, porém construindo lentamente um novo significado para essa manifestação.

Toda essa coerção caracterizava uma representação social sobre os capoeiras, associando-os a vadios, vagabundos ou gatunos; todavia, o registro de profissões revela que havia capoeiras que eram artesãos, vendedores, empregados nos transportes, e, serviços urbanos e muitos deles trabalhavam nas ruas (Reis, 2000).

A partir desse cenário, ao longo de sua história foram feitas adequações, transformando a capoeira em uma verdadeira luta acrobática, aperfeiçoada e mesclada com artifícios, buscando evitar essas visões estereotipadas (Areias, 1984).

Na capoeira, sua constituição foi caracterizada em duas principais vertentes, que permanecem até os dias atuais: a capoeira regional e a capoeira angola. A primeira foi desenvolvida na década de 1920 por Manoel dos Reis Machado, conhecido na capoeira como mestre Bimba, sendo uma mistura da capoeira tradicional com outras lutas que visavam caracterizá-la como uma verdadeira luta, possibilitando a melhora física e mental (Campos, 2001a; Silva, 2002).

Nessa perspectiva, em entrevista concedida a Waldeloir Rego, mestre Bimba relata os motivos que o levaram à criação dessa modalidade:

[...] que criou a regional, pois achava a Angola muito fraca como divertimento, educação física, ataque e defesa pessoal [...] que se valeu de golpes de batuque, como banda armada, banda fechada, encruzilhada, rapa, cruze de carreira e baú, assim como detalhes da coreografia de maculelê, de folguedos outros e muita coisa que não se lembrava, além dos golpes de luta greco-romana, jiu-jitsu, judô e a savate, perfazendo o total de 52 golpes. (Rego, 1968, p.33)

Silva (2002) destaca que o intuito de mestre Bimba, no momento em que cria a luta regional baiana, era elevar o *status* da capoeira. Para que isso ocorresse, ele se apropriou de vários elementos provenientes das instituições legais vigentes no período, tal como a escola formal e os órgãos ligados ao esporte e à Educação Física; com isso, o aprendizado da capoeira passou a ser realizado em ambiente fechado, e ela passou a ser vista como *modalidade esportiva* na academia, tirando, assim, a capoeira da rua, um local que estaria associado às práticas de contravenção. Com isso, em 1937, a Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia outorga-lhe o certificado de professor de Educação Física e reconhece oficialmente sua academia, que foi a primeira a obter tal reconhecimento (Vieira & Assunção, 1998).

Seu método pedagógico de ensino consta de uma sequência lógica de movimentos, sendo estes de ataque, defesa e contra-ataque, podendo ser ministrada aos iniciantes de forma que os alunos aprendem jogando com uma forte motivação (Campos, 2001a, Reis, 2000).

No jogo da capoeira regional, predominam os ataques e esquivas pelo alto, devido ao aumento do repertório de movimentos e das sequências pedagógicas, ocorrendo também um improviso por parte dos jogadores (Reis, 2000). Nesse sentido, podemos citar Falcão (2004, p.37):

Nestes espaços, Bimba metodizou um sistema de sequências de movimentos de capoeira e criou uma série de procedimentos didáticos, dentre eles, exame de admissão, curso de especialização, emboscadas, o “esquenta banho”, a “cintura desprezada”, cerimônias de batismo e graduação, sistema de hierarquia com graduações, formaturas, que caracterizaram o que se tornou mundialmente conhecido como Capoeira Regional.

No que se refere à relação mestre-aprendiz, Campos (2000a, p.38) relata um momento que classifica como importantíssimo, pois transmite ao aluno coragem e segurança:

Mestre Bimba convidava o aluno para o centro da sala e frente a frente, pegava-o pelas mãos e ensinava primeiramente os movimentos das pernas e a colocação exata dos pés, e em seguida realizava o movimento completo em coordenação com os braços.

Na análise crítica do autor, com a criação da capoeira regional, mestre Bimba apontou para uma nova abordagem pedagógica com a criação de sua academia, pois estabeleceu uma agenda de trabalho que contemplava aulas, lições e turmas de alunos com horários preestabelecidos. O método não se baseava somente na oralidade, tendo incorporado a escrita em avisos, lembretes, códigos, gravuras e auxílios pedagógicos que compunham sua técnica de ensino.

A segunda vertente, por sua vez, tem como principal referência Vicente Ferreira Pastinha, conhecido na capoeira como mestre Pastinha, contemporâneo de mestre Bimba, que funda o Centro Esportivo de Capoeira Angola alguns anos depois, na década de 1940, com ênfase no estilo tradicional – denominado de capoeira angola (Fontoura & Guimarães, 2002). Nesse sentido, Pastinha, segundo Reis (2000),

[...] reafirma a raiz africana da luta, que teria sido trazida ao Brasil pelos escravos provenientes daquela região, sendo que na Bahia estes teriam se notabilizado em sua prática. Daí explica o mestre, a designação capoeira angola. Entretanto, continua Pastinha, em sua terra nativa a capoeira recebia o nome de “dança da zebra”, também conhecida como N’Golo.² (p.112-3)

Desse modo, pressupõe-se que, da vertente tradicional da capoeira, originou-se a capoeira angola, tendo como pressuposto a performance dos escravos de origem angolana em sua maestria. Em sua configuração, essa modalidade assemelha-se a uma dança com “ginga” maliciosa baseada na calma e na velocidade de movi-

2. Depoimento de Pastinha à revista *Realidade*, 1967, e ao jornal *Diário de Notícias*, de 31 de novembro e 1º de dezembro de 1965 (Reis, 2000, p.113).

mentos, trazendo subjacentes a ela os elementos de uma luta violenta. O mestre angoleiro procura passar para seu discípulo todos os rituais, bem como uma grande dose de malícia, caracterizando-se um tipo de escola.

Nesse âmbito, a partir de Reis (2000, p.192), pode-se caracterizar a capoeira angola desta maneira:

O jogo na capoeira angola chamado de vadiação pelos angoleiros, predominam os movimentos corporais rasteiros, sendo que os capoeiristas jogam boa parte do tempo com as mãos e os pés apoiados no chão. Demonstram possuir um total domínio sobre seu próprio corpo [...] acabam por reinventá-lo criando posições novas e surpreendentes. Seus movimentos giratórios consistem em contorcionismos inusitados [...] parecem desarticular o corpo [...] são fundamentais o improviso e a inventividade.

Segundo Silva (2002), a capoeira angola busca uma maior aproximação com a cultura africana, existe uma preocupação por parte dos angoleiros em manter algumas características encontradas na forma com a qual estavam acostumados a praticar a capoeira, mantendo dessa forma sua tradição, destacando:

- a musicalidade é mais valorizada, pois adquire a função de *narrar* o jogo, sendo executada pela *charanga*, composta por três berimbaus (*berra-boi*, *médio* e *violinha*), um atabaque, um agogô, um reco-reco e um ou dois pandeiros;
- uma maior participação de instrumentos ligados à herança cultural africana (o atabaque, o reco-reco, o agogô);
- não adota o ritual de formatura. Sendo assim, o aluno está apto a exercer a função de mestre através de sua experiência na capoeira angola e seu reconhecimento pela comunidade capoeirista;
- o berimbau é tocado com os toques característicos do jogo de angola;

- a ginga é designada como ponto principal para o desenvolvimento da malícia do capoeirista e a teatralização é um elemento fundamental das jogadas, considerada como a mandinga do capoeirista, acrescentando a ela uma conotação por vezes lúdica, identificando-a com o termo va-diagem (p.123-4).

Nesse processo, a capoeira e os capoeiristas conseguiram atravessar esse período e obter maior reconhecimento, ganhando espaço na sociedade civil (na década de 1950), durante o governo Vargas (1930-1945 e 1950-1954), como um esporte autenticamente brasileiro, favorecendo a prática dessa modalidade em locais fechados (Reis, 2000; Vieira & Assunção, 1998; Campos, 2001a; Scaldaferrri, 2009).

Com a divisão da capoeira a partir do surgimento dessas duas escolas, emergem alguns embates entre seus adeptos; essas disputas têm origem e contornos de acordo com o contexto em que está inserida cada escola (Reis, 2000). Talvez pelo fato de a capoeira regional ter se expandido amplamente pelo Brasil, principalmente como uma modalidade de luta, passou-se a difundir a ideia de que a angola não dispunha de recursos para o enfrentamento, afirmando-se ainda que as antigas rodas de capoeira, anteriores a mestre Bimba, não apresentavam situações reais de combate. Porém, os velhos mestres fazem questão de afirmar que estes ocorriam de uma forma diferente da atual, em que os lutadores se valiam mais da agilidade e da malícia ou da “mandinga”,³ como se diz na capoeira, do que da força propriamente dita (Silva, 2002).

Diante das características particulares de cada vertente, Reis (2000) elabora quadros sintetizando-as nas seguintes categorias (Quadros 1, 2 e 3).

3. Para Silva (2002, p.67), quer dizer colocar malícia no que se está fazendo. No jogo da capoeira significa fazer um jogo com malícia, astúcia, ânimo.

Quadro 1 – Referente aos movimentos corporais

Referência	Movimentos corporais
Capoeira	
Capoeira angola	Jogo mais pelo chão; ginga baixa; jogo mais na defesa; jogo mais lento; corpos não se tocam; ginga mais dançada; ênfase no lúdico; maior teatralidade.
Capoeira regional	Jogo mais pelo alto; ginga alta; jogo mais no ataque; jogo mais rápido; corpos se tocam; ginga menos dançada; ênfase na competição; menos teatralidade.

Fonte: Adaptado de Reis (2000).

No que se refere aos toques de berimbau (Quadro 3), vale ressaltar a colocação de Rego (1968), que alerta sobre os toques, que podem se chamar de gerais, pois são comuns a todos, e os que são particulares de determinada academia ou mestre, não sendo raro também o mesmo toque com denominações diferentes.

A formação nessas duas vertentes também ocorre de maneiras diferentes. A capoeira angola não possui graduação nem um período estabelecido de aprendizado, como nos mostra Castro Júnior (2003, p.95):

A revelação do segredo é um processo de rigorosidade na dinâmica cultural entre *mestre-aprendiz*. O tempo de revelação não é padronizado para todos os aprendizes; cada um tem o seu próprio momento. Cabe ao mestre, na sua sutileza, iniciar o aprendiz nos ensinamentos mais secretos. São formas legítimas oriundas da tradição africano-brasileira que não obedecem à lógica formalista da racionalidade do mundo europocêntrico. O segredo na capoeira aparece enquanto uma essência das formas mais primitivas. Ele é revelado a partir de um conjunto de elementos estéticos na corporalidade do capoeirista. Desse modo, o *aprendiz iniciado* na capoeira captura e revela um significado de constante busca dos saberes ancestrais.

Quadro 2 – Referente às características mais relevantes no jogo

Referência Capoeira	Características mais relevantes no jogo
Capoeira angola	Movimentação constante pela ginga baixa.
	Os jogadores mantêm-se aparentemente na defesa e atacam quando o oponente menos espera.
	O alvo é o ataque à cabeça do outro.
	Os corpos não se tocam.
	Apenas as mãos e os pés devem tocar o chão (o bom capoeirista de angola não suja a roupa).
	A intenção deve ser sempre a de desequilibrar o outro, o que é conquistado menos pela força e mais pela malícia, pela mandinga, no sentido dado anteriormente ao termo de simulação e dissimulação da intenção do ataque.
	Há uma ênfase na dança, como podemos notar na chamada de angola exclusiva dessa modalidade, em que os passos de dança são explícitos.
Capoeira regional	Movimentação constante pela ginga alta.
	O jogo deve ser centrado no ataque.
	Há uma ênfase na luta, pois os movimentos devem ser traumatizantes, com velocidade e exposição.
	Quando não há espaço suficiente para se movimentar, o capoeirista deve usar os golpes cinturados ou ligados, tocando o corpo do outro.
	O alvo é a cabeça do adversário.
	A intenção deve ser sempre a de derrubar o outro, em geral com a aplicação de golpes desequilibrantes (a rasteira e a tesoura são muito utilizadas).

Fonte: Adaptado de Reis (2000).

Quadro 3 – Referente aos toques de berimbau

Referência Capoeira	Toques de berimbau
Capoeira angola	Angola, São Bento Pequeno, São Bento Grande de Angola, Santa Maria de Angola.
Capoeira regional	São Bento Grande Regional, Cavalaria, Banguela (também chamado Benguela), Santa Maria de Regional, Iúna, Amazonas, Idalina.

Fonte: Adaptado de Reis (2000).

Na capoeira regional, através da “pedagogia” instituída por mestre Bimba, o curso ainda não possuía um tempo estabelecido, porém existia uma expectativa sobre sua duração, variando de acordo com o desenvolvimento de cada discípulo.

A graduação ocorria em uma cerimônia chamada de formatura; um momento especial para os capoeiristas, esse momento se assemelha a uma cerimônia, possuindo paraninfo, orador e madrinha. Os formados, vestidos de branco, realizavam a demonstração do jogo de esquete, recebiam o lenço de seda azul que representava o aluno formado, em seguida eram submetidos a um jogo com outros formados intitulado de “Tira Medalha”, cujo objetivo era retirar a medalha do recém-formado com um golpe aplicado com o pé e, caso isso acontecesse, o aluno deixaria de se formar. Além da formatura havia também mais dois cursos de especialização, sendo que, no primeiro, com duração de sessenta dias, eram ensinadas situações de defesa, ataque e contra-ataque – aos concluintes desse curso era ofertado o lenço vermelho; no segundo curso, com duração de trinta dias, era ensinado o manejo de armas como faca, canivete, porrete, facão e até armas de fogo, sendo atribuído aos concluintes o lenço amarelo (2002, p.115):

Vemos, com a inclusão da formatura, a busca de mestre Bimba em legitimar sua invenção, dando a ela o *status* de um ensino formal com os elementos apropriados do modo de vida ocidental. No entanto, estes entravam em confronto com a forma de relacionamento entre o professor-aluno, porque o *mestre* é o detentor do conhecimento da Capoeira. Poderíamos dizer que a relação entre quem ensina e quem recebe o ensinamento aproxima-se muito mais das artes marciais milenares, da cultura oriental, do que da cultura ocidental. Nas comunidades africanas, esse tipo de relação também existe e demonstra que o conhecimento deve ser repassado pela figura ancestral, ou seja, o mais velho é quem ensina, pois possui mais experiência de vida [...] Essa atitude encontrada na Capoeira valoriza em demasia o mestre e a caracteriza de forma marcante. Cabe a ele, entre outras tarefas, reconhecer o momento certo de amadurecimento de seu discípulo e preparar seu ritual de passagem, estabelecido na Capoeira Regional como o batizado. Tal como no candomblé, no qual existem momentos de passagens de seus adeptos determinados pela figura do pai ou mãe de santo, a Capoeira também irá se valer desse mecanismo. *[grifo do autor]*

Todavia, em ambas as vertentes, o aprendizado ocorre em um processo interno, ou seja, as próprias escolas são responsáveis pela gênese de seus procedimentos pedagógicos, que deriva de uma relação que se estabelece entre mestre e aprendiz. No próximo tópico discorreremos sobre como se estabeleceu a origem dessa relação, em que o ensino acontecia em um processo de formação artesanal.

Os mestres de capoeira e sua formação: os saberes profissionais

Antigamente, a capoeira se aprendia “de oitiva”, um claro exemplo de como se dá a transmissão do conhecimento através da orali-

dade na capoeira, baseada na experiência e na observação. O mestre pegava na mão do aluno e o conduzia em seus primeiros passos dentro do universo da capoeira; essa compreensão, apresentada por Abib (2004), nos leva a ver a capoeira dentro de um processo artesanal de formação, apresentando grandes similaridades em suas formas de produção e de transmissão de saberes com as chamadas escolas de ofício. A partir desse cenário, surge a necessidade de estendermos nossa compreensão a respeito do funcionamento, organização e importância dessas escolas enquanto espaços de formação, como aponta Rugiu (1998):

As histórias da pedagogia ou da educação quase nunca tratam do artesanato e da sua importância formativa, elas também submissas ao princípio segundo o qual a educação diz respeito somente a quem se forma através dos livros. (p.I)

Nessa fala, o autor aponta uma posição tradicionalmente firmada pelas classes dominantes, que pregam que a verdadeira educação e instrução ocorre apenas através do exercício intelectual, estudando-se os livros.

Todavia, a pedagogia do “aprender fazendo” é tão antiga quanto os primeiros artesãos, e quase tão antiga quanto o antigo desprezo que encontrou ao fazer frente ao saber oficial (falar e raciocinar), distinto do saber fazer, em que um representava o saber do homem livre (livre da necessidade de trabalhar) e o outro, o saber do trabalhador (Rugiu, 1998).

A palavra *ofício* é derivada do latim *officiu*, que significa o cumprimento de uma obrigação a partir de um ritual já determinado (Silva, Souza Neto & Benites, 2009, p.876). Ela é atribuída a um saber fazer daqueles que partilham do mesmo conjunto de conhecimentos, habilidades e rituais, bem como à reprodução de certos objetivos (Souza Neto, 2005). Nesse sentido, o termo *corporação* nos remete a escola, grupo ou associação de artesãos (Rugiu, 1998). Temos, assim, a constituição de “espaços de formação”, onde o aprendizado decorre de uma forma artesanal de ensino. Silva, Sou-

za Neto & Benites (2009, p.876), classificando esses espaços de formação artesanal, afirmam:

As corporações de ofício podem ser compreendidas como “locais” que têm a arte como um dever a ser cumprido, e as escolas de ofício são a maneira pela qual a arte é ensinada para que venha a se tornar um ofício.

Diante disso, constatamos que o surgimento desses espaços de formação ocorreu de forma conjunta, um não existindo sem o outro. Todavia, discorreremos sobre ambos de forma separada com o intuito de tornar mais didática sua compreensão, iniciando com as corporações de ofícios e posteriormente com as escolas de ofício.

Corporações de ofício

O surgimento das corporações de ofícios traz à mente similares instituições da Roma antiga. Segundo Mokyr (2003), apud Martins (2008), na lei romana, os termos *corpora* e *collegia* referiam-se a associações voluntárias de indivíduos que compartilhavam da mesma profissão ou função na sociedade, e, no que se refere ao processo histórico do surgimento dessas corporações,

[...] foram extintas no período das invasões bárbaras e só voltaram a renascer por volta do século XII, a partir das transformações ocorridas no sistema feudal, recebendo diferentes designações nas várias regiões da Europa: *mercadantia* ou *collegia notariorum*, na Itália; *confréries*, na França; *guilds*, na Inglaterra, Suécia e Holanda; *Innungen*, *Gilden* ou *Zünfle*, na Alemanha; *grêmios*, na Espanha. (p.18)

Antes do século XII, na Itália alta, tem-se notícia de associações de ofício de pescadores e açougueiros em Ravena, utilizando o termo *scholae* para referir-se a essas associações, que indicaria não somente a preocupação com a formação de seus integrantes, mas

também com as formas de transmissão de seus conhecimentos. As corporações de ofício tiveram um forte desenvolvimento a partir do século XII e alcançaram seu auge no século XIV, e, a partir daí, iniciam um lento e contínuo enfraquecimento até serem extintas em fins do século XVIII e início do século XIX (Rugiu, 1998). Segundo Dubar (1997, p.125), as atividades das confrarias de ofício demonstram que:

[...] eram “corpos e comunidades” tanto no sentido moral como no sentido legal do termo e que os seus membros estavam unidos por laços morais e por um respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos.

Na economia primitiva, a unidade econômica básica estava na família, o ser humano alimentava-se dos produtos que conseguia através da coleta, da caça e da pesca. Nessa fase, eram dependentes do que a natureza lhes oferecia para viver e, aos poucos, aprenderam a cultivar a terra e a produzir o seu sustento, tornando-se menos dependentes e exercendo domínio sobre as condições naturais de sobrevivência (Corazza & Martinelli Júnior, 2002). É nesse “sistema familiar” que se produziam os instrumentos rudimentares necessários à subsistência através da agricultura, bem como os ensinamentos transmitidos de geração para geração através da oralidade, revestidos de simbolismos e concepções religiosas (Rugiu, 1998).

Com o processo de desenvolvimento urbano, as atividades se expandiam e se consolidavam, fazendo com que os indivíduos que exerciam o mesmo ofício passassem a se organizar juridicamente, elaborando estatutos com base nos antigos costumes (Cunha, 2000). Dessa forma, no século XII surge o “sistema de corporações”, que assegurava ao mestre autonomia no que diz respeito a todo o processo de formação do futuro artesão e de sua produção, tornando o mestre livre para comercializá-la entre os habitantes locais (Rugiu, 1998).

Devido ao crescimento do mercado local, essas associações sentiam uma crescente consciência de que eram constituídas por um

grupo particular, com as mesmas necessidades específicas, em que, a partir do fortalecimento em seu meio, surge um espírito que despertava relações coletivas (Rugiu, 1998). Reuniam artesãos que em diversas regiões foram unidos mediante a interferência de irmandades religiosas, desempenhando assim um importante papel de auxílio social e econômico. A religiosidade exerceu papel preponderante na vida das corporações, não apenas em defesa do ofício e seus membros, mas também no que se refere à moral, aos valores e à ética na profissão (Martins, 2008).

Essas corporações possuíam direitos e deveres particulares e dispunham de um monopólio para o exercício e ensino da sua atividade em determinado território, que consistia também na gestão do ensino, qualificação e inserção profissional dos aprendizes integrantes daquela corporação. A continuidade dessa tradição se mantinha graças à pedagogia do “aprender fazendo”, passada de pai para filho ou do mestre para o aprendiz, tornando-se uma técnica de grande importância para o desenvolvimento histórico da educação, em especial sob essa forma, que permanece viva e difusa na tradição popular e integra a mesma essência do fenômeno educativo (Rugiu, 1998). Reis (2004) informa:

As corporações estabeleciam suas próprias leis profissionais e recebiam privilégios concedidos pelos reis, desejosos de enfraquecer o poderio dos nobres senhores da terra e, também, pelo serviço que prestavam ao erário, como órgãos de arrecadação de certos tributos. (p.653)

Com o advento das corporações, surge também a busca pelo monopólio de gestão e inserção profissional, que desencadeou conflitos de competência entre diferentes organizações que disputavam entre si o direito de incorporar ofícios menores incapazes de se organizar autonomamente, não importando se do mesmo ou de outro gênero produtivo (Rugiu, 1998). Cada corporação possuía um determinado número de ofícios nos quais exercia o domínio; esses ofícios, por sua vez, eram representados na forma de bandeiras

(Martins, 2008). As corporações eram responsáveis por programar a aprendizagem sistemática de todos os ofícios incorporados, bem como mecanismos de avaliação, registros de contratos, entre outras questões (Cunha, 2000).

O trabalho era considerado uma arte e abrangia todos os que integravam as corporações, as artes eram identificadas em “artes liberais” – atividades ligadas ao intelecto, próprias de homens livres – e “artes mecânicas” – ligadas a ofícios manuais. Com isso, artesãos e intelectuais provinham de um mesmo tipo de organização, que assumia a forma de “ofícios juramentados”. Desse modo, a palavra *arte* foi assumindo um significado ambíguo; com a expansão das universidades se produziu uma classificação dos saberes e intensificou-se a valorização de um sobre o outro (Almeida Filho, 2007; Dubar, 1997; Russi, 2004).

Esse juramento constava basicamente de três compromissos: “observar regras, guardar segredos e prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo poder real”. Dessa forma, o ato essencial que interligava os membros das corporações era o juramento religioso solene, pois o ofício de um artesão era considerado sua profissão e implicava um juramento público e solene. Com isso, constatamos que as corporações não se contentavam em ser uma associação de homens, mas também uma fraternidade espiritual juramentada (Dubar, 1997).

Todavia, seja nas artes liberais ou nas artes mecânicas, suas corporações caracterizavam uma organização particular que respeitava níveis hierárquicos, como nos mostra Castanho (2005, p.6-7):

As corporações tinham uma hierarquia, que funcionava também como uma espécie de “currículo” da verdadeira “escola de artífices” em que se constituía: na base dessa hierarquia estavam os aprendizes; no topo, os mestres; entre os primeiros, que se formavam sob a orientação dos últimos, e estes, que detinham os direitos corporativos plenos, estavam os oficiais, que executavam a maior parte dos serviços.

Como vimos, os mestres estão no topo da hierarquia nas corporações, exercendo domínio político nas organizações, pois possuíam ascensão profissional sobre seus ajudantes, contato com fornecedores e consumidores, assemelhando-se a uma postura patronal (Calvete, 2003). No “sistema de corporações”, possuíam domínio de um ofício que só eles sabiam fazer, que lhes pertencia, pois aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes (Arroyo, 2000). Com isso, aprendizes e artesãos se mantinham sob o controle daqueles que possuíam o monopólio do conhecimento, do ensino e da profissionalização, estabelecendo, assim, um vínculo relacionado ao bom desempenho e à transmissão do conhecimento (Martins, 2008). Nesse sentido, Reis (2004) afirma:

[...] no início das corporações de ofício, só existiam dois graus: mestres e aprendizes. Os mestres eram os proprietários das oficinas, que já tinham passado pela prova da obra-mestra. Os companheiros eram trabalhadores que percebiam salários dos mestres. Os aprendizes eram menores que recebiam dos mestres o ensino metódico do ofício ou profissão. (p.654)

As corporações desempenhavam um papel fundamental na manutenção dessa hierarquia, assegurando a autoridade do mestre sobre os demais artesãos; todavia, não fiscalizavam o excesso de cobrança dos mestres sobre o trabalho dos aprendizes e delegavam a ele toda a autoridade necessária ao exercício da mestrança (Martins, 2008).

O “sistema de corporações” prevaleceu até o final da Idade Média. No século XVI, com a ampliação de mercado, esse regime é substituído pelo chamado “sistema doméstico”, que não altera as formas de produção, porém os mestres já não possuem autonomia, pois passam a depender de um mercador que lhes fornece a matéria-prima, recruta aprendizes e revende as mercadorias, transformando os mestres em tarefeiros assalariados. Os mercadores, como eram chamados, extraíam toda preocupação comercial do artífice, fazendo com que este se concentrasse apenas na produção (Rugiu, 1998).

As práticas que ocorriam no interior das corporações possuíam um alto valor educativo, devido à forma como eram trabalhadas, pois não existia modo comparável a este de ensinar cada uma das habilidades essenciais; seria nas corporações que as pessoas que se interessavam por essa prática obteriam seu aprendizado de duas formas: em contato com mestres de grande experiência ou mediante a associação de arte e prática profissional (Rugiu, 1998).

Sua principal característica cultural e profissional, como nos mostra o autor, eram os segredos do ofício, o que, por sua vez, nos traz o interesse em saber como e quando esses segredos eram revelados. Em que doses progressivas, com quais percepções e com quais técnicas? Todas as formas pedagógico-didáticas de transmissão de conhecimentos nas corporações permaneceram cercadas de mistério. Nesse sentido, Martins (2008) relata que o aprendizado, cujo principal objetivo era a transmissão da experiência do artesão mestre, se constituía de uma maneira universal no interior das corporações. Todavia, a ausência de textos e documentos escritos sobre a atividade interna das corporações dificulta o conhecimento e a precisão nas informações.

A partir do século XVII, o “regime doméstico” vai se enfraquecendo e se desestruturando em função das novas relações entre mercadores e mestres artesões na produção dos bens, levando as corporações de ofício à quase total extinção com o advento do “sistema terciário”, “sistema fabril” instaurado no século XIX, com a Revolução Industrial (Silva, 2009).

No Brasil, as corporações de ofício existiram principalmente no período escravista, assumindo diversas configurações, de acordo com circunstâncias locais. O seu principal objetivo era o controle do mercado de trabalho dos ofícios, mediante a certificação daqueles que estavam aptos a encarregar-se deles, além de dificultar e vetar aos escravos o exercício dos ofícios, atribuindo estes apenas a homens livres (Castanho, 2005). Todavia, desde o período colonial, em decorrência das relações escravistas, o artesanato e a manufatura foram afastados da força de trabalho livre, como nos mostra Cunha (2000, p.2):

O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc. afugentava trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social.

O autor ressalta que, com isso, o trabalho manual passava então a ser “coisa de escravo” ou da “repartição de negros” e, por inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados como se houvesse algo repugnante no trabalho manual, quando, na verdade, a condição de escravo é que deveria sê-lo. Com isso, restavam aos senhores de escravo

[...] duas possibilidades: ou faziam com que seus escravos exercessem ofícios em “tendas” autônomas, gerando renda, ou alugavam seus escravos para serviços diversos. Neste último caso, eles eram denominados “moços de ganho” ou “escravos de ganho”. (Castanho, 2005, p.5)

Tal situação ocorria porque havia nas fazendas oficinas para serviços essenciais; essas oficinas ou tendas eram parte integrante da casa grande, e lá o processo de ensino não se diferenciava daquele das corporações, ou seja, os artífices procuravam transmitir de maneira sistemática aos mais jovens os conhecimentos e habilidades profissionais (Castanho, 2005).

O autor ainda acrescenta que, durante o período colonial, a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros ocorria nas fazendas, nos engenhos, nos colégios e residências dos jesuítas e outras ordens religiosas, nos arsenais em que se produziam embarcações chamadas “ribeiras”, e principalmente nas corporações, também ditas “bandeiras”, como a Irmandade de São José, no Rio de Janeiro, que reunia sob a mesma bandeira os ofícios de pedreiro e carpinteiro e, como anexos, os de ladrilheiro, azulejeiro, carpinteiro de móveis, marceneiro, entalhador, torneiro e violeiro, e ainda nas minas e nos

estabelecimentos anexos, como as Casas de Fundação e da Moeda. Porém, existiam ofícios em que a execução por parte dos escravos não era considerada conveniente; as corporações baixavam normas rigorosas impedindo ou coibindo a atuação de escravos em determinados ofícios, buscando assim o embranquecimento dos mesmos, dificultando o acesso a negros e mulatos (Cunha, 2000; Castanho, 2005).

A partir da necessidade e importância das práticas de comércio e produção de gêneros, e com o envolvimento do negro nesse meio, viria a se evidenciar fortemente a criação de organizações de trabalho mantidas e lideradas por cativos e libertos, que desempenhavam funções específicas ao longo de todo o perímetro urbano: as corporações de ofício de pretos, como nos mostra Monte (2008, p.2):

As corporações de ofício eram organizações de trabalho sustentadas e administradas por pretos livres ou cativos, que desempenhavam funções essenciais dentro dos núcleos urbanos. Muitos serviços eram requisitados dentro das urbes açucareiras, serviços de suma importância atrelados ao transporte, comércio e ao provimento de gêneros do mercado interno: “*pescadores, canoieiros, ganhadores, marcadores de caixas de açúcar, pombeiras, boceteiras e comerciantes*” faziam parte das corporações.

Segundo Cunha (2000), a sistemática de ofícios no Brasil colônia não adquire a forma escolar; somente com a chegada da família real veio a ser criada a primeira escola para ensino de ofícios manufatureiros:

Ao contrário do que ocorreu nos países europeus, no Brasil as manufaturas não se originaram do artesanato nem as indústrias das manufaturas. Com efeito, a produção fabril já se havia generalizado na Europa, correlativamente a produção manufatureira dava os primeiros no Brasil. Para isso transferiram equipamentos, técnicas, matérias-primas e força de trabalho. (p.3)

Todavia, isso nos remete à indagação sobre como se dava o ensino nas oficinas. Que pedagogia se fazia presente nesse aprendizado? Segundo Castanho (2005), se pensarmos no modelo escolar que se tornou praticamente universal nos tempos de hoje, com certeza não entenderemos o que ocorria no ambiente de aprendizagem de ofícios no interior das corporações. A partir desse cenário é que procuramos estender nossa compreensão acerca do aprendizado que ocorre na cotidiana relação mestre-aprendiz nas escolas de ofício.

Escolas de ofício

Segundo Rugiu (1998), o desenvolvimento das faculdades intelectuais nas escolas de ofício tinha por premissa que a educação deveria ser adquirida a partir do crescimento mental-comportamental e das disciplinas específicas que valorizavam os conteúdos exclusivamente teóricos. Ao contrário disso, o desenvolvimento das faculdades práticas era pautado em atividades que exigiam mais habilidades manuais do que mentais.

Todavia, Rugiu (1998) nos mostra que existe uma afinidade substancial entre as artes liberais e as artes mecânicas, com o aprendizado de ambas ocorrendo principalmente através de uma *traditio* feita de conhecimentos e habilidades profissionais específicas e pelas atitudes adequadas a cada personalidade, sejam elas respectivas à ideologia do artífice ou às regras dos intelectuais, estudantes e professores. As circunstâncias nas quais se trabalhava e se aprendia favoreciam o segredo, sobretudo o prevalecer absoluto da tradição oral ou intuitivo-gestual (“escute minhas palavras”, nas artes liberais, e “olhe como eu faço”, nas artes mecânicas).

Dessa forma, tanto nas artes liberais quanto nas artes mecânicas existia uma figura comum, responsável pela transmissão do conhecimento, detentora de um saber, um patriarca na comunidade formativa; os mestres, como são chamados, termo atribuído aos professores de toda ordem e grau e que se origina das estruturas artesãs, possuíam conhecimentos e habilidades secretas, conheciam não apenas os segredos referentes à sua atividade como também o segredo de

como e em que medida transmiti-los aos seus aprendizes e até mesmo escondê-los, caso julgassem necessário (Rugiu, 1998). Possuíam traços bem definidos, uma identidade respeitada, reconhecida socialmente e carregavam o orgulho de sua maestria (Arroyo, 2000).

Nesses espaços de formação, a figura do mestre representa um patriarca responsável pela formação do aprendiz, pelo tempo de duração do aprendizado, e também pela maneira que o ofício seria ensinado ao aprendiz, constituindo um modelo artesanal de educação que, para Cunha (2000, p.2-3),

[...] desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir de um trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos o ofício.

Os aprendizes passavam horas com o mestre e sua família e em alguns casos se hospedavam em sua casa. O ambiente familiar acabava por se tornar uma espécie de internato, fazendo com que a formação do aprendiz transcendesse as fronteiras da oficina, mas ocorresse também através de experiências no ambiente da comunidade doméstica na qual era hospedado. Dessa forma, o âmbito familiar poderia igualmente oferecer, por vezes, a apropriação de certos mistérios do mestre, talvez melhor que no ambiente da oficina. Todavia, um bom mestre de oficina devia não somente conhecer os segredos do ofício, mas também o segredo de como e em que doses passá-los aos aprendizes, ou até mesmo como escondê-los em determinados momentos (Rugiu, 1998, p.33).

Aludia-se a uma atividade que tinha o segredo dos seus procedimentos e dos seus ritos [...] geridos e guardados pelos iniciados. Neles estavam os procedimentos didáticos para iniciar gradualmente os aprendizes-mestres e às vezes, os melhores ajudantes. Procedimentos tanto mais secretos enquanto unidos ao cotidiano

e ao uso minucioso de determinadas técnicas e também com a prática de ritualismos propiciatórios e algumas vezes até comportamento nos limites da magia. (Rugiu, 1998, p.33)

Esse segredo tão bem guardado pelos mestres, segundo o autor, não poderia ser revelado facilmente aos aprendizes e por isso estes eram introduzidos em alguns graus dos segredos do ofício sendo colocados em companhia de trabalhadores experientes e não do mestre em pessoa, para evitar, assim, que pudessem lhe extrair algum segredo que deveria permanecer como tal. Nesse sentido, Saviani (1996) relata que o aprendiz adquiria o domínio do ofício através do exercício com os oficiais sob a orientação do mestre.

No interior das oficinas, os aprendizes eram jovens trabalhadores, submetidos à pessoa do mestre, que aprendiam o ofício. Essa aprendizagem era um sistema duro de trabalho e os mestres sempre impunham aos aprendizes um regime férreo de disciplina, usando largamente os poderes que lhes eram conferidos pelas normas estatutárias da corporação. Nesse sentido, Reis (2004, p.654) nos mostra que existiam, além dos aspirantes a mestres, outro tipo de aprendiz, caracterizando assim a existência dos níveis hierárquicos no interior das oficinas:

[...] terminada a aprendizagem, subiam eles à categoria de companheiros, que eram oficiais formados, mas sem condições de ascenderem à mestria, pela compressão exercida pelos mestres, que desejavam, dessa forma, impedir a concorrência, e assegurar a transmissão dos privilégios das mestrias aos seus filhos ou sucessores. Contextualmente, os companheiros eram trabalhadores qualificados, que dispunham de liberdade pessoal, mas que sabiam lhes seria vedado o acesso à condição de mestres, por mais técnica que fosse sua formação profissional. Fato este que provocou a criação de organizações de companheiros (companhias) e organizações de mestres (mestrias).

Esse contexto fornecia uma grande contribuição para que o aprendizado ocorresse sobretudo através da capacidade individual dos aprendizes em adivinhar, induzir e deduzir por iniciativa própria, e por vezes os resultados do aprendizado superavam os oferecidos pelo ensinamento. O papel do aprendiz era quase exclusivamente de ouvinte e espectador; a duração de seu curso, os conteúdos e métodos de ensino e a composição dos grupos de alunos variavam de situação para situação, uma vez que não haviam sido estabelecidos critérios pedagógicos universais; um exemplo era o fato de ser normal encontrar um aluno de 15 anos ao lado de um de 35 (Rugiu, 1998).

Segundo Cunha (2000), no caso da existência de alguma norma reguladora da aprendizagem artesanal, ela tinha a ver com o controle que as corporações de ofício exerciam sobre o mercado de trabalho; assim, os mestres de ofícios foram obrigados a obedecer a critérios como número máximo de aprendizes, tempo de aprendizagem e outros. Nesse sentido, Castanho (2005, p.7) relata:

Cada mestre tinha sob sua orientação determinado número de aprendizes, variável conforme as diversas regulamentações, mas geralmente de dois a quatro. Também a duração do aprendizado era variável ao cabo de um período de, digamos, quatro anos.

Dessa forma, o ofício de mestre só seria exercido pelos melhores ou mais afortunados aprendizes, mediante o pagamento prévio de uma taxa, o cumprimento de deveres estabelecidos pelo mestre (apresentação de uma “obra de arte” ou uma “obra-prima”), bem como a pronúncia do tradicional juramento (Rugiu, 1998).

De acordo com as compreensões sobre esse processo de formação, veremos de que forma este ocorre no âmbito da capoeira e como se relaciona com as corporações e escolas de ofício.

A capoeira angola na perspectiva das corporações e escolas de ofício

Para Silva, Souza Neto & Benites (2009), entender a capoeira como escola de ofício significa buscar no percurso da história brasileira a composição dessa arte-luta-jogo. Isso nos leva a refletir sobre os modelos de aprendizagem, dentro do universo da capoeira, em que se tem a figura do mestre como o guardião responsável pela preservação e transmissão desses saberes, como nos mostra Abib (2006, p.92):

O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa de disponibilizar esse saber, àqueles que a ele recorrem [...] corporifica assim, a ancestralidade e a história de seu povo.

Nesse sentido, Castro Júnior (2003) contribui dizendo que ser mestre no âmbito da capoeira é ter o reconhecimento do meio do qual faz parte, e para obter tal reconhecimento é necessário satisfazer um conjunto de regras e exigências:

Existe um “consenso” de que, para ser “mestre” de capoeira é necessário ter experiência nesta arte enquanto jogador de capoeira, como educador, que vem desenvolvendo algum tipo de trabalho de ensinamento da capoeira e o “reconhecimento” que se dá pela sua competência técnica e domínio dos elementos estéticos da capoeira, ou seja, saber tocar, saber cantar, saber confeccionar os instrumentos e outras habilidades. (p.55)

São esses conhecimentos, esses saberes adquiridos ao longo de sua vivência no âmbito da capoeira que tornam o mestre uma figura extremamente importante para a preservação e transmissão dos conhecimentos específicos. Abib (2006, p.93) afirma: “o mestre é

aquele que permite que os saberes transmitidos pelos antepassados vivam e sejam dignificados na memória coletiva”. O mestre precisa ter uma atenção extrema na transmissão de seus conhecimentos, estabelecendo uma relação entre a realidade atual e o passado (Castro Júnior, 2003).

O aprendizado da capoeira ocorre de uma forma particular, que nos remete a uma forma artesanal de ensino, como nos mostra Sodré (2002, p.38):

Tradicionalmente, o mestre não ensinava o seu discípulo, pelo menos no sentido que a pedagogia ocidental nos habituou a entender o verbo ensinar, ou seja, o mestre não verbalizava, nem conceituava o seu conhecimento para transmiti-lo metodicamente ao aluno. Ele criava as condições de aprendizagem formando a roda de capoeira e assistindo a ela. Era um processo sem qualquer intelectualização [...] em que se buscava um reflexo corporal, comandado não pelo cérebro, mas por alguma coisa resultante da sua integração com o corpo.

Uma das grandes lições que a capoeira traz em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo” atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, à não dicotomização da ação prática e do aprendizado teórico. Dessa forma, o aprendizado na capoeira acontece por meio da prática, sendo potencializado por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos (Silva, 2003). Essa situação coincide com algumas características das escolas de ofício, como: os aprendizes aprendem fazendo e a valorização da imagem do mestre (Rugiu, 1998).

Esse processo de ensinamento na visão de Abreu (1998), apud Castro Júnior (2004, p.150), corresponde a uma característica da pedagogia africana, em que os alunos aprendem pela repetição. Nesse caso,

O mestre não precisa estar dando explicação, o aluno vai aprendendo à medida do possível, ele vai (re)descobrendo, a partir do aprendizado integrado, as diversas linguagens estéticas (teatro, dança, música, arte marcial, o lúdico e a poesia). A relação do mestre com o aluno na capoeira é uma relação extremamente importante porque ela é pessoal, e os ensinamentos são transmitidos como se fossem um segredo, com certo grau de intimidade. [...] o mestre preocupa-se em estar próximo dos alunos. Os movimentos são feitos bem de perto, ele ensina pegando em sua mão, vai “ajeitando” o seu corpo. Todo esse processo é próprio da pedagogia africana; é uma forma rica de suscetibilidade na passagem dos movimentos, através dos toques.

Esse fragmento nos remete ao modelo utilizado pelas escolas de ofício no século XIV, em que os ensinamentos são transmitidos como se fossem um segredo pautado pelo grau de intimidade entre o mestre e o aprendiz (Rugiu, 1998). Existe um cuidado por parte dos mestres no que concerne à transmissão dos conhecimentos, pois o mestre, além de ser o detentor desse saber, também é aquele que sabe ocultar determinados conhecimentos de grande importância para sua tradição, como nos mostra Abib (2006, p.94):

São saberes ou conhecimentos que não podem ser disponibilizados a qualquer pessoa ou em qualquer momento, mas necessitam, para serem transmitidos, de uma certa preparação por parte da pessoa interessada, que inclui muitas vezes uma “iniciação” que faz parte da ritualidade característica daquele grupo. Essas estratégias são importantes no sentido de manter certa coesão em torno desses saberes e tradições, fundamentais em relação ao sentimento de pertencimento identitário e de transmissão da memória coletiva do grupo, que se constitui a partir dessas práticas.

Nesse sentido, temos a consideração do corpo como fonte de conhecimentos múltiplos, o qual gravou muitas experiências e sabe

aquilo que o discurso racional muitas vezes não pode expressar clara e distintamente pela razão. Porém, isso se faz pela emoção, pelas sensações, pela intuição (fundamental quando o conhecimento desenvolve-se em registros espirituais), pela gestualidade e pelo canto, pela imaginação e pelo sonho (Gauthier, Castro Junior & Batista, 2004, p.137). A pedagogia da capoeira concretiza-se em inúmeros elementos estéticos, e esses processos ocorrem de forma diversificada, podendo ser através das histórias da capoeira, de histórias da cultura popular ou até do canto na roda de capoeira (Castro Júnior, 2003).

A hierarquia na capoeira e a semelhança das escolas de ofício estão pautadas pela sabedoria adquirida através dos ensinamentos ancestrais e pela revelação do segredo; é um processo decorrente da dinâmica cultural na relação entre mestre-aprendiz, ou seja, não possui um prazo estabelecido. Conforme Castro Júnior (2004, p.151):

O tempo de revelação não é padronizado para todos os aprendizes; cada um tem o seu próprio momento. Cabe ao mestre, na sua sutileza, iniciar o aprendiz nos ensinamentos mais secretos. São formas legítimas oriundas da tradição africano-brasileira que não obedecem à lógica formalista da racionalidade do mundo eurocêntrico.

O aprendiz iniciado na capoeira busca constantemente os saberes ancestrais, ou seja, procura sempre encontrar as raízes de suas tradições e de seus ritos, adquirindo “por oitiva” os conhecimentos necessários para sua prática (Abib, 2006; Castro Júnior, 2004). Todavia, no fim do século XIX, surgem outras propostas metodológicas para o ensino da capoeira. Suas formas pedagógicas eram fundadas em referências nacionalistas, chauvinistas, higienistas, ufanistas, etnicistas, essencialistas e esportivizantes, geralmente vinculadas a projetos pessoais de alguns expoentes dessa manifestação, sendo que nos últimos anos surgem novas possibilidades que ampliam o seu espectro de tratamento pedagógico e visam a uma sistematização (Falcão, 2004).

Tal sistematização, dentro do contexto das corporações e escolas de ofício, nos leva a pensar no processo de estruturação da capoeira como um ofício propriamente dito, pois, apesar de as “artes mecânicas” e as “artes liberais” possuírem a mesma origem, a partir do século VIII, com a expansão e consolidação das universidades, essas “artes” passaram a ter funcionalidades diferentes entre si e perante a sociedade (Dubar, 1997). A respeito dessa questão, Silva (2009, p.34) afirma:

As artes liberais, que consistiam em ofícios voltados para o uso do intelecto, derivadas das “sete artes liberais” ensinadas nas universidades, passaram a ser reconhecidas como profissões, pois os seus integrantes professavam mediante um juramento solene religioso o propósito de cumprirem os compromissos assumidos ao dar início a este tirocínio.

Por sua vez, as artes mecânicas, conhecidas por ofícios predominantemente manuais e que, aparentemente, não necessitavam de um desenvolvimento intelectual exacerbado, ficaram conhecidas como ofícios, apesar de, assim como nas artes liberais, seus integrantes também professarem um juramento público solene de cumprirem os compromissos assumidos.

A partir do arrolado, pode-se compreender que o surgimento de tais nomenclaturas era proveniente de um mesmo arcabouço e que por esse motivo se torna tão difícil diferenciar um termo do outro ao tentar classificar o exercício de uma determinada atividade. No entanto, com respeito à capoeira, pode-se dizer que esta se aproxima mais das “artes mecânicas” (devido à transmissão de seus ensinamentos ser feita oralmente) do que das “artes liberais” (transmitidas mais através da escrita). Nessa perspectiva, se faz necessário compreender qual o significado atribuído para os termos *ofício* e *profissão* atualmente, com o intuito de se poder estabelecer uma relação mais exata com o exercício da capoeira.

Tendo como compreensão esse breve quadro a respeito da capoeira como escola de ofício e espaço de formação, buscamos au-

xílio nos saberes presentes no âmbito da formação para assim entendermos o processo de produção e sistematização dos conhecimentos do universo da capoeira angola. Utiliza-se o termo *saber* por entendê-lo como algo não tão sistematizado como a palavra *conhecimento* para as questões acadêmicas, mas na dimensão daquilo que dá sabor e sentido aos artefatos, rituais e conteúdos veiculados na roda de capoeira.

A questão dos saberes como chave de leitura para a compreensão da produção de conhecimentos na capoeira

A capoeira, ao transmitir conhecimentos, desenvolver habilidades, trabalhar atitudes positivas, valorizar a relação mestre-aprendiz, enfatizar as características afetivas, técnicas e políticas, constitui elementos não só de grande importância para a educação, mas também para a construção de uma identidade e um corpo de saberes que fazem parte de seu universo cultural.

Dessa forma, para ampliar nosso enfoque na busca de respostas que nos auxiliem a configurar um quadro que tenha como referência os saberes que emergem da didática, da prática pedagógica, da experiência, entre outros, buscamos também auxílio no âmbito dos saberes constituintes da formação profissional, considerando que não se encontraram mais informações sobre essa temática nas pesquisas relacionadas à capoeira.

Segundo Tardif (2002), os saberes se originam através de construções sociais e mentais que consistem em elementos que decorrem da experiência de vida, história profissional, etc., estabelecendo uma articulação entre os aspectos sociais e individuais.

No meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem em conjunto e definem as instituições. Nesse contexto, essa identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que a procuram e

os que a oferecem, ou seja, é atribuída pelos agentes e instituições que interagem diretamente com o sujeito.

Nesse construto, a identidade social/profissional nos auxilia a compreender uma “ocupação”, pois tem como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional.

Entretanto, não se pode desconsiderar que a sua construção não é transmitida de uma geração a outra, mas é *construída* por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Portanto, nesse inventário, as bases da cultura dos profissionais que trabalham com a capoeira localizam-se na sua origem social (quem são), na história da ocupação (trajetória ocupacional), no mercado de trabalho (características ou qualidades desejadas), enfim, numa construção que se dá no tempo e no espaço.

Tendo como perspectiva esses aspectos, Tardif (2002) apresentou suas considerações sobre o assunto na forma de um mapeamento em que faz uma triangulação com os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição desses saberes e os modos de integração no trabalho docente.

No Quadro 4 observa-se que alguns dos itinerários não seriam estranhos à capoeira, podendo-se constituir também em sua fonte de informação com o devido cuidado.

Na leitura de Tardif (2000, p.64), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”, configurando-se como um sincretismo (sem uma unidade teórica) em virtude de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois nela os saberes antecedem a prática, criando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios.

Quadro 4 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundarista, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002.

Se os saberes dos professores possuem certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. (Tardif, 2002, p.65)

O agir do professor, assim como do profissional que trabalha com a capoeira, se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como das tradições escolares, pedagógicas e profissionais) que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua “experiência vivida”, constitutivos dos saberes na ação. Daí a importância de estarmos revendo a nossa trajetória escolar e as nossas experiências profissionais no sentido de entendermos por que fazemos determinadas coisas e não outras.

Na trajetória escolar se observa que, quando chegamos ao curso de formação inicial, já possuímos determinados saberes sobre o que é ser professor ou profissional de capoeira, mas, vinculados aos saberes de nossa experiência como alunos de diferentes professores, possibilitando-nos dizer “*quais* foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (Pimenta, 1997, p.7). Da mesma forma, em outro nível, os saberes de nossa experiência no cotidiano docente ganham importância como processo de reflexão sobre a própria prática, buscando assim conhecer a complexidade da prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (Fiorentini et al., 2000).

Para Habermas, na leitura de Fiorentini et al. (2000), o saber é o resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses, que são três:

- o *técnico*: o interesse técnico-instrumental adotou como forma as explicações objetivas e causais do modelo da racionalidade técnica que se filia às ciências empírico-analíticas. Nessa perspectiva, o objetivo é produzir instrumentos racionais de intervenção no mundo;
- o *prático*: o interesse prático segue os procedimentos interpretativos do modelo antropológico ou hermenêutico, buscando identificar/interpretar os significados produ-

zidos pelos praticantes no mundo-vida com o intuito de informar e subsidiar o juízo prático; e

- o *emancipatório*: o interesse emancipador exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríticas dos significados subjetivos a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permita avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social. (p.314-5)

Em se tratando da realidade brasileira, as pesquisas educacionais que investigam a prática escolar tendem a priorizar os dois primeiros interesses (Fiorentini et al., 2000), configurando o momento atual.

Nos estudos sobre os saberes considerados necessários, Carvalho & Perez (2002) e Carvalho (1988) relatam que a formação docente deve ser embasada em cinco eixos: sólida formação teórica, unidade teoria e prática, compromisso social, trabalho coletivo e articulação entre a formação inicial e a continuada. Além disso, citam que uma sólida formação teórica deve compreender os seguintes saberes:

- *saberes conceituais e metodológicos da área a ser ensinada*: os quais devem ir além da simples apropriação dos conteúdos, e avançar no sentido de “*conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos*” (p.109), conhecer os aspectos históricos, metodológicos, filosóficos e interacionais das ciências, da tecnologia e da sociedade. Além disso, os autores apontam para a necessidade de o professor ultrapassar a concepção de conteúdo como algo restrito à memorização, alcançando-se o conceito de conteúdo escolar, que envolve conceitos, atitudes e procedimentos;
- *saberes integradores*: que compreendem o ensino dos conteúdos e são originários das pesquisas das áreas de conteúdos específicos. Para além da transmissão linear dos con-

teúdos, os autores afirmam que o professor deve criar um ambiente fértil e encorajador, no qual os alunos tenham oportunidade de participar, argumentar e reformular as suas concepções;

- *saberes pedagógicos*: provenientes das pesquisas da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem, como “o saber avaliar, o compreender as interações professor-aluno, o conhecer o caráter social da construção do conhecimento, etc.” (p.115).

Tardif (2002), por sua vez, estruturou a sua investigação em quatro categorias:

- *os saberes da formação profissional*: das ciências da educação e da ideologia pedagógica;
- *os saberes das disciplinas*: conteúdos das disciplinas específicas;
- *os saberes curriculares*: objetivos, conteúdos e métodos; e
- *os saberes experienciais*: da prática profissional, considerando, particularmente, os primeiros cinco anos do exercício profissional.

Em outro levantamento, Saviani (1996, p.148), fazendo uma leitura dos trabalhos nessa área, constatou a complexidade do fenómeno educativo e assinalou que “os saberes neles envolvidos também se revestem da aparência de um caos irreduzível”. Diante dessa característica, o autor apontou alguns saberes que deveriam compor o processo de formação de todos os educadores, como:

- *saber atitudinal*: compreendendo aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação;
- *saber crítico contextual*: constitui-se na compreensão da sociedade como um todo, as suas condições sócio-históricas;

- *saberes específicos*: correspondem às disciplinas produzidas pelos homens e que compõem o currículo escolar;
- *saberes pedagógicos*: produzidos pelas ciências da educação e suas diversas teorias; e
- *saberes didáticos curriculares*: compreendem o saber fazer, no que se refere às relações professor-aluno e aos conteúdos de ensino.

Os estudos sobre essa questão receberam ainda outras contribuições, como a de Pimenta (2002, 1997), que elaborou uma organização dos saberes considerando três aspectos, julgados fundamentais:

- *a experiência*: conhecimento que o futuro professor já traz consigo, obtido a partir das experiências como aluno;
- *o conhecimento*: parte específica da formação do professor; e
- *os saberes pedagógicos*: didática, saber ensinar, transmissão dos conteúdos específicos.

De forma geral, as inferências que se podem fazer desses diferentes estudos, tomando como referência as categorias de Tardif (2002), é que *o saber da experiência* pode compreender um *continuum* que vai desde o período de educação básica, tempo passado na escola até o exercício profissional; *os saberes das disciplinas* podem ser entendidos como o conteúdo das disciplinas, conhecimento específico ou saberes integradores; *os saberes curriculares* podem englobar objetivos, conteúdos e métodos, a didática e o saber ensinar e/ou Psicologia da Aprendizagem (saber pedagógico), saberes conceituais e metodológicos, saberes didáticos curriculares; *os saberes da formação profissional* podem incluir ou ser concomitantes aos saberes provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes pedagógicos (ciências da educação e suas diversas teorias).

Em se tratando da capoeira angola, faríamos uma transposição (adequação) considerando as diferentes contribuições, mas princi-

palmente com base na origem social dos mestres de capoeira angola, bem como de seus saberes veiculados no corpo deste texto. Emergindo dessa compreensão um quadro não fechado sobre estes tipos:

- *Saberes institucionais da capoeira angola*: que emergem dos diferentes grupos que formam a instituição capoeira angola, tendo como patrimônio da formação desse ofício as tradições (artefatos, rituais, códigos) e a ideologia no que se refere aos grupos fundados pelos mestres que cultivam uma identidade comum, na diversidade de suas escolas.
- *Saberes da vadiação*: que se constituem no saber específico daquilo que é mais característico no jogo da capoeira angola, predominando os movimentos corporais rasteiros, o domínio do próprio corpo, os movimentos giratórios, o improviso e a inventividade.
- *Saberes instrucionais-programáticos*: que compreendem o saber fazer de forma sistematizada, abarcando tanto a organização dos conteúdos, objetivos, a instrução do ensino ou “didática” como os programas que emergem dessa prática social, podendo se constituir também num currículo ou itinerário que o aprendiz percorre para atingir determinado fim.
- *Saberes da experiência*: diz respeito à relação mestre-aprendiz e à relação mestre-discípulo, assim como às experiências e vivências decorrentes dessa prática, contato com o meio, ressignificação desse processo, nos mais diferentes estágios de graduação na capoeira.

Portanto, no seu conjunto são plurais, formando as representações sociais que o mestre de capoeira ou praticante carregam consigo na forma de artefatos, crenças e rituais.

A capoeira angola como representação social

Dotada de grande riqueza cultural, a capoeira angola traz consigo um universo simbólico repleto de elementos que fornecem referências multiculturais. É uma célula presente num contexto histórico e social, atuando como meio de formação de representações simbólicas, valores sociais e uma identidade cultural para seus atores (Castro Júnior, 2004).

Os praticantes dessa vertente possuem uma forma particular de pensamento no que diz respeito ao que a capoeira angola significa e ao que ela propicia, principalmente do ponto de vista social. Dessa forma, podemos associá-la ao conceito de representação social, pois se trata de um produto dinâmico da atividade mental que possibilita sinais e significados psicossociais pertinentes ao cotidiano e à realidade, elaborados na modalidade de pensamento de cada indivíduo (Monteiro, Cabral & Jodelet, 1999). Observamos também a presença do *habitus* referindo-se à prática do sujeito e atuando como uma matriz de percepção, orientação e apreciação contidas nas ações, um sistema que gera e guia as práticas produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (Perrenoud, 1993; Almeida, 2003; Silva, 2007; Noronha & Rocha, 2007).

Isso nos remete a um espaço ou sistema, denominado *campo*, que possui uma estrutura própria e relativamente autônoma, com uma lógica própria de funcionamento, contendo princípios que regulam as relações entre os agentes sociais (Silva, 2007; Noronha & Rocha, 2007; Lahire, 2002). Esses espaços abarcam mecanismos internos que não são percebidos a olho nu, sendo denominados de *illusio*, que consistem em uma espécie de relação de “encantamento” com um jogo,⁴ ou seja, o reconhecimento, a utilidade e a crença no valor do jogo, bem como o interesse que os participantes de um determinado campo possuem (Noronha & Rocha, 2007; Azevedo, 2008).

4. Por jogo se entende todo tipo de relação social entre os agentes, sejam eles grupos ou estruturas sociais.

Os conceitos de representação social, *habitus*, campo e *illusio* trazem grandes contribuições para a análise e interpretação dos relatos dos mestres de capoeira angola; assim, se faz necessário estendermos nossa compreensão acerca desses conceitos, os quais serão tratados nos tópicos posteriores.

Representação social

O entendimento sobre a representação social nesta pesquisa se faz pertinente por se tratar de um referencial teórico-metodológico que nos ajuda a produzir e determinar comportamentos, definindo simultaneamente a natureza dos estímulos que cercam e provocam os indivíduos; dessa forma, poderemos utilizá-la também como parte integrante dos procedimentos metodológicos para que nos auxilie a alcançar os objetivos propostos. Buscou-se um referencial que fosse capaz de auxiliar não apenas nas respostas, mas também no contexto de um quadro teórico no qual estas eram construídas.

Encontramos amparo em uma teoria que teve seu início em 1961, na França, com um estudo desenvolvido por Serge Moscovici, causando certa indagação devido à inovação da proposta, pois transferia a Psicanálise enquanto disciplina científica do domínio de especialistas para o domínio público. Para Moscovici, a Psicanálise ocupava uma posição de destaque entre as correntes intelectuais da época, e poderia ser contestada por diversos motivos por seu valor como terapia, sua interpretação de fenômenos, mas seu impacto não seria contestado por ninguém (Dotta, 2006; Arruda, 2002).

Palavras como complexo, repressão, infância e ato falho conquistaram o cotidiano das pessoas, afetando assim sua maneira de ver, pois os indivíduos interpretam e formulam sua opinião sobre o que lhes acontece, bem como seu modo de ser e agir. Moscovici constata que diversas expressões oriundas da psicanálise estão presentes na linguagem, e que todos compreendem tais expressões, pois estas são difundidas através de filmes, histórias, consultórios médicos, entre outros. Assim, cada um aprende à sua maneira a ma-

nusear os conhecimentos científicos, impregnando-se do conteúdo e do estilo que eles representam, como nos mostra Dotta (2006),

Não se trata de considerar essas interpretações da ciência como vulgarização, mas de entender um fato ou uma situação como uma formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades obedecendo critérios variados em um contexto social determinado. Não tem a pretensão de reproduzir um saber armazenado na ciência, mas reelabora segundo sua própria conveniência, meios e materiais encontrados. (p.16)

Essa análise do processo de disseminação da Psicanálise na sociedade lhe foi possível por intermédio da teoria das representações sociais. Todavia, não houve grandes desdobramentos, mas sim um breve momento que não causou grandes e visíveis impactos, permanecendo, assim, a teoria moscoviciana encerrada no Laboratório de Psicologia Social da École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, onde aparentemente não vingou; todavia, ressurgiu com grande força na década de 1980 (Arruda, 2002). A autora ainda contribui descrevendo que a pesquisa de Moscovici é

[...] voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então. Seria preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes. (p.128)

Buscando uma primeira contrapartida conceitual, Moscovici encontra no conceito de *representações coletivas* de Durkheim o amparo para o desenvolvimento de sua teoria. Havia os que afirmavam ser um erro grotesco a tentativa de explicar psicologicamente os fatos sociais. Para Moscovici, a descoberta dos motivos da produção de uma representação é mais instrutiva do que apenas de-

finir o agente que a produz, para então qualificá-la de social. Dessa forma, enfatizar a função permite melhor apreensão do qualitativo social, uma vez que a representação contribui para os processos de formação de conduta e de orientação das comunidades sociais (Dotta, 2006). Sobre o assunto, Franco (2004, p.171) afirma que as representações sociais

[...] são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

Com o tempo, a transferência de materiais do senso comum para a ciência foi sendo invertida; esta última, por sua vez, é responsável por propor e inventar grande parte dos conceitos que incorporamos para auxiliar em nossas tarefas cotidianas (econômicas, políticas ou intelectuais). Com isso, as concepções que formulamos são secundárias e reelaboradas das pesquisas (Dotta, 2006).

Com base na sociologia de Durkheim, é na Psicologia Social que o conceito de representação social de Serge Moscovici ganha uma teorização que posteriormente é aprofundada por Denise Jodelet. Dessa forma, temos a gênese de um conceito em uma área que ganha uma teoria em outra. Com o advento dessa teorização, esta passa a servir como ferramenta em outros campos, como Educação, Saúde, Didática, tornando-se escola e apresentando diversificadas propostas teóricas (Arruda, 2002).

Assim, temos a gênese de uma representação sobre experiências ou conhecimentos a partir de duas formas:

Primeiro, ligá-los a um sistema de valores, de noções e práticas que proporcionam aos indivíduos formas de se orientarem no meio social e material, dominando-o. Em segundo propondo-os aos membros de uma comunidade como forma de trocas e de código para denominar e classificar claramente as partes do seu mundo, história individual ou coletiva. (Dotta, 2006, p.17)

Para a autora, o motivo que justifica a construção de uma representação social pelos indivíduos se encontra em uma necessidade de estes *estarem ao corrente, não ser ignorantes*, tampouco ficar de fora do circuito coletivo. Ela é empregada uma vez que um conteúdo se insere em nosso campo de atenção, estabelecendo um desequilíbrio; para reduzir esse desequilíbrio se faz necessário que esse conteúdo se desloque para o interior de um conteúdo corrente e o que está fora de nosso ambiente penetre no seu interior.

A noção de representação social fica mais clara quando, a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou grupo, o objeto em questão entra em uma série de relacionamentos, articulações e movimentações com outros objetos também presentes nesse universo. Temos dois processos que constituem a representação social: 1) a integração cognitiva do objeto representado (ideias, pessoas, relações) a um sistema de pensamento social que realiza a classificação e denominação, ou seja, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado por meio delas simultaneamente, num processo que é denominado *ancoragem*; e 2) a transformação de um esquema conceitual em real, uma atribuição do material à imagem, num processo que é chamado de *objetivação* (Dotta, 2006).

Nos últimos anos, o conceito de representação social tem sido utilizado com grande frequência em trabalhos de diversas áreas (Aruda, 2002). A valorização do estudo das representações sociais como categoria analítica nas áreas da Educação e da Psicologia da Educação ocorre porque essa categoria representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais (Franco, 2004). Esse autor ainda ressalta:

[...] há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. (p.170-1)

Almeida & Cunha (2003), ainda sobre a importância de se utilizar as representações sociais como técnica de pesquisa em investigações no campo da Educação, ressaltam:

O estudo das representações sociais dos professores expressa uma tentativa de compreender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais desses profissionais, e estas com o processo de desenvolvimento dos seus alunos. (p.149)

Dotta (2006) destaca que, como sistema de interpretação que conduz as relações humanas em diversos contextos e com diversas pessoas, as representações sociais têm participação em processos variados, como desenvolvimento individual, definição de identidades pessoais e sociais, bem como nas transformações sociais e expressão dos grupos.

A partir dessa contribuição feita pela autora, no processo de elaboração das representações sociais atentamos para a presença de estruturas imaginárias, comportamentos, ideias, senso prático, entre outros artefatos que caminham em direção a um determinado *habitus*, sendo esse conceito mais bem explicitado no tópico seguinte.

A presença do *habitus* nas representações sociais

Para Setton (2002), a palavra *habitus* possui uma extensa relação com as ciências humanas, servindo para traduzir a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles, que designa características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Wacquant (2007) relata que, no século XIII, o termo surge a partir de uma tradução do verbo *habere* (ter ou possuir) para o latim, feita por Tomás de Aquino, sendo designada como *habitus*, tendo adquirido o sentido de capacidade para crescer através da atividade, um caminho entre potência e ação propositada.

Para Wacquant (2007), o termo foi utilizado por grandes estudiosos ao longo da história, como Émile Durkheim – que em seu

trabalho o emprega para designar um estado geral do indivíduo interior e profundo que orienta suas ações –, Marcel Mauss, Max Weber, Thorstein Veblen, Edmund Husserl, Merleau-Ponty e Norbert Elias; todavia, segundo o autor, foi no trabalho de Pierre Bourdieu que se encontrou a mais completa renovação sociológica do conceito:

[...] *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (Wacquant, 2007, p.8)

Bourdieu retoma a utilização do conceito de uma perspectiva original, na qual entende que este surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas condicionantes sociais (Setton, 2002). Bourdieu mostrou que a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente deixam de ser meros saberes práticos e se configuram num comportamento, o qual denominou *habitus* (Silva, 2005). Nesse sentido, Azevedo (2008, p. 4) afirma: “o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação; é o ‘sentido do jogo’”. É, então, arquitetado como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições estruturadas (social) e estruturantes (nas mentes) adquirindo, nas e pelas experiências práticas, orientações para funções e ações do agir do cotidiano (Setton, 2002).

Silva (2005) torna evidente a semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus*. Na visão da autora, uma não existe sem a outra, pois o *habitus* é a substância da *experiência* e vice-versa, e com isso ressalta:

[...] *habitus* e *experiência* que mostram a vida prática produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer e que nelas há gestos corporais, apreciações e estilos que compõem aquela atividade. (Silva, 2005, p.158)

Todavia, segundo Setton (2002), o *habitus* não pode ser interpretado apenas como algo sedimentado e imutável, e sim como um sistema de disposições aberto e constantemente sujeito a novas experiências que predispõe à reflexão e a certa consciência prática. Para a autora, esse conceito não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. Junqueira (2005) ressalta:

[...] o *habitus* é produtor de práticas novas. É uma matriz, uma gramática geradora, espaço a partir do qual torna-se possível uma exteriorização da interiorização, de modos diferentes ou novos. (p.153)

O *habitus* desperta nos agentes a necessidade de respeitar as normas e valores sociais, possibilitando assim uma convivência adequada às exigências da sociedade. Esses agentes estão enraizados em um tempo e espaço determinados; portanto, as forças dinâmicas das representações sociais decorrem desse enraizamento espaçotemporal dos agentes e de sua inserção em contextos relacionais (Albuquerque, 2005). Fazendo uma referência aos dois principais autores dessas teorias, Subtil (2005) ressalta:

Se para Moscovici, dentro da perspectiva da psicologia social, as representações são expressões de conhecimento objetivo/subjetivo sobre o mundo, em Bourdieu, numa dimensão sociológica, elas são o resultado de um processo mediado pelo *habitus* (p.67).

Para Albuquerque (2005), as representações sociais podem ser consideradas uma via de acesso ao *habitus*, que as configura e lhes dá forma; tais representações são construídas coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social, portanto, devem ser entendidas como resultantes da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. Nesse sentido, Silva (2005) ressalta:

Bourdieu formulou a noção de *habitus* em consonância com sua ideia de representação e sobre a força da representação na auto-organização objetiva/subjetiva dos agentes no âmbito da ação prática [...] as representações “representam” a compreensão dos sujeitos a partir da observação real [...] a construção das representações é operacionalizada dinamicamente com as informações cognitivas já estabelecidas. (p.156)

As representações sociais, portanto, na visão de Macedo & Passos (2006, p.7-8), evidenciam-se por meio de ações, atitudes, raciocínios, conjuntamente dispostos, têm por base processos mentais e cognitivos, possuem exterioridade e interioridade e uma estrutura que produz novas estruturas, o que nos remete à noção de *habitus*. Dessa forma.

Percebe-se que a objetividade de uma representação de um dado objeto deve ser buscada não apenas nos processos de formação destas e nos elementos que essas envolvem, mas também nas condições materiais de vida dos sujeitos que as expressam, posto que são produtos de um certo *habitus* e esse, como estrutura que também é estruturada é produto de um tipo particular de meio.

Para Junqueira (2005), o *habitus*, por sua vez, é um conceito fundamental para entender a ideia de representações sociais, pois é o conceito que articula os dois elementos da oposição – o pensamento filosófico e o sociológico: as ideias e as práticas sociais – dentro da qual a ideia de representações aparece, sendo possível o confronto entre a regra e o improvisado.

Gomes, Skaba & Vieira (2002) entendem as representações sociais ou *habitus* como um conceito dinâmico, sintetizador de estruturas cristalizadas, mas com possibilidade de reinvenção, que opera na mediação entre estruturas objetivas e a reconstrução da ordem simbólica, subjetiva. Isso nos remete a Herzlich (2005), que observa:

[...] embora Bourdieu confira um peso maior ao passado, dimensão pouco explorada pelos estudos das representações sociais, esta teoria não se afasta totalmente do conceito bourdiano de *habitus*. (p.63)

Assim, as representações sociais construídas pelos agentes permitem-lhes explicar a realidade a partir dos referentes culturais incorporados ao longo de suas vidas, pelo contato com outros campos sociais ou pela incorporação de outros *habitus*, sendo a representação social capaz de traduzir essa síntese (Albuquerque, 2005).

Todavia, Montagner (2006) ressalta que o conceito de *habitus* apresenta distinções em relação ao de representações, as quais apontam para características que exercem a mesma função sem serem idênticas, destacando três delas. A primeira refere-se à questão da temporalidade:

O *habitus* é o resultado histórico de uma integração do social, de uma interiorização realizada em algum ponto da primeira educação e que correspondia às homologias estruturais entre o espaço social e o grupo social no qual estava inserido o indivíduo [...] Dessa maneira, a atuação via *habitus* ocorre no presente, sob as luzes de um passado incorporado e que corresponde a um determinado momento histórico, tanto individual como coletivo. (p.523)

A segunda distinção destacada pelo autor refere-se ao caráter ativo do *habitus*; ele acaba por ser mais que um repertório coletivo de construções sociais:

[...] ele atua como uma gramática gerativa, criando um repertório que varia de acordo com os espaços sociais nos quais o indivíduo está inserido. Em suma, possui um caráter classificatório. (p.523)

A terceira distinção apontada como fundamental pelo autor refere-se ao caráter prático do *habitus*, ou seja, “o *habitus* só pode se tornar inteligível através de suas manifestações ativas, através da aplicação de sua gramática gerativa a objetos e coisas” (p.523).

Assim, percorremos o caminho apontado por Albuquerque (2005), o qual ressalta que a aplicação da teoria das representações sociais articulada ao estudo do *habitus* é um caminho teórico-metodológico produtivo, pois estas

[...] são, assim, manifestações de um *habitus* e dessa forma podem ser proficuamente apreendidas e estudadas, sobretudo em suas características de conceito mediador entre o que pensa o indivíduo e o papel que ele representa na sociedade. (Montagner, 2006, p.524)

Para Setton (2002), esses *habitus* individuais são produtos da socialização, constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em trajetórias diferentes, em espaços distintos, como família, escola, trabalho, grupos de amigos e/ou a outra cultura de massa; essas instâncias de socialização configuram um campo, híbrido e diversificado de referências e padrões identitários, caracterizando modelos de referência. Assim, a autora destaca:

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. (p.63)

Essa relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo implica um diálogo entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre o *habitus* individual e a estrutura de campo socialmente determinado (Setton, 2002). No tópico seguinte discorreremos sobre como se estabelece essa relação.

O *habitus* como elemento fundamental de um espaço social denominado campo que abarca uma *illusio*

Como vimos anteriormente, o *habitus* surge como um instrumento conceitual que reflete as práticas exercidas social e coletivamente. Todavia, segundo Noronha & Rocha (2007, p.53): “Para se compreender um *habitus* de um indivíduo, é preciso analisar sua trajetória individual, ao mesmo tempo em que a história do ambiente em que vivia”. Assim, esse conceito propõe identificar a mediação relacional entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação (Setton, 2002). Dessa forma, podemos nos remeter a outro conceito formulado por Bourdieu, o conceito de campo. Thiry-Cherques (2006) faz uma referência aos conceitos formulados por Bourdieu e destaca a contribuição destes, classificando-os como um importante referencial:

Os conceitos que utiliza são sistêmicos, pressupõem uma referência permanente ao sistema completo de suas inter-relações, pressupõem uma teoria. [...] Bourdieu elabora conceitos da tradição filosófica clássica – */habitus/*, */hétis/* – e provenientes de outros segmentos do saber – */capital/*, */campo/* [...] Em vez de tomar conceitos consagrados ou de depurar conceitos de uso comum, ele forja novos conceitos a partir de termos conhecidos. Com isto, não só ilumina segmentos obscuros do fenômeno social, como renova conteúdos e traz luz nova ao que se pretendia conhecido e sabido. (p.47)

Azevedo (2008, p.4) ressalta: “Para Bourdieu, há uma cumplidade ontológica entre os agentes e o mundo social, ou entre o *ha-*

bitus e o ‘campo’”. Do ponto de vista linguístico, Montagner (2003) afirma que o termo *campo* tem origem no latim *campus*, que designa planície, terreno plano, campina, terreno para plantio ou exercícios. Já para Silva (2007), num primeiro momento, o campo pode ser descrito como um espaço físico, destacando instituições, agentes, hierarquias entre instituições e distribuição de poder entre os agentes; no entanto, o campo pode ser o fruto das relações objetivas entre os agentes que nele se encontram. Nesse sentido, Setton (2002) ressalta que o campo poderia definir-se como: “[...] um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaços de disputa e jogo de poder” (p.64). Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias, onde:

O campo é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, dotado de suas leis próprias. (Bourdieu, 2003, p.20)

Para o autor, os campos não são estruturas fixas, mas sim produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam (Bourdieu, 2003), ou seja, o objetivo do campo é compreender a constituição de um espaço com uma autonomia relativa do resto da sociedade, com uma dialética particular, mas que se relaciona de uma forma semelhante com os outros campos. O campo pode ser considerado uma ferramenta de pesquisa capaz de superar os limites entre a análise externa e interna das estruturas que escapam à ação dos homens (Noronha & Rocha, 2007).

Para Thiry-Cherques (2006), os campos resultam de processos de diferenciação social, tanto em sua forma de ser quanto no conhecimento de mundo, ou seja:

[...] cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político, etc.) e o seu princípio de compreensão. São “espaços estruturados de posições” em um determinado momento. Podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes, isto é, como estrutura objetiva. (p.36)

Desse modo, podemos entender os campos como universos, no sentido em que comenta o autor – universo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social (Bourdieu, 1998). O social, por sua vez, é constituído por esses campos, que possuem relações objetivas e uma lógica própria e podem assumir a forma

[...] tanto de um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (Bourdieu, 1996, p.50)

Essa estrutura do campo em determinado momento representa o resultado da relação de força entre os agentes, localizados em suas posições dentro do campo; esta, por sua vez, resulta da distribuição do capital, bem como das instituições engajadas na luta (Montagner, 2003). Bourdieu (1983) destaca que cada campo tem um interesse comum a todos os agentes, algo fundamental que está ligado à própria existência/sobrevivência do campo, recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais, ou seja, diversas formas de capital, sendo esse conceito utilizado para designar além do econômico, pois a admissão no campo demanda a detenção de diferentes tipos de capital, na quantidade e qualidade que importam para o propósito do jogo. Para Thiry-Cherques (2006, p.39), Bourdieu considera três tipos de capital:

capital cultural: que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações, etc., correspondente ao conjunto de qua-

lificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); o estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos;

capital social: correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos;

capital simbólico: correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra, etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais, cultural, econômico e social. [o grifo é nosso]

Em todo campo, a distribuição de capital é desigual, o que acaba por resultar em constantes conflitos entre os agentes e grupos dominantes, que buscam preservar seus privilégios com relação aos demais grupos e indivíduos, tendo como estratégias mais comuns: a conservação de suas formas de capital; o investimento visando à sua reprodução; a sucessão com vista à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes; na educação com esses mesmos propósitos; na acumulação econômica, social, cultural e, principalmente, simbólica (Thiry-Cherques, 2006). Os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo (Bourdieu, 2003), que pode ser dividido em regiões menores, os subcampos, que se comportam da mesma forma que os campos:

A dinâmica dos campos e dos subcampos é dada pela luta das classes sociais, na tentativa de modificar a sua estrutura, isto é, na tentativa de alterar o princípio hierárquico (econômico, cultural, simbólico...) das posições internas ao campo. As classes ou frações sociais dominantes são aquelas que impõem a sua espécie de capital como princípio de hierarquização do campo. (Thiry-Cherques, 2006, p.40)

Outra grande questão acerca dos campos está ligada ao grau de autonomia que cada um possui. Bourdieu (2003) relata que uma das manifestações mais aparentes da autonomia de um campo refere-se à sua capacidade de refratar, ou seja, retraduzir, de uma perspectiva específica, as pressões ou ações externas:

Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais imposições externas serão transfiguradas, a ponto frequentemente de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. (Bourdieu, 2003, p.22)

Para Thiry-Cherques (2006), a existência de um campo, bem como a demarcação de seus limites, é determinada pelos interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita aos agentes dotados de um *habitus* e às instituições nele inseridas, ou seja, “todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo” (Bourdieu, 1992, p.102). Nesse sentido, Montagner (2003) contribui destacando que o *habitus* é o mediador entre o campo e o indivíduo, é um princípio que permite uma criatividade estratégica, gerando práticas que podem ser flexíveis e adaptadas ao senso do jogo ou, mais precisamente, ao senso prático. Isso nos remete a Lahire (2002), que ressalta:

A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo, o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar na importância desse jogo. Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo. (p.48)

Essa posição no campo é destacada por Thiry-Cherques (2006) como a face objetiva do campo que se articula com a face subjetiva, a disposição. A posição é causa e resultado do *habitus* do campo,

ela conforma e indica o *habitus* da classe e da subclasse em que se posiciona o agente. De modo que, “em cada campo o *habitus*, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o *habitus*” (Thiry-Cherques, 2006, p.31). O autor ainda destaca que o *habitus* se refere a um campo e se encontra entre o sistema ténue das relações que moldam as ações e as instituições e as ações visíveis desses atores, que estruturam suas relações; sendo sob a forma de *habitus* o direito de entrada, aceitação e a incorporação desse jogo, este estabelece então a relação entre *habitus* individual e o campo específico, residindo nessa inter-relação a característica fundamental que define a dimensão do *habitus* (Montagner, 2003).

Esse *habitus*, que inclina os agentes a adentrarem no jogo de estratégias proposto por determinado campo, assume e incorpora uma *illusio* que se faz presente em um estado incorporado nos indivíduos tanto nas estruturas mentais quanto nos elementos constituintes do *habitus*, como saberes, técnicas e habilidades. Como vimos, o conceito de campo pressupõe uma determinada autonomia que resulta de uma dinâmica específica e interna a cada campo. Resultante desse processo, se funda um conjunto de normas, regras, esquemas de percepção e classificação particular a esse campo. Esse código é chamado por Bourdieu de *illusio* (Montagner, 2003).

Para Oliveira (2005), diferentemente dos conceitos de *habitus* e campo formulados por Bourdieu, o conceito de *illusio* é pouco divulgado, não sendo associado rapidamente às obras do sociólogo francês. Todavia, para o autor, ele tem uma ligação umbilical tanto com o conceito de *habitus* quanto com o conceito de campo. Segundo Bourdieu (1996), a origem de *illusio* vem de *ludus* (jogo), que pode significar fazer parte do jogo, estar envolvido, levá-lo a sério:

podemos estar interessados em um jogo (no sentido de não lhe ser indiferentes), sem ter interesse nele. O indiferente não vê o que está em jogo, para ele dá na mesma. (p. 140)

O autor afirma que a *illusio* é uma relação de encantamento com o jogo, fruto de uma relação de cumplicidade entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do campo, pautando, assim, as relações contidas nesse campo. Setton (2002) destaca que a *illusio* pode ser entendida como interesse ou motivação inerente a todo indivíduo que possui um *habitus* em determinado campo. Nesse sentido, Bourdieu (2005) aponta:

[...] a *illusio* é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, e que apenas existem para as pessoas que presas ao jogo, e tendo as disposições para reconhecer os alvos que aí estão em jogo, estão prontas a morrer pelos alvos [...]. (p.140)

Oliveira (2005) menciona que a existência de alvos, apostas, capitais, prêmios, orientações e valores que pautam a organização dos microcosmos sociais que Bourdieu chama de campo, podem constituir o alicerce de uma *illusio* coletiva, a composição desse campo podendo ser vista como um lugar simbólico de sentido estruturante que origina padrões de possibilidade de composição de *illusios* subjetivas, estabelecidas pelos agentes:

A *illusio* subjetiva é aqui uma “formação de compromisso” socialmente sancionada, em que a busca identitária da fantasia originária de autocentramento se refaz, intermediada por objetos culturalmente valorizados. (p.539)

O autor complementa relatando que a *illusio* é um jogo social levado a sério, um investimento no espaço de socialização, algo que impulsiona e metaforiza alvos, que desloca e recria objetos, que estipula metas, que concentra interesses, enfim, que direciona os esforços explícitos e implícitos de uma cultura que hierarquiza os seus valores enquanto lugares simbólicos. É um estado de objetivação do campo em suas estruturas sociais e materiais (Montagner, 2003).

Para Oliveira (2005), a *illusio* está associada ou incorporada de modo indispensável às ideias de *habitus* e campo, o que nos remete a Montagner (2003):

Essa parcela incorporada pode ser entendida como uma parcela própria do *habitus* que se refere a um campo específico, ou, em outros termos, uma especialização do *habitus*, devida à teoria dos campos e restrita a cada um deles. Nesse sentido, a *illusio* pode ser percebida como o resultado de um processo social específico. (p.100)

Essa especialização destacada pelo autor se torna o resultado da posse de uma herança cultural reservada a um campo e significa aceitar e incorporar a *illusio* desse campo.

Com isso, vimos que é na relação entre o *habitus* e o campo que se produz o que é o fundamento de todo e qualquer interesse: a *illusio*, ou seja, o reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, a crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares (Azevedo, 2008). De modo que cada campo produz sua *illusio* particular e esta só é reconhecida por aqueles que possuem o *habitus* propenso a isso, constatando assim uma forte cumplicidade entre esses conceitos.

2

OS SABERES E A PRÁTICA PROFISSIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS MESTRES DE CAPOEIRA ANGOLA

Para Castro Júnior (2004), a capoeira se torna uma escola da vida, na qual não se aprende apenas a jogar capoeira, mas também a jogar na roda do mundo, a tomar posição, analisar circunstâncias de classes sociais com interesses antagônicos, interferir no sentido de querer transformar a realidade. Desse modo, a capoeira angola possui em seu universo elementos e conhecimentos que caracterizam um processo de educação baseados nos saberes e nas tradições populares (Abib, 2002).

De acordo com Silva (2009), os saberes

[...] são resultados de processos mentais baseados na atividade cognitiva dos indivíduos, bem como de processos sociais pautados em convivências nos grupos sociais e nas relações complexas existentes entre indivíduos desses grupos ou entre indivíduos de diferentes grupos sociais. (p.24)

Na capoeira angola, esses saberes são personificados na figura do mestre, que possui a responsabilidade da preservação e transmissão dos conhecimentos, o exercício de seu ensino sendo guiado e validado através deles (Abib, 2006).

Nesse sentido, Tardif (2002) ressalta que os saberes têm uma ligação temporal, pois um indivíduo que ensina durante muitos anos traz consigo uma identidade que carrega as marcas de sua atividade específica, e uma grande parte de sua existência se caracteriza por sua atuação profissional.

O autor ainda ressalta que essas situações exigem o desenvolvimento progressivo de saberes oriundos do próprio campo de atuação e nele baseados, exigindo, assim, tempo, prática, experiência, hábito, etc.

Tendo em vista essa perspectiva apresentada por Tardif (2002) e com base nos dados coletados, este capítulo destina-se ao trato com os depoimentos obtidos através de nossa pesquisa, os quais possibilitaram a organização dele em três grandes eixos, sendo o primeiro denominado “Cultura, história e conhecimento presentes na trajetória de vida do mestre de capoeira angola”, em que serão abarcados aspectos sobre a constituição dos grupos, bem como aspectos sobre a biografia dos mestres. No segundo eixo, intitulado “A capoeira angola como corporação e escola de ofício: um currículo a descobrir”, trataremos dos artefatos que apontam para a caracterização da capoeira angola como escola de ofício se constituindo em um campo dotado de saberes, valores e rituais criados e validados por ela. Por fim, no terceiro eixo, denominado “O *habitus* profissional do mestre de capoeira angola”, trataremos dos aspectos da formação do mestre, como se estabelece a organização e a prática profissional, bem como a constituição de sua identidade.

Cultura, história e conhecimento presentes na trajetória de vida do mestre de capoeira angola

Como mencionado anteriormente, neste eixo temático trataremos dos aspectos ligados ao histórico, à cultura, bem como dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos mestres de capoeira angola. Assim, este eixo foi dividido em dois tópicos, intitulados “Os mestres de capoeira angola: uma breve biografia” e “A capoeira angola como cultura e a cultura da capoeira”. No primeiro momento, traremos de forma resumida a biografia dos mestres entrevistados, e no segundo momento trataremos dos aspectos da constituição da cultura da capoeira angola e o processo de gênese de seus grupos.

Os mestres de capoeira angola: uma breve biografia

Para Bueno (2002), a biografia oferece opção e alternativa para mediar a história individual e a história social, podendo contribuir para a composição de um quadro interpretativo no que diz respeito a essas informações. Nesse sentido, Alberti (2000) ressalta a grande ajuda que o uso da biografia traz para estudos, pois:

[...] a biografia mostra o que é potencialmente possível em dada sociedade ou grupo. Acredita-se que as biografias ilustram formas típicas de comportamento e concentram todas as características do grupo; mesmo as desviantes mostram o que é estrutural e estatisticamente próprio ao grupo, elas permitem identificar as possibilidades latentes da cultura. (p.3)

A autora comenta que o relato costuma ser a apresentação de si mesmo, conforme a situação no qual é mencionado, ou seja, a biografia, a trajetória individual, não é algo dado, mas sim construída de acordo com a situação, mesmo no decorrer da entrevista. Se o participante tem o hábito de refletir sobre sua vida, pode ser que

alguns acontecimentos já estejam mais enraizados do que outros, e por esse motivo prefira relatar estes em vez de outros.

Por isso, notamos a relevância desse relato, e neste tópico apresentaremos uma breve biografia dos mestres participantes do estudo, a fim de se conhecer um pouco mais de cada um, obtendo assim informações sobre como se deu o primeiro contato, tempo de prática e ensino, entre outras informações relevantes ao estudo. Foram utilizados os depoimentos de sete mestres de capoeira angola, da cidade de Salvador (BA), sendo seis homens e uma mulher, caracterizados no estudo pelas letras iniciais de seus nomes.

a) *Mestre B*

Nasceu em 1950, possui o segundo grau completo e chegou a ingressar no curso de Filosofia de uma universidade pública do Estado da Bahia, mas não concluiu o curso por motivos de trabalho. Iniciou sua prática de capoeira na cidade de Salvador no ano de 1962, sendo esta praticada na rua. Em 1968, estando em um bar da cidade, presenciou a cena de uma briga em que um homem derrotou outros três sem muito esforço. Presenciar tal cena o motivou a procurar insistentemente por aquele homem que havia vencido a luta para perguntar-lhe onde havia aprendido a lutar daquela maneira. Até que um dia, caminhando pela cidade em companhia de um amigo, avistou o sujeito por quem procurava, o qual, para sua surpresa, era conhecido de seu compadre, e este lhe informou que aquele era considerado um dos melhores alunos do lendário mestre Pastinha. Logo o amigo tratou de apresentá-los um ao outro. Ao ser questionado pelo homem se teria coragem de ser ensinado por ele, o mestre B respondeu prontamente que sim. Desse modo, seu treinamento teve início no dia seguinte, já com um teste de paciência, pois aguardou o seu “novo professor” por mais de três horas no local combinado. Após um treinamento árduo, foi apresentado ao mestre Pastinha em 1969, com quem permaneceu por 13 anos, mesmo após o fechamento de sua academia em 1972. Em 1979, a academia de Pastinha foi reaberta, porém em um outro

local, e nesse mesmo ano o mestre B recebeu seu diploma e abriu sua primeira academia, apesar de já auxiliar seu primeiro professor no ensino desde 1969, sendo um dos primeiros alunos de Pastinha a possuir uma academia; mesmo assim, permaneceu junto do mestre fazendo parte de sua academia até o falecimento deste em 1981. Em 1980, funda o Centro de Cultura da Capoeira Tradicional Baiana, trabalho que perdura até o presente momento no Centro de Cultura Popular Forte de Santo Antônio. Preocupado com as questões culturais e históricas da capoeira angola, lança em 1989 seu primeiro livro, intitulado *Capoeira angola na Bahia*. Em 1994, ingressa na Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA), fazendo parte do conselho de mestres. Em 1996, lança seu segundo trabalho, sob o título *Histórias e estórias da capoeira*, contando experiências vivenciadas ao longo de sua vida na capoeira. No ano de 2000, torna-se presidente do conselho de mestres da ABCA, e, em 2003, lança seu terceiro livro, *Capoeira angola: do iniciante ao mestre*. Em 2009, deixa o cargo de presidente do conselho, mas permanece na diretoria do órgão. Atualmente, continua com seu espaço no Centro de Cultura Popular Forte de Santo Antônio.

b) Mestre C

Nasceu em 1960, graduou-se em Educação Física em uma universidade particular de Salvador e deu início ao curso de Antropologia em uma universidade nos Estados Unidos, o qual não chegou a concluir. Seu contato inicial com a capoeira ocorreu quando assistiu à apresentação de um grupo de capoeira em uma festa carnavalesca da cidade. Os movimentos realizados por aquele grupo o encantaram de tal forma que o mestre C e o irmão passaram a tentar reproduzi-los em casa. No ano de 1973 ingressa na academia do mestre JS na cidade do Rio de Janeiro, local em que conheceu e se encantou pela capoeira apresentada pelo mestre M, dando início, no ano seguinte, ao tirocínio sob a orientação desse mestre. Em 1975, o mestre C, juntamente com o mestre M, criam, na mesma cidade, o Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP). Em

1980, vai para Belo Horizonte (MG) e lá inicia um trabalho de capoeira em uma escola e em uma universidade pública. Em 1982, regressa a Salvador juntamente com o mestre M, auxiliando-o nas aulas. Em 1994, vai para Washington, D. C., nos Estados Unidos, onde também inicia um trabalho e, posteriormente, começa a atuar como professor-adjunto em uma universidade da cidade. Em 1995, cria a Fundação Internacional de Capoeira Angola (Fica) juntamente com V e J, companheiros do GCAP, na qual possui um ótimo trabalho de divulgação e estudos na capoeira angola, com forte representatividade nos Estados Unidos (Filadélfia, Washington, Chicago, Atlanta, Califórnia e Texas), Dinamarca, Suécia, Inglaterra, Colômbia, Nicarágua, Peru, Costa Rica e Itália, além dos grupos no Brasil, cujas principais cidades representantes são Salvador, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Em 2004, retorna ao Brasil, voltando a residir em Salvador, criando o projeto Kilombo Tenondé, voltado para a disseminação da agricultura orgânica.

c) Mestra J

Nasceu em 1960, é graduada em Educação Física e História em uma faculdade pública da Bahia, bem como doutora em Educação por uma universidade pública de São Paulo, na área de concentração Sociologia da Educação. Seu interesse pela capoeira aconteceu na década de 1980, quando estava no último ano da graduação em Educação Física, e uma amiga a convidou para frequentarem juntas um grupo de capoeira. Como a disciplina Capoeira passou a fazer parte do currículo de sua graduação, ela já tinha informações da capoeira angola, porém como algo que havia sido esquecido no passado e, por isso, teve interesse em aceitar o convite da amiga. Chegando ao Parque Santo Antônio, situado na cidade de Salvador, presenciou mestre M e mestre C jogando e, interessada, perguntou se qualquer pessoa poderia entrar; ao receber uma resposta afirmativa, a mestra J iniciou seu treinamento no início de 1982 no GCAP, onde permaneceu por 16 anos. Lá teve oportunidade de conviver com grandes mestres como João Grande, João Pequeno,

entre outros. Sua atuação no ensino da capoeira iniciou-se no GCAP, auxiliando nas aulas. Em São Paulo, quando iniciou seu trabalho, estava sob orientação do mestre M, e seu grupo era apenas conhecido como grupo da J. Sempre preocupada com as questões culturais e com a importância e presença da mulher na sociedade e no universo da capoeira, sente necessidade de criar sua própria identidade e, em 1995, juntamente com seus companheiros do GCAP, funda o Grupo N'Zinga de Capoeira Angola, buscando justamente chamar atenção para a presença da mulher na capoeira. Desde sua criação, o grupo desenvolve inúmeros projetos e parcerias sociais divulgando as bases educativas da capoeira angola e a inclusão da capoeira para todo tipo de público que venha a se interessar pela prática. Em 2003, o Grupo transforma-se em Instituto N'Zinga de Capoeira Angola (Incab), dedicando-se aos estudos não só de capoeira angola, mas de educação antirracista e tradições educativas bantu no Brasil, possuindo núcleos em Salvador, São Paulo e no exterior.

d) Mestre JD

Nasceu em 1965, tem o ensino médio completo. Teve seu primeiro contato com a capoeira, aos cinco anos de idade, através de seu irmão mais velho, que praticava capoeira de rua. Nessa idade, presenciou durante o Carnaval uma roda de capoeira que, segundo ele, marcou muito sua vida, pois despertou seu interesse pela prática. Iniciou na capoeira angola apenas na década de 1980, no Forte Santo Antônio, como aluno do mestre João Pequeno, seis meses após a abertura da academia. Em 1986, já atuava como responsável pelas aulas na ausência do mestre, tendo assumido a sua linha de trabalho posteriormente. Na década de 1990, funda sua própria academia em Salvador. Em 1996, vai para Campinas, recebe um convite de uma universidade pública para desenvolver um trabalho dentro da universidade; após o término desse projeto, devido à grande procura por parte dos alunos, o mestre continua com o trabalho na mesma cidade. Nessa mesma época, tem o seu primeiro

núcleo fora do país, no Canadá. Permaneceu em São Paulo por 12 anos e retornou à Bahia e às atividades do grupo em 2007. Atualmente, possui núcleos na Bahia, São Paulo (Campinas, Mauá, Pe-ruíbe), Canadá (Montreal, Ottawa e Toronto) e Itália (Milão, Monza e Bari).

e) *Mestre M*

Nasceu em 1950. É formado em Letras e mestre em História Social por uma universidade pública da Bahia. Aos oito anos de idade, já iniciava a confecção de seu próprio berimbau e sentia uma necessidade constante de estar em movimento, não importava como nem o que estivesse fazendo, queria mesmo era movimentar-se. Então, conheceu o filho de um senhor chamado A, o qual tinha interesse de colocar seu filho para aprender capoeira, e então levou também o mestre M para aprender na academia do mestre Pastinha, onde se tornou discípulo do mestre João Grande, um dos principais alunos de Pastinha em 1958, tendo oportunidade de conviver com grandes capoeiristas da época. Na década de 1970, foi para o Rio de Janeiro como militar fazer um curso relacionado à área e sentiu a necessidade de formar um grupo de capoeira naquele local. Trabalhou arduamente para reunir um grupo de pessoas interessadas. Grupo este que, com o passar do tempo, culminou na criação do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), nome que surge para homenagear o local onde o mestre Pastinha possuía seu espaço e o mestre M, com o objetivo de preservar a capoeira angola, deu início a essa prática, não se deixando envolver pelas implicações da sociedade e mantendo sua identidade. Em 1982, o mestre M volta para Salvador e presencia um momento de fragilidade da capoeira angola devido à perda de seu maior difusor, o mestre Pastinha, e devido ao forte crescimento da capoeira regional. Dá início, então, a uma série de oficinas na academia do mestre João Pequeno, no Forte Santo Antônio, buscando reunir os antigos mestres da capoeira angola que já estavam sendo esquecidos. Em 1983, o grupo muda-se para sua sede atual no Centro de

Cultura Popular Forte de Santo Antônio, onde, desde então, o mestre M está à frente desse trabalho, divulgando não só a capoeira angola, como também estudos relativos a ela e a questões ligadas à cultura afro-brasileira, possuindo núcleos em cidades do Brasil (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraíba) e no exterior (Califórnia e Atlanta, nos Estados Unidos).

f) *Mestre P*

Nasceu em 1934. Concluiu o primeiro grau, conhecido atualmente como ensino fundamental – ciclo I. Inicia sua relação com a capoeira em 1945, devido às rodas nas festas de largo, mas o motivo que o levou a praticar foi seu interesse de se defender nas brigas. Ficou admirado ao ver inúmeros capoeiristas se “safando” de brigas, geralmente com um número maior de oponentes, devido à sua grande agilidade e precisão nos movimentos. Em 1946, começa a aprender capoeira, tendo como mestre o finado Bugalho, na rampa do Mercado Modelo, porém não em uma academia, e sim na rua; seu mestre era um dos melhores tocadores de berimbau da Bahia e o orientou nos toques de berimbau e na observação das rodas, para que assim aprendesse através da repetição dos movimentos, da observação e do convívio com capoeiristas da época. Em 1959, já ministrava cursos de capoeira, inclusive no quartel da Sexta Região dos Bombeiros em que trabalhava. Realizava rodas nas festas de largo e em lugares como Boa Viagem, Lapinha, Rio Vermelho, Bonfim e Ribeira, onde ficou conhecido. Em 1960, pede baixa do cargo e abre uma academia no bairro de Brotas, no clube da Redenção de futebol, onde administrava o clube e treinava os atletas para que ficassem mais ágeis e mais leves. Criou também uma academia dentro do Corpo de Bombeiros, onde ensinou por 15 anos, na Boca do Rio e nos Aflitos. Em 1990, fundou o Grupo de Capoeira Angola Pai e Filho – devido ao fato de seu filho também se dedicar à prática da capoeira –, ganhando espaço no atual Centro de Cultura Popular Forte Santo Antônio. No primeiro ano do século XXI, seu filho foi para Munique, Alemanha,

divulgar o trabalho do grupo e onde permanece até o presente momento. Atualmente, o mestre P faz parte da diretoria administrativa e do conselho de mestres da Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA).

g) Mestre V

Nasceu em 1965. Tem o ensino médio completo e trabalhou como metalúrgico, atuando na área de mecânica industrial e como líder sindical. Sempre teve uma grande admiração pela capoeira e presenciava apresentações nas festas de largo, porém iniciou a prática apenas na década de 1980, pois se considerava inadequado fisicamente para a prática da capoeira, por estar “acima do peso”, até que o mestre M o convidou para treinar. Deu início ao tirocínio em 1981, no Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), onde permaneceu por 13 anos, saindo no final de 1994. Em 1995, começou a reunir algumas pessoas que tinham interesse em praticar capoeira e passaram a se encontrar no parque da cidade, em Salvador, aos sábados. Treinavam, faziam roda e depois se reuniam na casa de um dos integrantes para comer e, assim, foram formando e consolidando um grupo. No ano de 1996 conseguiu espaço em uma escola pública de Salvador, onde o grupo passou a se reunir. Nesse período pensava em chamar seu grupo de Capoeira Angola Salvador, devido ao fato de as reuniões ocorrerem na cidade de Salvador e com a intenção do resgate da cultura da capoeira. Nesse mesmo ano, recebeu um convite do mestre C, seu companheiro de GCAP que já idealizava a Fundação Internacional de Capoeira Angola (Fica), para ser o representante na Bahia. Desde então, vem ministrando inúmeras palestras em universidades, organizando e participando de eventos e encontros nacionais e internacionais, além de coordenar o Projeto Acervo Áudio Visual da Capoeira Angola, que é parte do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura, exercendo tal função até o presente momento.

A constituição dessas breves biografias dos mestres nos possibilitou construir o Quadro 5, de caracterização dos mestres.

Quadro 5 – Caracterização dos participantes

Mestres	Gênero	Idade	Tempo de prática	Tempo de ensino	Etnia	Religião	Escolaridade
Mestre B	Masculino	60 anos	48 anos	41 anos			Superior incompleto
Mestre C	Masculino	50 anos	37 anos	30 anos	Negra	Candomblé de nação...	Superior
Mestra J	Feminino	50 anos	28 anos	17 anos	Negra	Candomblé de nação angola	Doutorado
Mestre JD	Masculino	45 anos	30 anos	24 anos	Negra	Candomblé de nação angola	Ensino médio
Mestre M	Masculino	60 anos	52 anos	40 anos	Negra	Candomblé de nação...	Mestrado
Mestre P	Masculino	76 anos	64 anos	50 anos	Negra	Católico	Ensino fundamental I
Mestre V	Masculino	46 anos	29 anos	15 anos	Negra	Candomblé de nação angola	Ensino médio

Através desses dados podemos constatar que a idade dos participantes vai de 45 a 76 anos com um tempo de prática na capoeira variando entre 28 e 64 anos e tempo de ensino entre 15 e 50 anos. Desse modo, constata-se que a capoeira se faz presente em mais da metade da vida de cada mestre, marcando e modificando suas trajetórias de vida. Para Born (2001), esse fato se caracteriza por uma série de acontecimentos que fundamentam a vida do indivíduo, sendo determinados por sua localização, duração e frequência, demonstrando assim uma profunda ligação com a capoeira angola. Vale a pena ressaltar que esse dado pode possuir variação, tanto no que se refere à precisão das datas por parte dos mestres quanto o momento de seu trabalho individual, ou seja, sem contar o período no qual cada um

ministrava os treinos nas academias dos seus respectivos mestres, na ausência ou na presença destes, demonstrando assim uma grande experiência desse grupo no que se refere ao ensino da capoeira.

Nesse contexto, o contato com os mestres revelou predominância da etnia negra, possuindo alguns mestres um alto grau de escolaridade. Sobre a questão da educação do negro, Gonçalves & Silva (2005) relataram que, a partir do século XX, ocorreram mudanças bruscas de valores sociais, associadas a transformações no mercado de trabalho que exigiam dos diferentes segmentos sociais a criação de novos dispositivos que os auxiliassem a se inserir na sociedade moderna. De modo que surgem mudanças sociais favorecendo estratégias de mobilidade social, destacando-se a educação como o principal veículo para atingir tal objetivo:

O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (p.191)

O direito à educação foi uma das bandeiras de luta da população negra, sendo que, com o passar dos anos, não se reivindicaria apenas o acesso ao ensino fundamental, mas em todos os níveis. Todavia, o ingresso para essa população foi concebido com significados diferentes, ou seja, por vezes visto como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ou visto como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração e até mesmo como instrumento de conscientização, por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo, a partir deles, reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves & Silva, 2005).

Entretanto, os autores destacam que, apesar de todo o incentivo à educação, parte da população negra tinha consciência de que essa educação não deveria representar um distanciamento da educação

de tradição africana e tampouco permitir-se aprisionar por ideologias que os levassem à concordância com classes poderosas da sociedade, afastando-se de seu grupo racial. Tal consciência, apontada pelos autores, além de poder ser visualizada nos depoimentos no decorrer do estudo, nos levam a destacar também a presença da religiosidade.

Dentre as religiões apontadas, temos uma predominância do candomblé, religião que, na visão de Vassallo (2005), partilha de características comuns à capoeira angola, e um dos principais laços entre ambas seria a autêntica visão de mundo, além de serem

[...] vistas como rituais dotados dos mesmos instrumentos musicais, por exemplo. O agogô e o pandeiro são tocados da mesma maneira e a função dos três atabaques no candomblé seria retomada pelos três berimbaus na capoeira. (p.32)

Em seu estudo, Vassallo (2005) relata que em alguns grupos há uma busca de tradicionalismo através da adoção do candomblé como religião, e cada grupo pode articular-se a uma específica nação, baseando sua legitimidade num tipo de discurso e representação de diferentes origens, podendo ser banto, nagô, entre outras, tendo como foco principal a ideia de uma origem africana comparilhada.

Segundo a autora, o candomblé representa um adicional de tradicionalismo, atestando um maior vínculo com a ancestralidade, tanto do mestre quanto de sua academia, demonstrando

[...] engajamento do mesmo em preservar a visão de mundo africana. Consiste, então, numa maneira de se intensificar os vínculos com a visão de mundo africana. Neste sentido, passa a ser investido de um novo significado: torna-se uma garantia da africanidade e, portanto, da autenticidade daquele grupo de capoeira. Através da adoção do candomblé, acredita-se que os vínculos ancestrais com a África, terra mãe de ambas as atividades, são mais intensamente preservados. (p.37)

Portanto, é através da espiritualidade do candomblé que se chega à visão de mundo africana e à capoeira angola na luta contra a dominação (Vassallo, 2005). Nesse sentido, as obras de autores como Jorge Amado (1958) e Waldeloir Rego (1968) contribuíram também para a crença na continuidade histórica da articulação entre capoeira angola e candomblé, perpetuando-se na atualidade.

Embora os mestres possam apresentar um significativo grau de desenvolvimento no processo de escolarização e serem influenciados por aspectos da didática moderna, não deixam de referendar a oralidade africana, em que o mestre ensina pegando pela mão, conta histórias, tendo nos espaços e núcleos a sua fonte de desenvolvimento e perpetuação de uma tradição proposta.

Assim, falar em escola de ofício vinculando-a a mestres com títulos acadêmicos não significa mascarar uma realidade, mas reconhecer que há o conhecimento acadêmico e o saber dos mestres. O primeiro valoriza mais a dimensão discursiva das coisas, ao passo que o segundo busca emancipar a sabedoria que brota do saber da experiência.

Desse modo, as somatórias dos fatores encontrados nos relatos dos mestres foram ao encontro dos critérios estabelecidos para a escolha dos participantes: ser mestre de capoeira angola, o que traz subjacente ao título características importantes como o seu papel central na preservação e transmissão dos conhecimentos inerentes à capoeira, o domínio dos conhecimentos específicos da prática e do ensino da capoeira angola, sua grande experiência de vida e o seu reconhecimento por parte da comunidade (Abib, 2006); ter uma expressiva representatividade no meio da capoeira no sentido de uma “qualidade de alguém cujo embasamento na população”, no caso capoeirista, faz com que “ele possa exprimir-se verdadeiramente em seu nome” (Houaiss, 2009, p.1.648).

Dessa forma, temos um grupo de mestres que possuem uma grande representatividade no meio da capoeira angola que se estende não só pelo Brasil, como também em outros países; todos possuem vivências e constantemente são convidados a participar de

eventos ligados à capoeira e a outras manifestações, caracterizando assim um grupo de grandes nomes que se tornaram referência na capoeira angola não apenas porque a praticavam, mas por se envolverem com ela de tal forma que esta tomou conta do seu ser, incorporando, assim, um alto grau de importância na vida de cada um.

Conhecendo um pouco mais sobre a vida dos mestres participantes do estudo através das breves biografias construídas, o próximo tópico se pautará por uma análise mais profunda dos dados obtidos por meio das entrevistas com os mestres que participaram desta investigação.

A capoeira angola como cultura e a cultura da capoeira

A questão da cultura permeia toda a sociedade, quer seja no nosso jeito de vestir, falar, andar, podendo adquirir características específicas em determinados grupos. Portanto, podemos falar que a capoeira angola, com sua história e legado, faz parte da cultura brasileira, mas que também, no âmbito dessa cultura, pode se constituir numa cultura particular.

Nesse contexto, cabe apontar que o termo *cultura* foi empregado pela primeira vez em 1877, por Edward Burnett Tylor, para se referir aos produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana (Mintz, 1982). Porém, Mintz destacou que, dentre os significados mais antigos da expressão, dois deles sobreviveram:

No primeiro caso a linha divisória é estabelecida usualmente entre discurso apropriado e inapropriado, comportamento apropriado e inapropriado, e contrastes similares. Cultura, nessa visão, seria um conjunto formado por nascimento, posição social, educação e criação, que se traduziria em ideias e comportamentos; seria portanto também uma questão de privilégios. No segundo caso, a cultura em si era vista como o produto de certas peculiaridades da história do grupo. Sua gênese poderia ser atribuída ao gênio de seus portadores, a alguns heróis míticos, a uma

divindade benigna, ou o que seja, mas apenas algumas sociedades teriam a sorte de possuí-la. (p.224)

Facina (2004) aponta que os antropólogos lançaram a noção de cultura para esclarecer as disparidades existentes entre sociedades humanas, em função das teorias que se apoiavam em critérios biológicos e ambientais, no fim do século XIX e início do século XX, marcadas por uma hierarquização e valorização da raça branca e da sociedade europeia. Por esse motivo, passaram a compreender a cultura não sob aqueles padrões, mas como diferenças, frutos das inúmeras culturas dos mais variados povos, ou seja: “[...] cada povo possui sua própria história, sua própria cultura [...] o correto seria falar em culturas no plural, remetendo à ideia de um processo sócio fundamental que modela ‘modos de vida’ específicos e distintos” (p.15).

Nesse sentido, Gusmão (1997) compreende, então, que o mundo da cultura e seu movimento é parte da história, tradição e herança de um povo, o que nos remete a Silva (2004), que destaca:

[...] a cultura, entendida como valores, representações, símbolos e patrimônio, assimilados e compartilhados por uma comunidade [...] conotando acepções diversas, a noção de cultura, tradicionalmente, aplica-se a realidades específicas [...] cultura seria, pois, o “lugar” onde se manifestam uma estética e um saber. (p.173-4)

Assim, a capoeira angola, segundo Abib (2004), aparece como uma manifestação cultural difícil de ser definida, trazendo em seu bojo uma identidade muito forte e profunda, arquitetada através de todo um passado marcado por embates pela sua libertação e afirmação de sua cultura. Dessa forma, podemos entender a capoeira angola como uma sociedade, um grupo que é dotado de uma cultura, o que nos remete a Mintz (2010), que ressalta:

[...] “cultura” (significando o modo de vida particular de um grupo definido) e “sociedade” (significando um grupo organizado tendo continuidade ao longo do tempo) são meios convenientes de se falar de duas faces de um mesmo fenômeno que se encaixam. Temos “um povo”, organizado como uma “sociedade”, que possui um conjunto de instituições, tecnologias, linguagens, crenças, valores – em resumo, uma “cultura”. (p.230)

Assim sendo, podemos apontar para a cultura como categoria fundamental para o empenho de se compreender a vida e a organização da sociedade (Moreira & Candau, 2003). Todavia, devido à sua abrangência (organização, artefatos, valores, representações, símbolos e ações, etc.), não destacaremos neste tópico todos os relatos que nos auxiliam a compreender a cultura da capoeira angola, pois esses aspectos serão abarcados ao longo do estudo nos tópicos posteriores. Optamos, então, por dar ênfase aos aspectos que se referem à formação dos grupos, por serem estes os organismos que carregam em seu interior os elementos que compõem a cultura da capoeira angola, como nos mostra Santos (2004):

Comprendemos o grupo de capoeira como uma instituição que, calcada numa herança cultural africana que foi reelaborada no movimento histórico, produz um pensamento e por consequência um projeto educativo. (p.52)

Assim, para os mestres desse estudo, essa questão se traduz no fato de que a capoeira se constituiu também numa escola de vida e para a vida, pois:

A capoeira pra mim é muito mais que um jogo. A capoeira me deu tudo, abriu tantas portas na minha vida, me deu uma base na minha vida, que hoje tudo o que eu tenho, eu agradeço a ela!!!
(Mestre JD; o grifo é nosso)

Pra mim ela tem vários significados e um deles é a fusão de corpo e mente, não é só corpo e nem só mente. Outra coisa é que a capoeira tem a condição de ser um instrumento de questionamento social, um diálogo entre o capoeirista e o poder. Outra coisa é que a capoeira, ela é remédio pra muitas doenças que temos hoje aí! E uma delas é a violência. (Mestre M; o grifo é nosso)

A capoeira angola pra mim é tudo! A capoeira angola pra mim ela é vida, ela é relação, é estar bem, é instrumento de consciência, de resistência, de libertação. Capoeira pra mim é você estar bem consigo mesmo. (Mestre V; o grifo é nosso)

Não obstante, o grupo traz também certas preocupações em comum, como:

[...] capoeira antigamente era mais ligada aos rituais, é por isso que aqui, na minha escola e na associação, eu procuro preservar as tradições e rituais da capoeira, que se perdeu muito, os conhecimentos e rituais sobre o que é realmente a capoeira se perderam. Pastinha dizia sempre que capoeira se joga mais com a cabeça que com os pés, no sentido do pensamento, do raciocínio. (Mestre B; o grifo é nosso)

[...] a capoeira angola ela nunca perdeu o valor dela, porque ela é a mãe da capoeira, de toda capoeira ela é mãe, então ela não perdeu a possibilidade dela, ninguém teve o poder de combater, porque ela é infinita, primeiro veio a base e a base não tem fim e ela nunca perde a capacidade. (Mestre P; o grifo é nosso)

De acordo com esses relatos, podemos constatar uma preocupação na preservação da essência da capoeira angola no que se refere aos rituais e tradições. Nesse sentido, para Silva (2004), “o processo de resistência, cultura negra no centro da práxis pedagógica e a abertura às diferentes identidades” (p.52) apresentam os principais aspectos estruturantes que fundamentam o projeto de um grupo de capoeira.

Esses aspectos se fazem sempre presentes nos depoimentos de todos os mestres. Todavia, podemos notar uma ênfase maior sobre dois aspectos: (a) todos os mestres apresentam uma grande preocupação com o processo de resistência na constituição de seus grupos; assim como (b) buscam dar uma identidade na constituição de seus respectivos grupos.

Para Magalhães & Gil (2008), as ações desses grupos se estruturam a partir da tentativa de resolução de problemas vivenciados pelo grupo em seu cotidiano na sociedade, como nos mostra o depoimento do mestre M:

Eu vi naquele momento a oportunidade, porque *quando você institucionaliza, você tem a consciência disso, você não se deixa envolver pelas implicações da sociedade que reprime o que acontece dentro da instituição*. Essa coisa da possibilidade de você negociar em conflito. (Mestre M; o grifo é nosso)

Nesse trecho de seu depoimento, o mestre M relata a oportunidade da criação de seu grupo como forma de preservação dos valores e tradições aprendidos por ele, mantendo-os assim no seio de sua instituição, não deixando se envolver pela sociedade e suas imposições. Todavia, sobre esse aspecto, também destaca:

Você sabe que a sua *instituição não tem nada a ver com as normas ditadas pela sociedade*, mas você, mesmo assim, pra que *ela seja aceita por essa sociedade que reprime o que você faz*, então *você vai e apresenta sua instituição nos moldes sociais para que a sociedade não tenha muito que cobrar de você*. Foi unicamente esse o objetivo. (Mestre M; o grifo é nosso)

O grupo, na visão do mestre M, aparece como um organismo que se apresenta nos moldes sociais, porém dotado de uma cultura própria; assim, o grupo se forma a partir de interesses comuns entre seus membros, desenvolvendo assim uma identidade coletiva (Magalhães & Gil, 2008). Os autores ainda destacam que a presença

dessa identidade é muito importante para o processo formativo do grupo; ela inicia sua formação de acordo com as práticas e projetos do grupo. Isso pode ser identificado no seguinte trecho da entrevista do mestre M:

Eu criei o GCAP, registrei, redigi o estatuto [...] mas questiono muito isso hoje, quando vejo capoeiristas se envolvendo com o poder e se deixando envolver pelo que é ditado pelo poder, deixando a capoeira perder sua identidade e sua essência, se tornando só mais uma forma de fazer ginástica. (Mestre M; o grifo é nosso)

O mestre M demonstra uma grande preocupação com a preservação da identidade e a essência da capoeira angola, não permitindo que esta se deixe envolver pelo poder, reduzindo-se a uma simples prática corporal. Por isso, procura através de seus princípios instituir a organização de seu grupo. Nesse sentido, Casado (2002) destaca:

A existência de padrões morais, valores e regras de funcionamento nos grupos auxilia os componentes a saber o que é esperado, válido e legítimo em termos de comportamento. As regras e normas podem ser explícitas ou implícitas e surgem com a história do grupo desenvolvendo-se e perpetuando-se na medida de sua evolução. (p.241)

Ainda destacando a característica do processo de resistência na constituição dos grupos de capoeira, os símbolos aparecem como outro elemento presente nos depoimentos dos mestres entrevistados. Na visão de Bourdieu (1998), os símbolos surgem com o poder que consegue reproduzir. Eles afirmam-se, assim, como os instrumentos que conseguem impor significações legítimas. Como vimos anteriormente, a capoeira angola possui em seu interior um universo repleto de símbolos e significações; para os mestres J, JD, M, essa simbologia se faz presente desde a escolha dos nomes dos seus respectivos grupos, refletindo assim a construção/afirmação da identidade étnico-cultural desses grupos.

Dentro desse contexto, a mestra J relata a forte influência de suas características de capoeirista, bem como os valores, hábitos e costumes a ela ligados que a impulsionaram a iniciar um trabalho que posteriormente denominou-se Grupo N'Zinga de Capoeira Angola:

[...] e acabei tendo de começar a fazer um trabalho porque *a minha identidade capoeirística era muito específica* e foi aí que *meu ato moral começou a me estimular* e dessa forma me autorizou a *começar este trabalho* [...] então criar, dar este nome de grupo *N'Zinga da Capoeira Angola, uma forma de chamar a atenção para a presença da mulher no interior da capoeira* [...]. (Mestra J; o grifo é nosso)

O mestre JD, na escolha do nome de seu grupo, faz uma referência a duas figuras muito respeitadas no meio da capoeira angola, que foram alunos de grande destaque do mestre Pastinha: os mestres João Grande e João Pequeno, que conduziram o trabalho de seu mestre com muito empenho. Do mesmo modo, aluno do mestre João Pequeno, o mestre JD teve o seu aprendizado em meio a essas duas grandes referências da capoeira angola, o que fez com que o nome de seu grupo levasse o nome dessas duas figuras:

[...] *com a necessidade de eu ter um nome pro meu grupo, eu coloquei Filhos de Mestre João Pequeno e João Grande, que era a relação que tinha com eles* [...] Na verdade eu coloquei dois nomes porque, como eu comecei a capoeira com mestre João Pequeno, tinha a referência dele e mestre João Grande. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Sua escolha se dá também em virtude da mudança do mestre João Grande para os Estados Unidos, com seus alunos ficando sob o comando do mestre JD, porém, após um período, os alunos foram saindo e o mestre sente necessidade de um outro nome, que por sua vez também faz referência a uma grande figura da capoeira angola:

[...] Aí, quando não tinha nenhuma referência mais, eu coloquei *Herança de Pastinha*. Só que, quando coloquei *Herança de Pastinha*, a mulher dele, ela veio em cima, perguntar porque eu coloquei o nome de mestre Pastinha no grupo e aí foi uma confusão danada e acabei tirando. *Aí, foi quando eu coloquei em 90, Semente do Jogo de Angola*. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Essa forte ligação entre mestre-discípulo apresentada no relato do mestre JD pode ser destacada por Abib (2002), o qual relata que a capoeira sempre teve na figura do mestre uma referência fundamental para sua ancestralidade; tornando-se essa figura um ícone, um símbolo para a capoeira angola e para o grupo. Não obstante, o depoimento do mestre M sobre a escolha do nome de seu grupo também faz menção a um outro símbolo que nos remete à capoeira angola:

Grupo de Capoeira Angola pelo estilo de capoeira e Pelourinho em homenagem onde mestre Pastinha tinha a academia dele. (Mestre M; o grifo é nosso)

O Pelourinho, local onde o mestre Pastinha, em 1941, abriu o Centro Esportivo de Capoeira de Angola (Ceca) (Vassallo, 2003), se tornou uma referência para todos os capoeiristas da época e principalmente para o mestre M, que também teve oportunidade de frequentar esse local:

Eu treinei na academia do mestre Pastinha e faço questão de frisar que eu não fui aluno do mestre Pastinha [...]. Eu não tive esse privilégio, mas também não me faltou nada, pelo fato de eu ter treinado com os mestres João Grande, o mestre João Pequeno, dentro da academia do mestre Pastinha! Tive o prazer de conhecê-lo, sou da época em que mestre João Grande estava na academia do mestre. Entre outros que eu conheço e que estão vivos e que também foram contemporâneos. (Mestre M; o grifo é nosso)

Já para o mestre P, houve outros fatores determinantes para o nome de seu grupo:

[...] quando nós botava o pessoal pra brincar, se divertir e *eles dizia grupo de capoeira Angola do Mestre P*, mas botei assim [...], *porque eles que disse mestre P, porque eu jogando rápido com aquela cacetada que eu dava, e quando eu parava o berimbau cantava também* com o mestre Valdemar, Maré, Majé, Coqueiro, Barrão, Avanir, Mão de Onça, Toninho, Cleoni, esse pessoal de Dejavá da Ponteira, esse pessoal todo que via e aí me dava valor, aí foi onde que eu me criei e hoje tô avoando. (Mestre P; o grifo é nosso)

Em seguida, altera o nome de seu grupo na década de 1990:

Esse Grupo de Capoeira Angola Pai e Filho tá desde 90 pra cá. Porque eu tenho um filho praticando capoeira que está na Alemanha e nós temos uma academia na Alemanha, e se chama Academia Arapuã e estamos localizados em Munique. (Mestre P; o grifo é nosso)

O mestre V, antes de ser convidado a integrar o grupo do qual hoje faz parte, também pensava em reverenciar um local que é igualmente um símbolo para a capoeira angola, a cidade de Salvador, atribuindo também a essa palavra o significado de preservação e resgate das tradições, de sua prática, uma preocupação muito comum e presente nos relatos dos mestres participantes do estudo:

[...] *no início eu pensei no Grupo de Capoeira Angola Salvador*, esse Salvador pra mim, ele tem duplo sentido. *Sentido da própria cidade e da própria palavra na sua essência Salvador, salvar o nome do grupo, resgatar [...].* (Mestre V; o grifo é nosso)

No que concerne ao nome de seus respectivos grupos, notamos nos trechos apresentados a presença de elementos que possuem representações e significados para a capoeira angola e em especial para

os respectivos mestres. Podemos constatar, então, que a presença desses elementos nos remete à ideia da existência de diferentes símbolos da capoeira angola que se fazem presentes tanto na escolha do nome quanto na representação deste para o grupo e para o meio da capoeira. Para Vieira (2004), esses símbolos em uma organização/grupo são elementos indispensáveis à cultura ali presente:

A cultura é organizada, sustentada e mantida por elementos constitutivos, indispensáveis e universais, entre eles os símbolos, heróis, rituais, valores, mitos e histórias. Símbolos são palavras, gestos, gravuras ou objetos que carregam significados particulares que são somente reconhecidos por aqueles que partilham a cultura. (p.65)

Para Chanlat (1996), as organizações, enquanto espaços de relações humanas, são lugares favoráveis ao nascimento do simbólico. A capoeira angola, por sua vez, carrega em seu universo simbólico um conjunto de elementos que fornecem referências dentro de sua cultura (Castro Júnior, 2004). De acordo com Chanlat (1996), esse simbólico busca representar em primeiro plano o ausente, o imperceptível, e acrescenta: “[...] estas representações simbólicas que calcam a existência nas relações com o mundo, vão participar da construção deste universo de significações inerentes ao ser humano” (p.30). Essa afirmação feita pelo autor se torna visível no depoimento da *mestra J*, que utiliza como nome de seu grupo um símbolo que representa a presença da mulher no universo da capoeira, e suas atitudes e ações pautam-se pela representação desse símbolo, que, por sua vez, traz sentido à sua prática:

[...] é o simbólico que remete ao universo das representações individuais e coletivas que dão sentido as ações, interpretam, organizam e legitimam as atividades e as relações que homens e mulheres mantêm entre si. (Chanlat, 1996, p.40)

Já no depoimento da mestra J sobre a escolha do nome de seu grupo, verificamos inicialmente a referência a figuras de grande importância, tidas como heróis para a capoeira angola, que, por sua vez, acabam por se tornar exemplos de conduta, doutrina, dedicação, empenho e destreza. Sobre esse tema, podemos citar Vieira (2004), que ressalta:

Heróis são pessoas vivas ou mortas, reais ou imaginárias, que possuem características que são altamente valorizadas numa cultura e que servem como modelos para comportamentos. (p.66)

O mestre M tem como nome de seu grupo algo que representa um marco para a capoeira angola, um símbolo que traz consigo a história de um espaço que foi concebido para o encontro de grandes capoeiristas da época, tendo o mestre Pastinha como guardião desse local. Para o mestre M, esse espaço tem um grande significado, pois lá teve oportunidades de aprendizado, tanto no convívio com seu mestre quanto com outros capoeiristas, nos remetendo, assim, à presença de uma valorização do espaço onde se aprende, como um símbolo que fundamenta sua prática, conforme nos mostra Chanlat (1996):

Não se pode conceber um ser humano ou uma coletividade que não tenha nenhum tipo de vinculação espacial, por mais ínfima que seja. [...] por essa razão que os lugares [...] são objetos de diversos investimentos: afetivo, material, profissional, político e outros mais. Fontes de enraizamento, estes [...] reafirmam a identidade pessoal e coletiva. (p.31)

É nesse mesmo sentido que observamos o depoimento do mestre V, no momento em que relata sua intenção, caso não fizesse parte do grupo a que pertence hoje.

No depoimento do mestre P, notamos a presença de outros fatores para determinação do nome de seu grupo, em que, em um primeiro momento, o mestre destaca apenas um grupo de pessoas que

treinavam/praticavam sob sua orientação e que possuía o seu próprio apelido como nome do grupo; o mestre P destaca também o motivo pelo qual recebeu seu apelido, prática esta que é muito comum no meio da capoeira. Posteriormente, impulsionado pelo envolvimento de seu filho na prática da capoeira, o mestre muda o nome de seu grupo para Grupo de Capoeira Angola Pai e Filho, tornando visível o fator afetivo como algo importante no universo dos grupos de capoeira, pois estes, de acordo com Casado (2002), enfocam prioritariamente as ligações afetivas entre seus componentes. Cabe também ressaltar que notamos nos depoimentos dos mestres J, M e V a mesma situação apresentada pelo mestre P, pois inicialmente seus grupos surgiram apenas como um conjunto de pessoas que treinavam sob sua orientação e não possuíam um nome específico, mas sim o nome dos respectivos mestres:

Eu era do GCAP ainda nessa época, mas a gente lá *era um grupo começando a fazer alguma coisa e não podia nascer imediatamente com o nome de GCAP, então as pessoas chamavam de grupo da J, só depois de um determinado tempo, já três a quatro anos que a gente até para dar uma definição institucional para o trabalho desse projeto que a gente cria e tem a identidade.* (Mestra J; o grifo é nosso)

[...] não, não tinha nada disso, era o pessoal que treinava capoeira comigo e tinha o pessoal que inclusive *eu tive que bater na porta da casa deles de manhã, pra acordar pra treinar! Foi um trabalho árduo pra formar esse grupo.* (Mestre M; o grifo é nosso)

Eu saí do GCAP de 94 para 95, e aí *comecei a reunir um grupo de pessoas que já tinha saído, que queriam fazer capoeira e a gente se encontrava no parque da cidade em dia de sábado, treinava no parque ao ar livre e aí a gente fazia uma roda e depois ia à casa de alguém e se reunia pra fazer uma comida, pra tá junto! A gente foi formando um grupo de pessoas.* (Mestre V; o grifo é nosso)

Esses trechos mostram que é a partir das relações construídas no convívio desse conjunto de pessoas que o grupo se constitui; sua visão é fundamentalmente relacional, e é através dessas interações e alianças afetivas que surgem a unidade e a identidade desse conjunto de pessoas (Casado, 2002). Essa identidade constitui um coeficiente de crenças (valores, expressões, etc.) e conseqüentemente nos remete a uma ideia de ideologia (Silva, 2005), o que nos leva a destacar o seguinte trecho no depoimento do mestre V:

Apesar de eu ter vindo do GCAP, muita gente vinha de lá, mas eu acho que a capoeira ajuda a cada um de nós desenvolvermos uma visão. Existe uma base, que é importante, mas eu acho que cada um é cada um. Cada um tem a sua forma de jogar e cada um tem a sua forma de se expressar e cada um busca alguma coisa dentro da capoeira [...]. (Mestre V; o grifo é nosso)

O mestre V relata que, com o tempo, a capoeira faz com que o indivíduo crie sua própria opinião sobre o universo da capoeira, bem como o universo em que vive; logo, essa identidade de capoeira não é uma, é um elemento hierárquico que pode produzir conflitos internos e externos ao grupo (Santos, 2004), e impulsionar o surgimento de novos grupos dando abertura a diferentes identidades, sendo esta outra categoria fundamental para a gênese dos grupos, apontada por Silva (2004).

Os mestres C, J e V são provenientes do grupo do mestre M; todos tiveram um tempo médio de permanência em seu grupo de mais de 14 anos, participando de inúmeras etapas e momentos vividos pelo grupo, tendo não apenas a figura do mestre como uma grande referência, mas todos os seus ensinamentos como base para construir seus respectivos grupos, como destaca a mestra J:

[...] eu fazia parte de uma comunidade que se formava, éramos muito pequenos, não tinham muitos grupos de capoeira angola como a gente vê hoje [...]. (Mestra J; o grifo é nosso)

O pioneirismo destacado no trecho anterior foi um dos itens vivenciados pelo conjunto de mestres que fizeram parte daquele grupo, e continua em seu depoimento:

[...] *à medida que o grupo foi crescendo*, sobretudo com essa dinâmica da gente, de dois mestres que volta e meia estavam fora do Brasil, fora de Salvador, *a gente foi tendo que dividir entre nós, os mais velhos, algumas tarefas*, entre elas, era dar aula de capoeira, construir coletivamente um grupo, passar os saberes de um grupo, *ou seja, a definição dos valores, estruturas ou a identidade daquele grupo, a prática corporal como a prática coletiva*. (Mestra J; o grifo é nosso)

Nesse trecho, a mestra J relata momentos de aprendizagem que auxiliaram na construção coletiva do grupo do qual fazia parte, o que nos remete a Bettoni (2002):

Após descobrir na materialidade as exigências a ser trabalhadas, o grupo se desdobra em várias ocupações, onde tarefas são distribuídas entre seus membros que agora passam a cumprir múltiplas práxis individuais. As ações passam a ser mutuamente necessárias umas às outras, e a práxis comum só pode ocorrer por causa das práxis individuais que a integram, ou seja, cada membro compreende que a sua função é necessária às funções dos outros membros, e vice-versa. (p.71)

Essas práticas coletivas relatadas nos depoimentos do mestre V e da mestra J impulsionam a aquisição de determinados valores que, para Vieira (2004), podem ser vistos como intenções, preferências de certos acontecimentos sobre outros, sentimentos, opiniões, etc., contribuindo assim para a construção de uma identidade, ou seja, aquilo que se é realmente (Silva, 2000). É na busca por essa identidade que reside a gênese dos grupos de capoeira, podendo estes ser considerados como uma afirmação de tal identidade e a demarcação das di-

ferenças, com estas provocando sempre intervenções de incluir e excluir (Silva, 2000). Vejamos o depoimento do mestre C:

A Fica é um trabalho que vem dessa dicotomia que acontece [...] então decidi formar um outro grupo, um pouco com as características do GCAP, em termos de trabalho e filosofia, mas também com uma abertura maior para os estudantes poderem desenvolver o seu trabalho. O grande lance do grupo de estudo é que não tem um líder, todos são líderes, todos são responsáveis pelo trabalho, mas a pessoa que apontar ter mais liderança nós vamos tirar como líder do grupo. E esse líder não precisa ser necessariamente brasileiro, por isso é que tem essa necessidade de vir aqui para o treinamento. (Mestre C; o grifo é nosso)

Em seu relato, o mestre C relata que, a partir das diferenças, estas serviram de mola propulsora para a gênese de seu grupo: a Fundação Internacional de Capoeira Angola (Fica). Todavia, ele não deixa de ressaltar a existência de características que a assemelham ao grupo do qual fazia parte o GCAP, reverenciando assim as bases de seu aprendizado. Na entrevista, o mestre relata o funcionamento do grupo e no trecho anterior destaca uma característica mais voltada para o estudo da capoeira angola.

Nesse sentido, a mestra J, sentindo a necessidade de busca pela sua autonomia e pelo espaço de atuação na capoeiragem paulistana, procura formar um grupo que fosse ao encontro das propostas de ação de seu conjunto, pois, semelhante ao mestre C, a mestra também se une a ex-integrantes do GCAP para formar o seu grupo, chamado N'Zinga:

[...] a gente estava necessitando de fazer um trabalho que tivesse as características das nossas propostas de atuação na capoeiragem de São Paulo, a gente não formava um grupo para expansão naquele momento, a gente buscava a formação da autonomia, da gente para atuar dentro de um espaço, dentro do cenário da capoeira. (Mestra J; o grifo é nosso)

Essa autonomia buscada pela mestra foi alcançada, e hoje em seu trabalho procura pregá-la em todos os polos que seu grupo possui, estabelecendo assim uma relação com um caráter mais de parceria do que de comando:

Hoje no N'Zinga *somos uma ONG* e por essa razão *a gente consegue se manter trabalhando lá em conjunto como grupos* e de uma maneira *a respeitar a autonomia desses grupos*, eu penso que eles têm um caminho muito mais difícil atuando em liberdade do que tendo alguém à frente, e eu tenho que me manter parceira, você entende, quando eu tenho que sair de lá pra vir pra cá, *porque a gente já tinha um nome, uma atuação muito grande.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Também no sentido da busca de uma identidade, o mestre M se vê em uma situação de pioneirismo, pois o Rio de Janeiro não possuía capoeira angola como ela se apresenta hoje, ou seja, de uma forma organizada, ocorrendo assim o surgimento desta a partir de sua presença e atuação:

[...] *fui para o Rio de Janeiro* como militar, exatamente nos meados de 70 e lá jogando capoeira *eu vi que precisava formar um grupo que se identificasse comigo.* Eu não vi capoeira angola como conhecemos hoje, *no Rio de Janeiro. Não tinha capoeira angola* como estamos acostumados hoje, *o que aconteceu foi o surgimento dela, a partir da minha presença.* (Mestre M; o grifo é nosso)

Ocorrendo assim o surgimento de seu grupo no Estado do Rio de Janeiro:

[...] *foi justamente com os alunos que preparei de 70 a 80, que eu formei o Grupo de Capoeira Angola Pelourinho.* (Mestre M; o grifo é nosso)

Já o mestre V, como vimos anteriormente, tinha uma ideia inicial de formar o seu próprio grupo também, porém recebeu um convite do mestre C para representar a Fica no Estado da Bahia, e relata como se estabeleceu esse contato, destacando as relações afetivas como fator principal para a sua entrada no projeto:

[...] o C já tava nessa época nos Estados Unidos e *necessitava de um representante em Salvador* e naquela época ele ligou pra mim. Aí falou da proposta dele, da formação *da Fundação de Capoeira Angola* [...] *mas eu disse a ele desde o início: C, eu só vou entrar porque tenho confiança, conheço você*, sei que é uma coisa legal e eu não sou de caminhar pra trás, *e a partir daquele momento, uns seis meses depois, a gente já tava formando a Fica* [...] *eu já tinha reunido o grupo, eu já tinha exposto pra algumas pessoas que já conheciam o mestre C, a confiança que eu tinha nele e que inclusive dentro do GCAP a gente tinha uma relação muito grande e quando ele chegou para reunião com o grupo, levou até um susto porque as pessoas já estavam usando a camiseta da Fundação Internacional de Capoeira Angola* [...]. (Mestre V; o grifo é nosso)

No que tange à questão da gênese dos grupos, vimos a questão busca pela construção de uma identidade como um fator preponderante nos depoimentos dos mestres, principalmente para os mestres C, J, M e V; é através dela que os grupos fundamentam sua prática, não sendo ela algo pronto, mas sim construído no contexto das relações culturais e sociais (Silva, 2000). Para Vieira (2004), construir a identidade é:

[...] buscar o equilíbrio entre aquilo que se é e que os outros esperam que sejamos, ou seja, é a tentativa de resolução de conflitos resultantes de exigências às vezes contraditórias, fundadas na honestidade, na lealdade, na capacidade de estabelecer e manter a confiança das organizações em relação aos seus membros [...]. (p.72)

Dessa maneira, temos essa busca expressada de diferentes formas nos depoimentos, porém todas tendo-a como objetivo. Em seu relato, o mestre C valoriza a formação de grupos de estudo, o que para Santos (2004) pode se enquadrar em uma identidade cultural, que possui em grande parte uma construção intelectual ideal, calcada em informações seletivas, que podem ser reais e imaginárias. A mestra J destaca com mais ênfase a importância da busca pela autonomia, que, para Chanlat (1996), é marcada por deter um grau de liberdade que possui desejos, aspirações, possibilidades e sabe o que pode atingir. Ela destaca também a importância da manutenção dessa autonomia, mesmo para outros polos de seu grupo, permitindo assim que os grupos ajam de formas diferentes, porém em terrenos semelhantes, preferindo a sua atuação mais em um sentido de parceria. Podemos atrelar esse mesmo sentido ao relato apresentado pelo mestre V, que, devido às relações afetivas, se torna representante de um grupo no qual possui liberdade para atuar à sua maneira. Assim, citamos Mintz (2009):

As pessoas adquirem experiência enquanto estão sendo acionadas e enquanto agem. Na maior parte do tempo e na maioria das formas, elas agem de acordo com um código socialmente herdado de comportamento [...] mas esse código não é jamais uma camisa de força; existem escolhas e alternativas. Estas, incluindo a opção pela não ação, são utilizadas em várias permutações, embora finalmente sujeitas às condições externas. (p.235-6)

O mestre M tem sua prática individual pautada por sua capacidade de agir para uma finalidade, ou seja, a formação de um grupo que detivesse suas características, ou sua identidade de capoeirista; esse ato, por sua vez, está sempre relacionado a um determinado fator da realidade (Bettoni, 2002), no caso, a não existência de um grupo específico e organizado de capoeira angola, que fez com que o mestre estruturasse um e o tornasse realidade.

Desse modo, tivemos um panorama sobre os fatores que levam à constituição dos grupos de capoeira angola, em que as práticas

cotidianas, a tensão entre fatos subjetivos e objetivos, as representações internas do indivíduo e a realidade na qual este se encontra fundamentam a construção de uma identidade de capoeirista, e esta transmite seus significados a partir de uma linguagem própria e de símbolos reconhecidos pelo grupo (Santos, 2004).

Cabe mencionar que a busca por uma identidade defendida pelos grupos de capoeira angola estabelece também laços com o candomblé, pois a articulação entre ambos encarna a síntese dos princípios sagrados do aprender/viver (Vassallo, 2005).

O grupo, por sua vez, é o reduto para o aprendizado da capoeira, tendo essa função como objetivo principal de sua atuação; todavia, Santos (2004) destaca uma outra característica presente no ensino da capoeira pelo grupo:

A princípio o objetivo fundamental de um grupo de capoeira é obviamente ensinar capoeira. Entretanto, um olhar mais cuidadoso nos leva a ler esse “ensinar capoeira” como uma iniciação em um processo contínuo de aprendizagem, que vai envolver o (re)encontro com a herança africana, abrangendo desde o aprendizado de um conhecimento específico historicamente produzido, os fundamentos do jogo e, até uma forma específica de ensinar e de aprender, baseada no sentido da comunidade, na oralidade, no respeito, e na reverência aos ancestrais, na corporalidade, no olhar, no toque, na musicalidade, na mandinga. Esses aspectos delineiam a práxis pedagógica do grupo de capoeira. (p.53)

Esses elementos, sabiamente apresentados pelo autor, nos remetem a formas antigas e tradicionais de ensino que têm no passado a fonte para a transmissão dos conhecimentos, que por sua vez ocorre em um processo que pode ser considerado artesanal, estabelecendo assim uma forte relação com as chamadas escolas de ofício. No tópico seguinte discutiremos sobre os elementos da capoeira que nos permitem mencionar essa relação.

A capoeira angola como corporação e escola de ofício: um currículo a descobrir

Ao abordarmos no tópico anterior aspectos da trajetória de vida dos mestres, vimos também elementos que se tornaram preponderantes para a constituição/formação de seus respectivos grupos. Para Santos (2004), esses grupos, por sua vez, têm como objetivo principal formar o capoeirista; um processo que visa a uma formação que compreende a concepção de humanidade, sociedade, capoeira, capoeirista e o processo histórico dos negros no Brasil, configurando-se em um projeto que permite uma analogia com a escola, como nos mostra o autor:

Esse projeto sistematiza-se através de uma seleção de conteúdos (fundamentos da capoeira – movimentos, ritos, música...) de um conjunto de procedimentos metodológicos (como as aulas se organizam, como o conhecimento é socializado) e ainda um processo de avaliação que indica o quanto e como um indivíduo está aprendendo capoeira. A definição destes elementos se diferencia variando de grupo para grupo a depender das concepções que norteiam seu trabalho. (p.58)

Esses elementos constituintes do processo de ensino e de aprendizagem na capoeira angola nos permitem uma correlação com as chamadas escolas de ofício, como veremos neste eixo e no tópico a seguir. Essas organizações, no que tange à transmissão dos conhecimentos, possuíam a relação mestre-aprendiz, a oralidade, o movimento e o corpo como núcleos e porta-vozes do conhecimento, artefatos estes que compõem a essência de sua prática pedagógica. Assim, de uma forma semelhante, o grupo de capoeira angola pode ser considerado um verdadeiro espetáculo educativo no processo de construção/afirmação do capoeirista (Santos, 2004) que merece um maior aprofundamento.

Dessa forma, o segundo eixo que compõe os resultados deste estudo dedica-se a uma analogia da capoeira angola como escola de ofi-

cio, buscando encontrar, a partir dos relatos dos mestres, indicativos que possam classificá-la como tal. Assim, este eixo está dividido em três tópicos, sendo o primeiro intitulado “Valores, artefatos e rituais presentes na capoeira angola”, no qual se busca identificar os aspectos presentes na capoeira angola que se relacionam em paridade com os das escolas de ofício. O segundo tópico tem como título “Os saberes profissionais que emergem dos mestres das escolas de capoeira angola”, e nele discorreremos sobre quais os saberes que se fazem presentes e que surgem no universo da capoeira angola. O terceiro tópico, “A capoeira angola como um espaço social (‘campo’) de lutas”, trata da questão da capoeira angola como um espaço social, um campo no qual se estabelecem inúmeras disputas pelas conquistas desse espaço. Vejamos então o primeiro deles.

Valores, artefatos e rituais presentes na capoeira angola

Como vimos anteriormente, existiram organizações que valorizavam muito a arte e a tinham como um dever a ser cumprido (Rugiu, 1998). Essas organizações eram chamadas de corporações e escolas de ofício, em que umas atuavam como responsáveis pela organização dos ofícios no que se referia às regras, normas e condutas, podendo agregar diferentes ofícios, enquanto as outras eram a maneira pela qual a arte era ensinada para que viesse a se tornar um ofício (Silva, 2009). Exemplos de riqueza no que se refere à transmissão dos conhecimentos, essas organizações possuíam valores, artefatos e rituais que se diferenciavam da pedagogia convencional. Sobre isso, Rugiu (1998) destaca:

[...] todas as formas pedagógico-didáticas [...] permaneceram envoltas no próprio mistério com o qual, na época, eram tutelados os relativos procedimentos. As circunstâncias nas quais se trabalhava e se aprendiam favoreciam o segredo, principalmente o prevalecer quase absoluto da tradição oral ou intuitivo gestual “escute as minhas palavras”, “olhe como eu faço”. (p.38)

Não obstante, a capoeira angola também nos traz admiráveis exemplos de como seus saberes são transmitidos; as músicas, ladainhas, rodas e os movimentos presentes em seu universo se configuraram como elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes, como destaca Abib (2006):

[...] através destes que se cultuam os antepassados, seus feitos heroicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo, assim como também as mensagens. (p.93-4)

É nesse cenário que se observa uma forte inter-relação entre ambas as organizações; através dos depoimentos dos mestres identificaremos os elementos (valores, artefatos, rituais, entre outros) que nos permitem mencionar a caracterização da capoeira angola como corporação e escola de ofícios.

Ao selecionarmos os trechos dos depoimentos dos mestres que apontavam tais elementos para caracterização, notamos a presença destes em todos os relatos, ou seja, todos os mestres participantes do estudo em algum momento mencionaram elementos que apontavam para a relação da capoeira angola como escola de ofício, o que nos permitiu a identificação de quatro aspectos: relação mestre-aprendiz, valores, artefatos e rituais.

O aspecto de mais destaque foi a relação mestre-aprendiz, sendo mencionada nos relatos dos mestres J, JD, M, P e V, a qual, como vimos em Rugiu (1998), compreende os laços estabelecidos pelo aprendiz a partir do convívio com o mestre durante o aprendizado. Em seguida, alguns artefatos aparecem mencionados nos depoimentos dos mestres C, J e P, que, na visão de Marteleto (1995), podem ser compreendidos como: “[...] criações culturais e históricas que, uma vez instituídas, dão coesão e unidade interna à ‘instituição total da sociedade’, funcionando como um tecido imenso e complexo de significações” (p.3).

No que diz respeito aos aspectos valores e rituais, os mestres B e J são os que mais fazem menção a eles em seus depoimentos. Acerca desses aspectos, Vieira (2004) assinala que:

Valores são tendências para preferir certos estados de acontecimentos sobre outros, fundamentaram-se em sentimentos [...]. Rituais são atividades coletivas para o alcance de finais desejados, considerados essenciais. Maneiras de cumprimentar e agradecer aos outros, cerimônias religiosas são alguns exemplos. (p.66)

Vejamos então os trechos dos depoimentos nos quais é possível identificar os aspectos antes citados.

Destacado em seu relato, o mestre V aponta o primeiro passo para que se estabeleça a relação mestre-aprendiz:

Acho que o primeiro passo é *haver uma identificação com o mestre*, pois é a pessoa *que vai te levar até a graduação* ou te encaminhar para outro mestre *ou te levar a caminhar com suas próprias pernas*. (Mestre V; o grifo é nosso)

De maneira semelhante, o ingresso na escola de ofício também ocorria a partir de uma identificação com determinado mestre, podendo ser por amizade, parentesco, admiração pelo trabalho ou grande reconhecimento do mesmo por parte da comunidade; todavia, de uma forma diferente dos dias atuais, essa identificação era determinada pelo pai ou responsável, e não pelo próprio aprendiz. Ainda em seu relato, o mestre V destaca outras características:

A capoeira enquanto cultura *você precisa de toda uma vivência do saber popular, é você ter 30, 40 ou mais anos de prática* naquilo, para você ter o mínimo de conhecimento [...] *é um eterno aprendizado!* A vivência *você só aprende na relação com o mestre de capoeira*. (Mestre V; o grifo é nosso)

Podemos notar que o mestre V destaca a questão do tempo e o convívio com o mestre como principais fatores para se adquirirem os conhecimentos presentes na capoeira. Sobre esse ponto, lembramos Rugiu (1998), o qual destaca que, nas escolas de ofício, o mestre artesão era investido de alguns poderes, como o de estabelecer o tempo de duração de um aprendizado e também a maneira pela qual o ofício seria ensinado ao aprendiz. Destacamos também um trecho do depoimento do mestre P:

[...] mestre, tem o conhecimento, *os antigos mestres que formaram mestres, mestres e mais mestres, nós já temos um jeito próprio de ensinar* [...] só pode se ensinar capoeira a quem tem condições, [...] então *a pessoa necessita de fazer seus movimentos, praticar seus movimentos, todos os movimentos que o mestre treinar, então a obrigação é ter a atitude de aprender.* (Mestre P; o grifo é nosso)

Castro Júnior (2004) também contribui, destacando que o tempo para aprendizagem não é padronizado para todos os aprendizes; cada um tem o seu próprio momento; o mestre, em sua sutileza, tem a incumbência de iniciar o aprendiz em todos os ensinamentos, desde os mais secretos até os mais simples, como ressaltam os mestres P e JD:

[...] e *qualquer um não pode ensinar, tem que procurar os mestres que tenha conhecimento, o pessoal que não tem conhecimento não pode ensinar.* (Mestre P; o grifo é nosso)

[...] *qualquer dúvida que você tiver, você vai buscar na sua referência, em fulano, você tem que ter um fundamento.* (Mestre JD; o grifo é nosso)

[...] uma grande coisa que temos é entrar em uma academia, *ter maior respeito aos mestres, quem vai ensinar e tudo que acontecer a responsabilidade é dele, do mestre.* (Mestre P; o grifo é nosso)

Esses trechos referendam a importância central da figura do mestre para o ensino da capoeira angola. De maneira semelhante nas escolas de ofício, o mestre era considerado como um patriarca, pois era total responsável pela formação de seu aprendiz, sendo de sua responsabilidade não só os segredos de seu ofício, mas também como e em que medida transmiti-los aos seus aprendizes (Rugiu, 1998). Dessa forma, o convívio passa a ser um fator preponderante para a transmissão dos conhecimentos (Castro Júnior, 2004). A mestra J destaca em seu relato:

[...] dizendo pros meus alunos que *nossa relação não se resume em uma relação letiva, não é um ano letivo, mas sim que o mundo em movimento é capaz de produzir entre a gente o tempo todo.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Valorizando os laços que possui com seus alunos, a mestra J relata que a relação com seus alunos não se resume apenas ao aprendizado da capoeira angola, sendo, na verdade, uma relação que será construída coletivamente no decorrer do tempo, dentro e fora do espaço de aprendizado. Rugiu (1998) contribui com esse enfoque relatando que a formação do aprendiz não ocorria apenas no interior da oficina, mas também no ambiente e nas experiências das comunidades nas quais vivia. Ainda sobre esse assunto, o mestre M menciona o seu processo de formação familiar como base para as relações que estabelece com seus alunos, destacando o respeito como a principal delas:

Então *minha relação com meus alunos tem relação com a minha formação, meus pais, meus avós e tal [...] meus alunos são ótimos, o que eu tenho com meus alunos e eles comigo, é respeito! Respeito tem que ter!* (Mestre M; o grifo é nosso)

Sobre esse aspecto, Abib (2006) afirma:

[...] o mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de seu povo e [...] é capaz de restituir esse passado como força instauradora, que irrompe para dignificar o presente e conduzir a ação construtiva do futuro. (p.92)

Dando continuidade à questão da presença e importância do respeito na relação mestre-aprendiz, o mestre M, em outro trecho, destaca um exemplo do grau em que esse respeito se encontrava:

Antigamente não era assim, *antigamente o mestre dizia que o be-
rimbau era de plástico e mesmo que o cara tivesse vendo que não
era, ele tinha que aceitar*, mas hoje não! (Mestre M; o grifo é
nosso)

Esse respeito também pode ser complementado por um trecho contido no depoimento do mestre JD: “O aluno ia lá devagarzinho, escutando, ouvindo, mas não questionava”.

Esse grande respeito à figura do mestre ocorre pelo fato de a mesma representar o porte e a guarda da memória e tradição do seu povo, sendo essa figura fundamental no seio de uma cultura, pois possui a função de disponibilizar o saber às novas gerações (Abib, 2002), adquirindo assim um reconhecimento muito grande por parte de seus discípulos, como nos mostra a mestra J:

[...] eu posso sair do GCAP, mas *o Moraes vai comigo pra vida toda, meus mestres vão estar comigo nas aulas*, não apenas porque estão vivos e vendo o que eu estou fazendo e como estou atuando em nome deles e *em nome do conhecimento que eles me passaram*, mas eu *reconheço o quanto eles modificaram minha vida*, e é essa professora angoleira que eu quero ser. (Mestra J; o grifo é nosso)

A partir desse trecho podemos citar Rugiu (1998), que, referindo-se a essa relação que se estabelece entre mestre-aprendiz, destaca:

A relação mestre-aprendiz era e sempre é de qualquer modo uma relação educativamente relevante e compreensiva de procedimentos de aprendizado, comportamentos requeridos pela classe social e pelo grupo e constituição de comportamentos típicos nas relações com a realidade cotidiana. (p.48-9)

A mestra J destaca não somente a valorização da relação com o mestre, como também de certos elementos que a capoeira angola produz, os quais podemos chamar de artefatos:

[...] *a necessidade de valorizar o mestre, a necessidade de valorizar o lugar de quem aprende, como um eterno aprendiz, a necessidade da gente desmistificar alguns conceitos que estão situando a tradição numa relação meramente autoritária para assim entendermos que a essência da capoeira produz tantos encantamentos.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Esse encantamento mencionado pela mestra J nos remete a uma filosofia de vida, em que os ensinamentos dos velhos mestres orientam a vida de muitos capoeiristas do presente, fazendo, assim, a capoeira angola ser marcada pela volta, no sentido de que o tempo vai e volta, caracterizando uma circularidade do conhecimento (Scaldeferri, 2009). A mestra acrescenta:

[...] *eu entendo que eu faço parte de um elo, aliás, que eu sou o elo entre uma tradição que apesar de todas as modificações tecnológicas e modernas em torno dela, ela se manteve num patamar da comunidade, da oralidade e que meu lugar é exatamente valorizar através da memória essa tradição, formando uma geração de pessoas que estejam sendo, de certa forma, preparadas para geração seguinte.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Essa fala nos remete a Vassallo (2005), o qual destaca que a entrada no mundo da capoeira angola é pensada como um rito de iniciação similar ao do candomblé, que conduz os indivíduos a uma

verdadeira transformação da identidade. Esse novo sujeito que surge é dotado de consciência da sua opressão e dos instrumentos necessários para combatê-la.

Para Castro Júnior (2003), o sentido dessa relação pedagógica entre mestre-aprendiz não se resume a simples demonstrações de golpes e exercícios para que o aluno os realize, como se fosse uma receita pronta e acabada, mas sim:

[...] valorizam toda uma produção cultural constituída no universo da capoeira que consiste em respeitar o companheiro independentemente da idade, do sexo e do *ethos*, afirmam a importância de conhecer o ritual enquanto conhecimento transmitido pelos seus antecessores e de valorizar uma tradição cultural que produz uma certa identidade, enfatizando também a importância de aprender a manusear os instrumentos que compõem uma roda de capoeira, bem como os cânticos. Enfim, incorporar a capoeira enquanto filosofia de vida. (p.80)

Aqui utilizamos Abib (2007), que destaca que o capoeirista da atualidade, de maneira consciente ou inconsciente, torna-se herdeiro dessa relação ancestral que a capoeira angola traz subjacente a ela, não ficando imune aos sentidos e significados do processo de identificação cultural que o iniciado da capoeira vivencia, acabando por adquirir outras atitudes e ampliando suas formas de ver o mundo com seus perigos e adversidades.

Desse modo, nota-se, a partir da capoeira angola, uma forma diferente de enxergar o mundo, que é fruto dos ensinamentos que vão passando de geração para geração, quando uma está sendo preparada, conforme observamos no final do depoimento da mestra J. Nas escolas de ofício, de maneira semelhante, os ensinamentos revestidos de simbolismos e concepções religiosas eram transmitidos, de geração para geração, através da oralidade para os aprendizes, que passam a ser herdeiros dessa sabedoria (Rugiu, 1998). Referindo-se também a essa questão da transmissão dos conhecimentos,

o mestre C também faz a mesma afirmação e destaca um outro artefato importante, ligado a esse assunto:

É um aprendizado que *vai passando de um pro outro*, eu acredito [...] o que acontece é o seguinte: *tem coisa que você pode passar para o aluno agora, nesse momento, mas tem coisas que ele ainda não tá preparado para aprender nesse momento*, então isso é que é o *segredo*. Eu posso passar um movimento pra um aluno, bem simples e posso passar esse mesmo movimento pra uma pessoa com mais experiência, só que um pouco mais complexo. (Mestre C; o grifo é nosso)

Como vimos anteriormente em Rugiu (1998) e Abib (2006), tanto na escola de ofício quanto na capoeira angola, os mestres transmitem seus conhecimentos cuidadosamente, como se estes fossem um segredo. Esse conhecimento, para a capoeira, aparece como uma essência das formas mais primitivas (Castro Júnior, 2003). Todavia, como destaca o mestre C, existe um momento certo para sua revelação, competindo ao mestre julgar esse momento, como nos mostra Castro Júnior (2003):

A revelação do segredo é um processo de rigorosidade na dinâmica cultural entre *mestre-aprendiz*. O *tempo* de revelação não é padronizado para todos os aprendizes; cada um tem o seu próprio momento. Cabe ao mestre, na sua sutileza, iniciar o aprendiz nos ensinamentos mais secretos. (p.95)

Sobre esse preparo, mestre P comenta:

[...] *a energia que nós temos, o preparo é mais mágico*, o preparo nosso [...] é uma caixa de peito aberto *nós colhemos pra praticar isso de acordo com o mestre e aí vamos praticando a praticando* [...]. (Mestre P; o grifo é nosso)

Castro Júnior (2003) relata que existe certa situação de magia na relação mestre-aprendiz, em que, através do diálogo e da oralidade, cria-se um campo de descobertas no qual o aprendiz procura ir em busca de suas raízes, suas tradições e suas atualizações junto ao mestre: “ele quer beber água na fonte”. Essa expressão, usada pelo autor, somada ao que observamos anteriormente, nos remete a um universo de produção e reprodução de artefatos culturais das escolas de ofício que se fazem presentes na capoeira angola, cujos significados, símbolos e signos culturais são transmitidos, assimilados ou rejeitados pelas ações e representações dos aprendizes em seus espaços instituídos e concretos de realização (Vieira, 2004).

No que tange aos valores, notamos no depoimento do mestre B uma das principais características presentes nas corporações de ofícios:

Ele queria congrega todos os grandes mestres da Bahia e criar um centro de capoeira, [...] quando foi dado a ele, em 1941, pela mão de Amorzinho que já sentiu naquela época que estava prestes a ir para o outro lado, queria alguém com essa condição de capoeirista e, aí, viu em Pastinha que ele era o homem pra ser o mestre geral da capoeira na Bahia e todo mundo apoiou. (Mestre B; o grifo é nosso)

Assim, observamos um intuito de agregar, de unir o maior número de praticantes de capoeira angola, tendo como local de referência a academia do mestre Pastinha, que também adotava uma outra característica das escolas de ofício, como nos mostra outro trecho do depoimento do mestre B:

Em 1979, ele me deu o diploma. Quando o mestre faleceu, a academia ia ser colocada nas mãos de João Grande e João Pequeno, que eram mais velhos, mas a companheira de Pastinha não aceitou, aí foi cada um abrindo a sua academia. (Mestre Bola; o grifo é nosso)

O mestre Pastinha seria o principal representante dessa prática e em seu espaço fazia o uso de uma certificação que marca o avanço na hierarquia, como nas escolas de ofício. Não obstante, de maneira similar, com o objetivo de organizar e reger os ofícios, as corporações possuíam o objetivo de agregar o maior número de bandeiras, ou seja, o maior número de ofícios sob sua responsabilidade, possuíam um local para sua sede, constituindo, assim, uma associação para formação de identidade (Martins, 2008; Cunha, 2000).

Dessa forma, tal ato retrata o grau de compromisso do mestre com a capoeira angola, como destaca a mestra J:

[...] esses *mestres que têm a experiência*, eles ultrapassaram as dificuldades históricas e sociais acumuladas, enfim, *têm uma relação de compromisso com a capoeira e esse entendimento de preservação está presente em nossas ações o tempo todo.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Com isso, entendemos a academia ou espaço de aprendizagem da capoeira angola como uma oficina em cujo interior, de acordo com Sousa Neto (2005), situam-se valores, rituais, instituem-se regras e códigos que buscam preservar sua identidade, complementando, assim, o depoimento da mestra J, que menciona:

[...] *o campo dos valores, que é o centro*, o polo da nossa tradição de capoeirista, então *é esse processo filosófico da capoeira angola que a gente busca* manter sempre, ou seja, tratando o ser capoeirista, o aprendizado de *ser capoeirista através da atuação da vivência desses valores.* (Mestra J; o grifo é nosso)

De tal modo, como na escola de ofício, Castro Júnior & Sobrinho (2002) relatam que, através de valores e rituais de ensino, o aprendizado da capoeira assegura os contos e cantos e valoriza a luta das culturas de resistências, no sentido de afirmar suas crenças e suas singularidades. Como referência a exemplos dos rituais presentes no cotidiano das aulas, citamos o trecho do depoimento da mestra J:

A aula com a bateria e com os instrumentos? Desde o GCAP é uma tradição, eu aprendi isso, a gente abomina aquele sonzinho mecânico, e só usa quando não tem jeito. (Mestra J; o grifo é nosso)

Temos então, a partir dos trechos dos depoimentos dos mestres, a identificação da presença de características (relação mestre-aprendiz, artefatos, valores e rituais) que vão ao encontro da caracterização da capoeira angola como escola de ofício, sendo a principal delas a relação mestre-aprendiz. Nessa questão, os mestres JD, P e V dão ênfase à importância da figura do mestre para o aprendizado, pois é através dela que se encontra o caminho para a obtenção dos conhecimentos inerentes à capoeira angola. Assim, podemos mencionar a importância da figura do mestre para determinado ofício, pois ele possui os segredos e os saberes de sua arte, tornando-se assim uma figura respeitada e reconhecida socialmente (Arroyo, 2000; Rugiu, 1998; Silva, Souza Neto & Benites, 2009).

Na relação mestre-aprendiz, os mestres J e M dão mais ênfase aos laços que se estabelecem a partir dessa relação, destacando principalmente o respeito para com o mestre e para com os conhecimentos fornecidos por ele. Reis (2004) e Rugiu (1998) relatam a importância desses laços, em que o aprendiz aprendia os segredos do ofício, como destacam Silva, Souza Neto & Benites (2009): “Este ocorria de maneira lenta possuindo um plano de formação continuada, gerando uma educação permanente” (p.878). Daí o respeito gerado pelo contato com o mestre que fundamenta essa relação.

Na questão dos artefatos identificados nos relatos, o mestre C destaca o segredo. Para Abib (2004),

O segredo é um componente deste universo, quando este é institucionalizado ele é o próprio processo iniciático, constituído por um conjunto de atos ritualísticos através dos quais se transmitem gradualmente ao longo do tempo conteúdos secretos. (p.132)

De maneira semelhante, Rugiu (1998) destaca esse segredo como principal componente presente no interior das escolas de ofício, onde o preparo passa inclusive pelos caminhos de certa magia, que vai ao encontro do relato do mestre P. Para Abib (2004), esse componente de magia que reveste o universo da capoeira angola expressa o vasto campo de significados dessa manifestação, no qual os mestres B e J destacam a capoeira angola como uma forma de enxergar o mundo e a necessidade de valorizar essa visão, que Dubar (1997) destaca como uma identidade de ofício: “[...] forma de estruturação das atividades como modo de socialização [...]” (p.203).

Assim, a partir do panorama apresentado neste tópico, temos a constatação de características presentes nas chamadas escolas de ofício; assim, a partir dos relatos apresentados, podemos constatar a presença de características significativas das escolas de ofício dentro do espaço de formação da capoeira angola.

Ao identificarmos a capoeira angola na perspectiva das escolas de ofício, temos estas como locais em que a arte é ensinada. Esses locais estão repletos de saberes e conhecimentos que são (re)produzidos por elas. No tópico seguinte, trataremos dos saberes presentes nesse universo.

Os saberes profissionais que emergem dos mestres das escolas de capoeira angola

Para Abib (2007), a capoeira angola possui uma grande riqueza de significações, formando assim uma identidade muito forte e profunda, construída com raízes em seu passado de lutas, possuindo elementos como sagacidade, brincadeira, ancestralidade e ritualidade, que constituem seu universo e compõem um vasto campo de conhecimentos e saberes. Esses saberes guardam aspectos importantíssimos relacionados à cultura da capoeira angola.

Para Silva (2009), os saberes

[...] são resultados de processos mentais baseados na atividade cognitiva dos indivíduos, bem como de processos sociais pauta-

dos em convivências nos grupos sociais e nas relações complexas existentes entre indivíduos desses grupos ou entre indivíduos de diferentes grupos sociais. (p.24)

Para Tardif (2002), eles consistem em elementos que decorrem da identidade, experiência de vida, história profissional, etc. de um indivíduo, como vimos anteriormente. Desse modo, encontramos nos depoimentos dos mestres elementos como tempo, música, fundamentos, ancestralidade, que juntos dão origem a um conjunto de saberes presentes no universo da capoeira angola que a caracteriza e contribui para a construção/preservação de sua identidade.

O tempo e as questões a ele ligadas aparecem como principal elemento, sendo destacado nos depoimentos dos mestres C, J, JD, M, P e V. Em seguida, a musicalidade e seus desdobramentos no interior da capoeira angola surgem como o segundo elemento de maior destaque, sendo referendada nos depoimentos dos mestres C, J, JD e P. O elemento seguinte encontrado se refere à ancestralidade, que é referendada nos depoimentos dos mestres B, J e V.

Fundamento é o elemento seguinte, sendo entendido como um conjunto de valores, tradições, códigos, artefatos e rituais em que todos os elementos que compõem o universo dos saberes originam o que os mestres chamam de fundamento da capoeira angola, sendo este destacado pelos mestres B, C, J e M. Entretanto, entendemos que todos os mestres o mencionaram, uma vez que ele é fruto da união de todos os elementos já citados.

Isso posto, vejamos nos depoimentos dos mestres quais os elementos constituintes dos saberes que permeiam o universo da capoeira angola.

Destacando o tempo como fator principal para se adquirir conhecimentos na capoeira, o mestre C, em seu depoimento, relata:

Eu costumo dizer que *a capoeira não tem segredo*, a vida é que tem segredo, *a capoeira a gente vai descobrindo todo dia*. (Mestre C; o grifo é nosso)

Nesse sentido, o mestre V contribui dizendo:

Como eu falei do tempo, *o tempo é o senhor de tudo*. O tempo é que determina. (Mestre V; o grifo é nosso)

A esse respeito, Castro Júnior (2003) relata: “Os saberes são construídos na dinâmica das experiências interagidas no espaço-temporal” (p.41), ou seja, à medida que o tempo de prática avança, com ele os conhecimentos também são adquiridos pelo praticante. Contudo, o praticante deve dar tempo para que esse conhecimento seja adquirido, não possuindo intenção de acelerar esse processo, como alerta o mestre JD:

É não ter pressa! E fora isso, *entender um pouco da leitura sobre a capoeira*. Eu conheço tanta gente que tá com dois, três anos de capoeira e não conhece nada da história da capoeira. *A humildade, o respeito*, eu acho que, com isso aí, a pessoa vai aprender capoeira sem problema nenhum. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Isso nos remete a Abib (2006), quando explica que a capoeira angola traz belos exemplos de como os saberes são transmitidos pacientemente pelo mestre, e esse conhecimento

[...] só é disponibilizado àqueles que demonstram amadurecimento e compromisso suficientes para poderem utilizá-lo em benefício da própria preservação da tradição. Essas estratégias são importantes no sentido de manter certa coesão em torno desses saberes e tradições, fundamentais em relação ao sentimento de pertencimento identitário e de transmissão da memória coletiva do grupo, que se constitui a partir dessas práticas. (p.94)

Dessa forma, com o passar do tempo, o capoeirista adquire também uma experiência em sua prática pautada pelas suas relações humanas no âmbito da capoeira angola, como nos mostra o depoimento do mestre V:

[...] *no caso de nós, capoeiristas, é trabalhar e você adquire dentro da sua experiência e vivência com sua referência de capoeira uma relação humana. Eu acho que isso para qualquer que seja o conhecimento, é fundamental a relação humana!* Então o primeiro passo, *uma coisa que você tem que ter é sensibilidade.* (Mestre V; o grifo é nosso)

Essa paciência em deixar o tempo atuar como escultor na construção das qualidades de um bom capoeirista é característica dos grupos de capoeira angola (Abib, 2006). Seus processos iniciáticos geralmente passam pela oralidade, contada através da experiência de vida (Castro Júnior, 2003).

Com o tempo, esses conhecimentos passam a fazer parte do cotidiano desses praticantes, sendo expressados na maneira com que estes se relacionam e aprendem com o mundo, como nos mostra o mestre P:

[...] *a convivência é assim, porque é o mundo que está ensinando, porque se não fosse o mundo ensinar, eu não tinha academia lá na Alemanha, não tinha academia lá na Saldanha, e aí por diante, porque eu aprendi um pouco aqui e o mundo tá me ensinando, pra eu distribuir a capoeira que foi valorizada mais, cada vez mais.* (Mestre P; o grifo é nosso)

No entanto, o tempo na capoeira não se refere apenas ao período em que se pratica, sendo este o elemento necessário para se obter a experiência na modalidade, mas também algo que nos remete a um passado, como referenda a mestra J:

[...] *a gente precisa fazer o caminho de volta, humanizar aquele conhecimento a respeito de todas as dificuldades, a respeito da miséria, e quando eu falo da miséria eu falo de um conjunto de lições que foram sendo deixadas de lado ao longo da vida de muitas dessas pessoas, pois se trancaram num mundo que não gira em*

torno do consumo e que encontraram na capoeira exatamente um espaço de encantamento [...]. (Mestra J; o grifo é nosso)

Nesse sentido, Vassallo (2005) ressalta a necessidade de se realizar um movimento de retorno ao passado, acreditando ser possível recuperar as características essenciais sem deformá-las e acrescenta:

Nesse sentido, a Capoeira Angola da atualidade teria que se reproduzir tal como no passado, mantendo fidelidade às tradições. A ideia de preservação torna-se, então, fundamental para a compreensão deste universo. Segundo esses praticantes de Capoeira Angola, haveria uma relação direta de continuidade entre o presente e o passado, que asseguraria a manutenção da “ancestralidade africana”. (p.18)

A valorização desses laços com o passado pode ser identificada no depoimento do mestre V:

Primeiramente, quando *eu falo de capoeira eu falo daquilo que eu tenho conhecimento, que é a capoeira angola*. Quando se fala de capoeira angola *you fala de heranças de povo, you fala de cultura afro, então tá falando de raízes!* (Mestre V; o grifo é nosso)

A preservação desses laços garante uma visão de mundo africana considerada essencial para a capoeira angola (Vassallo, 2005). O que nos remete à presença de um elemento que, para Castro Júnior (2003), se faz presente nas tradições culturais africanas, sendo chamado de ancestralidade:

A *ancestralidade*, de maneira geral, é considerada relativa aos antepassados, aos antecessores, aos que passaram e aos que se encontram presentes. Na roda de capoeira, como fora dela, a relação do capoeirista com seus antepassados é íntima. O morto, o ancestral, está presente tanto no passado como no presente. A essência da *ancestralidade* é uma relação híbrida do “velho” com

o “novo”, do passado com o presente, do visível com o invisível e do imanente como o presente. (p.26)

Assim, temos, a partir da ancestralidade, um elo entre o praticante e seus antepassados e antecessores da capoeira angola. Essa noção de passado, por sua vez, possui uma aura de autenticidade que o presente por si não contém, havendo a necessidade do resgate (Vassallo, 2005). Dessa forma, a conexão com a ancestralidade estabelece uma ligação entre o passado e o presente, possibilitando o futuro como oportunidade concreta de afirmação social, cultural e política (Abib, 2006). Nesse sentido, a mestra J relata:

[...] ter reconhecimento de que *com esse conhecimento que a gente vai modificando as pessoas*, se modificando, como uma transformação, e essas coisas vão ser um momento de trocar ideias com os grandes mestres. (Mestra J; o grifo é nosso)

A figura do mestre, então, segundo a mestra J, é a materialização da ancestralidade, com a missão de restabelecer o passado para dignificar o presente e guiar a ação construtiva para o futuro (Abib, 2002, 2007). Essa ancestralidade, para Santos (2009),

[...] remete à construção da identidade histórica de um grupo englobando todos os aspectos sociais, econômicos e suas dinâmicas. Ao se falar sobre ancestralidade abarca-se a percepção das origens e dos desdobramentos da experiência histórica específica de uma cultura. (p.4-5)

Não obstante, Castro Júnior (2004) destaca essa ancestralidade enquanto componente integrante da capoeira, que por sua vez traz elementos, sentidos e significados de representações sociais que acabam por constituir uma linguagem própria de comunicação social. O mestre B, em seu depoimento, destaca um desses elementos:

[...] *uma coisa importante dentro da capoeira é que às vezes as pessoas não dão valor no que está contido naquele ritual, um grande percentual de malícia, pois você pode até matar um camarada. Se o camarada não sabe se aproximar, se não tem a malícia, ele dança, a malícia é fundamental.* (Mestre B; o grifo é nosso)

Para Castro Júnior (2003), essa malícia pode ser chamada de mandinga, e com ela, durante o jogo, o jogador cria uma situação; quando o seu parceiro se aproxima, ele desfaz aquela situação e a transforma em outra totalmente diferente. É aplicado um golpe inesperado e o outro não consegue sair mais, uma situação em que um parceiro engana o outro no jogo. O autor ainda acrescenta:

[...] outra característica que podemos considerar como traço da ancestralidade é a *mandinga*, que é um pré-requisito fundamental em qualquer capoeirista, e não deve ser entendida como uma manifestação artificial (quando, a todo custo, o capoeirista quer pegar o outro no revide imediato e violento), mas a tranquilidade de perceber o momento certo para dar o “*bote da cobra*”. (p.29)

Destacando a importância desse elemento para a capoeira angola, o autor afirma que, sem mandinga, a capoeira perde sua referência cultural, perde a graça, perde o jeito manhoso brasileiro, o que vai ao encontro do depoimento do mestre B:

[...] *sem malícia não tem capoeira*, é só um bailarino que joga a perna e faz melhor que um capoeirista. (Mestre B; o grifo é nosso)

Essa ancestralidade destacada nos relatos anteriores também é expressada através de um outro elemento que compõe o conjunto de saberes presentes na capoeira angola, como nos mostra Abib (2002):

[...] no cantar de uma ladainha, invocam todo um passado de luta e sofrimento; quando se busca nesse momento de celebração, toda a memória e a tradição espiritual de um povo que segue resistindo a séculos de dominação; [...] expressando uma estética que remete a toda uma ancestralidade que incorpora referências rituais de um passado que continua vivo, tatuado no corpo de cada capoeirista [...] a noção de circularidade do tempo [...]. (p.86)

A força que o ritmo, o canto e os instrumentos possuem na capoeira angola nos remete a uma musicalidade que se faz presente pela união desses itens, configurando-se em mais um dos saberes de seu universo. O berimbau, principal instrumento desse conjunto, era utilizado nos primórdios da África como instrumento para conversar com os mortos, que eram chamados para restabelecer a dignidade daqueles que persistiam em tornar-se herdeiros de sua sabedoria e tradição (Abib, 2002), como nos mostra o relato do mestre JD:

A musicalidade, o que é a música? O que significa a ladainha? O que significa a chula? O que significa o canto de entrada? O que a música tá falando na roda? As chamadas, o que significa o pé do berimbau ou o cuidado que você tem que ter com o berimbau, entendeu? E fora isso os movimentos que você tá fazendo, muitas vezes pega de fora, da Angola e não tem nada a ver com capoeira angola. E aí vai ferindo cada vez mais a tradição! (Mestre JD; o grifo é nosso)

É nessa musicalidade que a circularidade do tempo é ritmada constantemente pelo ritmo dos berimbaus, atabaques, pandeiros, agogôs e seus respectivos toques (Castro Júnior, 2003), constituindo-se como parte integrante de um conjunto de elementos necessários à e característicos da capoeira angola, chamado de fundamento, como aponta o mestre P:

O fundamento da capoeira é o seguinte, nós temos o coral pro pessoal responder a ladainha, a ladainha é a coisa mais importante dentro da capoeira angola e depois puxa o relativo, é o fundamento [...] a pessoa tem que aprender o fundamento tanto de canto, como base da capoeira, como de toques, os toques: são oito toques que tem no berimbau formado e bateria, ele tem que aprender aquilo tudo, no gunga, médio e viola, pandeiro, reco-reco, agogô e atabaque. (Mestre P; o grifo é nosso)

Ainda se referindo à questão da musicalidade, o mestre P destaca a importância desses instrumentos como verdadeiros símbolos de tradição e respeito:

[...] com o material que a gente diz, o berimbau, atabaque, agogô, reco-reco, pandeiro, é o necessário para manter e ter ordem e respeito. (Mestre P; o grifo é nosso)

Dessa forma, cada instrumento tem uma função específica, todavia fazendo parte de um contexto global, não sendo isolado na periferia e mantendo ligação com a totalidade da roda (Castro Júnior, 2003).

Nesse sentido, o autor ainda destaca a questão dos ritmos, tais como Angola, São Bento pequeno e São Bento grande, contendo neles a repercussão no conjunto com todos os instrumentos, levando a uma harmonia musical que vai influenciar diretamente o jogador. Daí a importância da prática com os instrumentos, principalmente com o berimbau, como destaca a mestra J, mencionando um método de cuja criação/desenvolvimento participou, para que essa familiarização com os instrumentos ocorresse:

A orquestra também foi uma coisa que a gente participou e desenvolveu, pegar os berimbaus, saber interpretar, saber fazer arranjo em cima dos toques e não ficar literalmente ao formato como eles são tratados na identidade do grupo, dentro da roda, porque a roda é um fenômeno específico de apresentação dessas identi-

dades, mas também, de certa forma, vamos dizer acelerar e *produzir maior intimidade das pessoas com os instrumentos*, então a orquestra é essa brincadeira, e foi crescendo [...] e à medida com que *o tempo foi passando*, a gente foi percebendo que *a orquestra cumpria um papel* que muitas vezes era *importantíssimo*... (Mestra J; o grifo é nosso)

Essa importância, atribuída pela mestra J, do trato com os instrumentos presentes na capoeira angola, em especial com o berimbau, se dá devido ao valor e à influência deles para a roda, como nos mostra Castro Júnior (2003):

Na roda de capoeira, o capoeirista, quando está jogando, entra em sintonia com a música e os toques dos instrumentos; cada toque do berimbau corresponde a uma necessidade durante o jogo. Nesse processo de interação, o que ocorre é uma constante harmonia entre o ritmo lento, melancólico, sutil e majestoso com o jogador. (p.28)

O autor ainda acrescenta que tamanha é essa interação entre instrumentos e jogador que se torna comum a interrupção do jogo pelo próprio jogador ao perceber que o conjunto de instrumentos não está em harmonia, ou seja, quando não estão em um ritmo apropriado, ou quando os instrumentos de marcação estão se sobressaindo em relação aos berimbaus.

Como parte integrante da musicalidade, o canto também se configura como um dos fundamentos de grande importância contidos na capoeira angola, como mostra o mestre C:

[...] *dentro da capoeira angola* mais especificadamente, é estudar, *é entender esses fundamentos*, *é saber a hora de começar uma roda*, *a hora de parar*, *de começar uma música*. E também é saber o que o seu aluno necessita naquele momento. (Mestre C; o grifo é nosso)

Os cantos, para Castro Júnior (2003, 2004), são informações que trazem o entendimento de inúmeras situações ao longo da história; eles podem (re)interpretar o passado. Solicita uma grande responsabilidade por parte de quem canta, pois para a capoeira angola não se canta por cantar; o canto tem sentido e significado, e explica:

No canto, acontecem dois momentos complementares: o primeiro momento do cantador que puxa o canto e o segundo momento em relação ao refrão que todos os participantes daquele contexto cantam em conjunto. Também existe a ladainha que é o canto que abre a roda de capoeira, geralmente ela traduz; a história do povo brasileiro, homenageia os antigos mestres, enfim qualquer tipo de expressão. (p.24)

Entretanto, esse fundamento da capoeira angola se constitui da união de inúmeros elementos, como citamos anteriormente, sendo a musicalidade um deles. O mestre C comenta a composição desse fundamento:

[...] *o fundamento da capoeira vai de acordo com cada um e com cada aprendizado. Não tem segredo, são coisas simples, é o dia a dia [...] a capoeira angola, ela não vai simplesmente se fechar dentro da questão do movimento, ela tem muitas outras coisas, parte musical, história, filosofia, porque a capoeira envolve a filosofia do mestre Pastinha...* (Mestre C; o grifo é nosso)

Nesse sentido, a mestra J também faz menção ao fundamento da capoeira e alguns de seus elementos constituintes:

[...] *desde o início da minha prática na capoeira, conciliando prática e ativismo, ou seja, entrar na roda em condição de trabalhar os fundamentos da capoeira (canto, toque, jogo, etc.) não sendo melhor, nem pior que ninguém, mas estando dentro dos fundamentos e fora da roda em posição de puro ativismo.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Existe uma grande preocupação por parte dos mestres em preservar esse fundamento e seus elementos, o que nos remete à conservação de uma tradição, como ressalta o depoimento do mestre M:

[...] *tudo o que você deve conservar de tradição é bom para a continuidade capoeirista.* (Mestre M; o grifo é nosso)

Para Castro Júnior (2004), a preservação das tradições dos antepassados mostra o respeito com o qual os capoeiristas realizam uma mediação entre manter a herança cultural de seus antepassados e sua modificação em virtude das necessidades impostas pela sociedade globalizada.

A partir do quadro apresentado, temos o saber como uma relação recíproca entre o produtor e o produto do saber, o qual é historicamente construído, guardado e transmitido por gerações, que por sua vez o (re)elaboram a partir do tempo presente (Castro Júnior, 2003).

O fator tempo foi o elemento mais citado nos depoimentos dos mestres. Em seus relatos, os mestres C, JD, P e V o referendam como fator preponderante para que se adquira o conhecimento na capoeira angola. Para eles, é necessário que o tempo prepare o praticante para receber esses conhecimentos, como se fossem segredos que não se deve ter pressa em aprender, o que nos remete a Abib (2006), que ressalta:

Manifesta-se, assim [...] a noção de circularidade do tempo na capoeira angola, e os processos de aprendizagem presentes em seu universo acabam por serem também, em certa medida, influenciados por essa concepção de tempo. (p.96)

Essa circularidade do tempo destacada pelo autor também se refere à presença de um conjunto de ensinamentos que são passados de geração para geração, como foi destacado pela mestra J, que acaba por apontar outro elemento, chamado de ancestralidade. Para o mestre V, esta se faz presente através dos ensinamentos dei-

xados pelos mestres, pautados por uma cultura africana. Vassallo (2005) destaca:

A crença no retorno a um passado [...] A busca das origens deve ser pensada como um mito dotado de um enorme poder redentor. Sua veiculação dá sentido à história, confere um novo significado à vida e, sobretudo, cria modelos de ação para o presente [...] daí todos os esforços dos angoleiros no sentido de estabelecer um vínculo de continuidade com o passado [...]. (p.39)

Esses ensinamentos e o contato com os velhos mestres, para a mestra J, acabam por impulsionar uma modificação no comportamento dos praticantes, explicada assim por Vassallo (2005):

A entrada no mundo da capoeira é pensada como um rito de iniciação que conduz os indivíduos a uma verdadeira transformação da identidade. Esse novo homem que surge é um sujeito dotado de consciência da sua opressão e dos instrumentos necessários para combatê-la. O elemento que o levou à transformação foi a aquisição de uma visão de mundo africana, que só pôde ser transmitida através da participação nas rodas. (p.36)

Dessa forma, a presença dessa ancestralidade que reverencia um passado permite uma melhor compreensão do presente e uma projeção do futuro, como nos mostra Abib (2002):

Nesse vigorar, abre as possibilidades para projeção de um futuro que já se faz germinado a partir da tomada de uma consciência coletiva sobre a historicidade dos processos das relações sociais, das quais esses sujeitos são protagonistas. Falamos de um processo de conscientização coletiva, pois se trata de uma consciência que abre concretas possibilidades de ação, enquanto construção de um futuro. Na Capoeira Angola completa-se assim a noção da circularidade do tempo: passado, presente e futuro compreendidos enquanto unidade temporal. (p.86)

Essa ancestralidade também pode ser expressa através de artefatos produzidos pela capoeira angola, como observamos no depoimento do mestre B quando destaca a malícia como elemento essencial dessa vertente. Para Frigério (1989), esse é um dos principais fundamentos da capoeira, consistindo na habilidade de surpreender o adversário. Essa malícia, como vimos, na capoeira é chamada de mandinga, que, para Castro Júnior (2003),

[...] aparece no universo da Capoeira como um instrumento do capoeirista durante o jogo, que ajuda no seu “desempenho” no sentido de envolver o seu parceiro naquele contexto. É a possibilidade do capoeirista driblar o outro capoeirista. O capoeirista cria uma situação de brincadeira, de “faz de conta” e consegue mudar o sentido e o significado das coisas [...]. (p.30 -1)

O autor ainda acrescenta que a mandinga é um “estado mágico” do capoeirista em que ocorre a interposição entre o visível e o invisível.

Destacando também outra forma de expressar a ancestralidade, os mestres J, JD e P referendam a importância da música e o trato com os instrumentos presentes na capoeira angola, que o mestre JD enfatiza como musicalidade, sendo esta o entendimento sobre os cantos e os instrumentos. A mestra J a menciona como uma forma que possui um papel de extrema importância, pois auxilia os capoeiristas a possuir maior intimidade com os instrumentos. Já o mestre P destaca essa musicalidade como o principal fundamento da capoeira angola, ressaltando principalmente o canto. Nesse sentido, podemos citar Castro Júnior (2003), que ressalta:

No momento da roda, os participantes ficam atentos ao canto do capoeirista principalmente se estiverem cantando os mestres mais experientes, porque é justamente neste momento em que a cultura é executada, revigorada e praticada no seu contexto peculiar, na roda de capoeira, que ela vai ser revivida e transmitida com toda sua vitalidade expressiva da cultura popular. (p.25)

Temos, então, o canto como parte integrante de um conjunto de fundamentos que constituem o universo da capoeira angola, e o mestre C destaca que esses fundamentos estão contidos no cotidiano dos capoeiristas e que o canto, o toque, o jogo e a roda podem ser considerados parte dos fundamentos, conforme a mestra J, configurando, assim, uma série de elementos que visam à preservação da tradição de uma cultura da capoeira angola, como destaca o mestre M. Nesse sentido, Vassallo (2005) destaca que a preservação dessa tradição/fundamentos significa a sustentação de uma essência da capoeira, e

Qualquer alteração é vista como um indício de descaracterização e deve ser evitada. Na realidade, os angoleiros estão conscientes de que o mundo mudou nas últimas décadas e que algumas transformações foram necessárias. No entanto, eles acreditam que a Capoeira Angola seria dotada de certas características originais que não poderiam ser alteradas em hipótese alguma, ao passo que outros elementos, menos tradicionais, poderiam sê-lo. Ou seja, esta atividade seria dotada de um núcleo rígido, uma essência, que não poderia ser transformada. A sua superfície, ao contrário, poderia sofrer algumas modificações sem conduzir necessariamente a uma descaracterização. (p.19-20)

Temos, então, presentes no âmbito da capoeira angola, um conjunto de saberes que, na visão de Castro Júnior (2003, 2004), emergem das práticas cotidianas, estabelecendo assim uma relação profunda com o mestre, significando acima de tudo a herança cultural deixada pelos antepassados dessa prática aos mais novos, que possuem a missão da perpetuação desses saberes, tidos como fundamentais para a essência da capoeira angola.

Esse universo em que a capoeira angola se encontra pode ser entendido como um espaço social, estabelecendo relações com o conceito de campo formulado por Pierre Bourdieu (2003), ou seja, um universo no qual estão inseridos seus agentes, que, por sua vez, produzem e reproduzem um determinado tipo de bem, no qual po-

demos considerar esses conhecimentos, por eles produzidos, como bens simbólicos. Entretanto, um espaço social é também palco de disputas entre agentes que possuem interesses em comum buscando se estabelecer (Nogueira & Nogueira, 2006). Vejamos a seguir como essas disputas ocorrem no universo da capoeira.

A capoeira angola como um espaço social ("campo") de lutas

Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar este campo de forças. (Bourdieu, 2003, p.23)

Utilizando como apoio alguns dos conceitos formulados por Pierre Bourdieu, neste tópico discorreremos sobre a capoeira angola como um espaço social, um campo dotado de inúmeras disputas que ocorrem em seu interior.

Como vimos em tópicos anteriores, para Bourdieu (1983, 2003), os campos são mundos, microcosmos dotados de autonomia, no interior do mundo social. Paiva (2007) acrescenta:

[...] a ideia de campo capoeirístico, partindo do pressuposto que a capoeira é um campo social na perspectiva teórica da sociologia de Pierre Bourdieu. Isto significa que falar de campo é entendê-lo como um microcosmo – um pequeno mundo social relativamente autônomo que faz parte do grande mundo social, o macrocosmo social. (p.18)

É no interior desse microcosmo que os agentes travam lutas em torno de certos critérios de classificação cultural (Nogueira & Nogueira, 2006).

Dessa forma, temos, através dos relatos dos mestres J e JD, a expressão das discussões internas que ocorrem no universo da capoeira angola, podendo ser identificadas nos relatos sobre disputas pela pa-

dronização e conflitos internos no grupo destacadas pela mestra J, e disputas pelo espaço profissional destacado pelo mestre JD.

Com o processo de massificação da capoeira, ela passa a atender essas lógicas de mercado e atua exatamente no controle do saber, e daí surgem as ridículas discussões sobre padronizar, vamos dar só um exemplo: padronizar sistemas de graduação, um absurdo, isso é um título antigo na capoeira, a capoeira é um trâmite de rebeldia. (Mestra J; o grifo é nosso)

Nesse relato, a mestra J expressa uma disputa que gira em torno da padronização da capoeira. Para ela, o campo social da capoeira angola é construído por meio de um processo de resistência às visões capitalistas e de mercado. O saber nesse campo nasce a partir de interações dinâmicas cheias de afetividade, emoção e corporalidade. O aprendizado se estabelece a partir do convívio com o mestre oferecendo um paradigma oposto “à luz da razão”, caracterizando assim uma forma de resistência (Castro Júnior, 2003). Nesse sentido, o mestre JD destaca a questão da tendência de se profissionalizar a capoeira angola, o que em sua visão leva a uma perda significativa no que se refere ao respeito e à forma de se ensinar a capoeira.

Quando a capoeira se torna profissão, quando você começa a sobreviver da capoeira, aí muda tudo, você se tornou um profissional, você já vai pra competição. Você tem que fazer melhor que o outro, tem que mostrar pro outro que você é melhor que ele, senão você perde espaço para ele [...] tá sendo reconhecido pelos alunos como profissional. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Os campos possuem em seu interior processos de diferenciação entre seus agentes, que são caracterizados pelo volume e peso de seu capital dentro desse campo (Bourdieu, 2003). Tal processo foi descrito pela mestra J em seu relato, ao colocar que essa centralização de poder não está apenas na figura do mestre em seu grupo

ou campo social, mas sim na figura de todos aqueles que possuem um mínimo de capital para exercer determinada função no interior daquele campo.

Esse campo, por sua vez, busca se constituir em um espaço com uma autonomia com lógica particular (Noronha & Rocha, 2007). Como observamos no depoimento do mestre M:

Eu não tô ensinando capoeira no século XVIII ou XIX, são coisas de época, por exemplo, não vou dar o nome do mestre por ética, mas ele não inicia uma roda de capoeira com uma mulher jogando. Eu não me deixo envolver por esses tradicionalismos, não permitir que uma mulher abra uma roda de capoeira. Eu respeito a postura desse mestre, assim como outros mestres cuja aluna ou alunas não pode pegar no Gunga pra tocar. Eu quero chamar atenção pra forma exacerbada como muitos mestres de capoeira mesmo modernos atuam, estão se envolvendo com essas coisas de forma muito radical, tipo, antigamente uma mulher não podia tocar porque implicava na energia da roda. Isso tudo aí, tem muitos mestres que estão se envolvendo de forma exacerbada, com esses mitos e representações falsas de religiosidade ou religião. (Mestre M; o grifo é nosso)

Para Bourdieu (2003), uma das formas mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, ressignificando sob uma forma específica as pressões ou imposições externas. Assim, o mestre M demonstra a constituição da autonomia de seu campo, no qual podemos observar não apenas nesse, mas também em outros trechos de seu depoimento. Dessa forma,

[...] quanto mais autônomo for um campo maior será o seu poder de refração e mais imposições externas serão transfiguradas, a ponto frequentemente de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. (Bourdieu, 2003, p.22)

Observamos, assim, a capoeira angola como um espaço social que traz no seu interior embates que giram em torno de sua preservação. Esse espaço traz consigo um conjunto de comportamentos, práticas e posições que são frutos da incorporação de sua estrutura social, conjunto este que é denominado *habitus* (Nogueira & Nogueira, 2006; Lahire, 2002). Sendo esse *habitus* parte integrante desse espaço social, no tópico a seguir discorreremos sobre a maneira como se constitui esse *habitus*.

O *habitus* profissional do mestre de capoeira angola

Os *homens lentos* (os mestres antigos), com suas astúcias e sutilezas, revigoram outras alternativas, criando estratégias de *agir*. Eles criam *táticas* de resistência, alteram os códigos, reorganizam o espaço e não se sujeitam passivamente à violência da ordem social vigente. Instituem práticas corporais cheias de ritualizações e metáforas que são contaminadas, também, por elementos da cultura hegemônica burguesa, mas contudo de uma originalidade artesanal [...]. (Castro Júnior, 2003, p.45; grifo do autor)

Apoiando-nos nessa fala, iniciamos o terceiro eixo do capítulo de resultados no qual procuramos justamente aumentar nossa compreensão acerca da figura do mestre de capoeira angola, englobando suas formas de agir, estratégias de ensino, processos de formação, entre outras características a ele pertinentes. Tais características podem ser associadas ao conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu, o qual funciona como:

Estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo [...]. (Bourdieu, 2009, p.87)

Para tanto, esse eixo foi estruturado sobre um tópico intitulado “O mestre de capoeira angola *ensina* pegando pela mão”, que estuda a existência dos processos artesanais de ensino presentes no universo da capoeira angola, no qual esses processos também nos auxiliam na caracterização da capoeira angola como escola de ofício.

Ligados a esse tópico, temos três subtópicos, com o primeiro sendo intitulado “A ação didática do mestre de capoeira angola no processo de formação do capoeirista”, no qual se discorre sobre estratégias de ensino utilizadas pelos mestres. O segundo subtópico, “A dança, o jogo, a música, o canto e a roda de capoeira como artefatos da *hexis* corporal do mestre de capoeira angola”, busca analisar esses elementos como formas de expressão corporal dos mestres, apontando assim para a constituição de uma *hexis* corporal do mestre de capoeira angola.

O terceiro subtópico, “A formação do mestre de capoeira angola como um ‘aprendiz de feiticeiro’: a *postura* no processo de se tornar mestre”, trata dos processos ligados à formação do mestre de capoeira angola. O último subtópico, através do entendimento do conceito de *habitus* anteriormente abordado, discorre sobre a existência deste como parte integrante de uma personalidade do mestre, sendo intitulado “O *habitus* profissional como identidade do mestre de capoeira angola”.

O mestre de capoeira angola *ensina* pegando pela mão

A capoeira angola possui em sua pedagogia inúmeros elementos e processos que ocorrem de forma diversificada, possuindo uma estrutura que permite uma linguagem própria de comunicação e educação (Castro Júnior, 2003). Isso nos remete a formas tradicionais de transmissão de saberes que mostram grandes correlações com os ensinamentos obtidos no interior das chamadas oficinas nas escolas de ofício.

De maneira geral, encontramos nos depoimentos de todos os mestres elementos que indicam tal semelhança, sendo a relação mestre-aprendiz o principal deles e em que acreditamos residir à

essência das formas tradicionais de ensino. Sendo esse elemento encontrado nos depoimentos dos mestres B, C, JD, M, P e V, estando atrelado a ele outras questões, como a preparação do aluno pelo mestre, ou seja, o seu amadurecimento para que assim receba determinados conhecimentos, o que foi destacado nos depoimentos dos mestres B e C. Em seguida, temos a ênfase nas formas tradicionais de ensino presentes nos depoimentos dos mestres JD, M, P e V. Por último, a questão de os ensinamentos obtidos não só através dos mestres, mas no universo da capoeira angola, não se resumirem a meras lições práticas ou teóricas de capoeira, mas sim ensinamentos para a vida cotidiana, destacados nos depoimentos dos mestres J, JD e V.

Vejam, então, os trechos dos depoimentos dos mestres que permitem a identificação dos elementos citados.

Como vimos, Rugiu (1998) destaca que nas escolas de ofício os mestres não deveriam somente conhecer os segredos para o exercício do ofício, mas também como e em que medida comunicá-los aos aprendizes. Essa característica também pode ser observada no depoimento do mestre B:

[...] *tem que conversar muito com o aluno, antes durante e depois da aula, e gradativamente passando os ensinamentos, é um aprendizado longo, é um aprendizado para a vida toda. Pra dar continuidade ao trabalho de mestre Pastinha, um grupo que tenha um pensamento único: “Capoeira é Doação” isso é fundamental. O convívio no dia a dia você vai lidando com aquela pessoa e no transcorrer do tempo você vai notando quem é ele, se ele realmente tá querendo o que você tá passando pra ele, se ele tá no lugar certo. Então você vai tendo esse entendimento do aluno. De quem ele é, e do que você realmente pode passar a ele. (Mestre B; o grifo é nosso)*

O mestre C contribui destacando a importância da preparação do aprendiz para ser introduzido nos segredos de tal prática:

O mestre *tem que primeiro educar o aluno e saber se ele está preparado*. A capoeira numa parte é uma arma então *eu tenho que saber na mão de quem eu vou dar, ou então preparar essa pessoa pra dar a arma na mão dela*. (Mestre C; o grifo é nosso)

Os ensinamentos são tidos como segredos, e neles estão contidos os procedimentos e técnicas para exercer tal ofício, o tempo para tal revelação não é padronizado, variando de acordo com cada discípulo (Rugiu, 1998). Não obstante, o mestre C exemplifica:

[...] vamos colocar uma rasteira, por exemplo, o cara aprende a dar uma rasteira *e eu ensino que se o cara vai dar uma rasteira numa hora, aí pode pisar no pé do cara e quebrar, mas eu não vou ensinar isso pra um cara novo*, que a primeira coisa que ele vai fazer é tentar fazer isso com um amigo dele pra ver se quebra mesmo! Então *eu não posso fazer isso porque ele ainda não tem o amadurecimento*. (Mestre C; o grifo é nosso)

Dessa forma, temos em Abib (2006) o destaque para esses excelentes exemplos de transmissão dos saberes que a capoeira angola possui, em que os mestres, na qualidade de guardiões desse conhecimento, o transmitem de maneira sábia e paciente, tendo na sua forma de ensino

[...] um profundo sentimento de amor para com seus alunos – ou discípulos –, traduzido pelo respeito ao “tempo de aprender” de cada um, pela forma como toca corporalmente seus alunos para ensinar os movimentos, herança de uma pedagogia africana, baseada na proximidade entre o mestre e o aprendiz, onde até o hálito de quem ensina deve ser transmitido para aquele que aprende, como um meio por onde a tradição é repassada. (p.93)

Assim, temos na relação entre mestres e aprendizes a essência para o aprendizado da capoeira angola, como relata o mestre JD:

[...] *o mestre João Pequeno dava uma confiança pra você pegar resistência, conhecer os movimentos, de você poder se movimentar na roda. Então ele dava os movimentos básicos e em cima disso aí as pessoas iam pra roda e começavam a desenvolver o jogo em cima daquilo que ele dava.* (Mestre JD; o grifo é nosso)

Nesse sentido, Rugiu (1998) destaca que o mestre introduzia seus discípulos em apenas alguns níveis dos conhecimentos durante o aprendizado inicial e estes, por sua vez, “aprendiam fazendo” (p.19).

Essa relação que se estabelece durante o aprendizado não é uma relação qualquer, como ressalta o mestre V:

[...] *a forma que a gente se relaciona com o aluno, a forma aberta de jogar capoeira, a forma de tocar, a forma de relacionar capoeira pra mim é uma relação como ser humano.* (Mestre V; o grifo é nosso)

O que nos remete a Castro Júnior (2003), que enfatiza:

É importante considerar que a transmissão oral do mestre para os discípulos se dá no respeito ao mais velho ou mais experiente, numa relação de intimidade e personalizada, ou seja, uma certa sutileza na comunicação com cada aluno. (p.82)

É uma relação em que o convívio se torna constante, e isso acaba por trazer formas particulares de transmissão dos saberes, como aponta o mestre M:

O mestre de capoeira ele não tinha esse contato com o aluno de duas vezes por semana, não, o contato era constante só que a metodologia contrariava o que diria hoje a metodologia que era assim, tipo, o mestre de capoeira não diria o que você tinha que fazer, ele ia corrigir o que você tinha feito, se estivesse errado. Essa maneira de chamar atenção era de uma forma que hoje você não

vê, aliás eu diria que a maior queixa que eu tenho de muitos alunos de outros mestres é que eles não chamam atenção para os detalhes e justamente os detalhes, são *detalhes que são de suma importância*. (Mestre M; o grifo é nosso)

Essa forma de transmissão de conhecimento é destacada por Abib (2006) através da expressão “pedagogia do africano”, que, segundo o autor, é muito utilizada no meio da capoeira angola, a qual consiste na forma tradicional de ensinar tendo como ponto fundamental a proximidade entre mestre e aprendiz. O toque aparece como outra característica, com o mestre pacientemente transmitindo o conhecimento tocando seu discípulo, “ajeitando-o” no movimento, tendo atenção sobre cada detalhe, como acrescenta o mestre M:

Detalhes que fazem a diferença, porque se você bota a perna num ponto, bota o pé de uma forma apoiado no chão e você não se preocupa, acha que o importante é que ele esteja com o pé no chão, é um problema. É bom que você chame a atenção na forma de como o pé deve estar no chão, tudo certinho no movimento. (Mestre M; o grifo é nosso)

O mestre V destaca algumas formas de trabalho utilizadas pelos mestres para que o aluno tenha um melhor desempenho na realização dos movimentos:

[...] o mestre que tá lá na frente, mostrando o movimento, vindo corrigir os exercícios, depois trabalha dois a dois, depois treinar no escuro, depois o mestre com a beriba na mão, depois você jogando debaixo da mesa. (Mestre V; o grifo é nosso)

Temos então, por parte dos mestres, uma grande cautela no trato com o ensino dos movimentos. Todavia, o mestre JD destaca uma outra situação presente no cotidiano do ensino da capoeira:

[...] *ele não dizia tem que criar essa situação, essa e essa. Ele dizia aqui é um rabo de arraia. Ele dava o básico e dentro daquele básico a gente conseguia descobrir as sequências e os movimentos, fazer a entrada e a saída. E os mesmos treinos que ele dava, ele deu por quatro, cinco anos, a mesma coisa. Era baseado em rabo de arraia, em negativa, em trabalho de banco, era uma base pra quando chegasse na roda se ter esse preparo. (Mestre JD; o grifo é nosso)*

Dessa forma, os mestres ou “homens lentos”, segundo Castro Júnior (2003), fornecem uma base, um caminho a seguir, em que os erros e/ou acertos durante seu percurso dependem de cada um:

Os “*homens lentos*”, com sua percepção sensível e ação do seu corpo, trazem um conjunto de possibilidades concretas de resistência [...] Essa resistência pauta-se em uma práxis da inclusão, na qual todos têm direito de aprender a jogar capoeira [...]. (p.47)

E, por meio da prática dessa base, o discípulo vai tecendo seu repertório, vai desenvolvendo suas características e criando suas próprias possibilidades. Entretanto, a observação se faz presente como um componente que possui tanta importância quanto o ensino direto fornecido pelo mestre, como destaca o mestre P:

[...] eu tive que olhar, olhei, *quem tá olhando aprende*, eu não aprendi só olhando, *quando ele fez o toque e eu fui lá tocar junto também, eu fui no toque e nos movimentos*, eu fui pra lá aprender com os movimentos, não aprendi só olhando, *olhar pra aprender, pra brincar e quando o mestre pedia eu tinha que fazer os movimentos*, pois sem movimentos eu não podia aprender. (Mestre P; o grifo é nosso)

Na capoeira, essa observação é chamada de “oitiva”, que para Abib (2006) se configura como uma forma clara, na qual a transmissão dos conhecimentos ocorre através da oralidade, baseada na observação. Foi assim que o mestre P obteve seu aprendizado:

[...] ele orientou foi tocar o berimbau, né! O que ele orientou, disse *olha tá vendo ali como tá aquele jogo*, faça o mesmo movimento e aí você ficava *sempre olhando!* Olhando, sempre olhando, porque a gente *não aprende só com o mestre, a gente aprende com o tempo*, cada vez que o tempo vai passando, a gente vai aprendendo, *hoje eu tô dando curso, amanhã tô aprendendo*, depois eu vou dar o curso, depois de amanhã tô aprendendo, *daí a convivência é assim*, porque é o mundo que está ensinando. (Mestre P; o grifo é nosso)

Como vimos, a observação era predominante no momento do jogo. Abreu (2003) ressalta que esse processo, na maioria das vezes, ocorria durante a roda, sem intervenção sobre seu curso, com o aprendiz deixando-se envolver por aquele momento, absorvendo, a partir das situações vividas e vistas durante a roda, valiosos conhecimentos que não só contribuiriam para sua evolução na capoeira angola, mas modificariam sua visão de mundo e sociedade, como nos mostra o depoimento da mestra J:

[...] *you can enter the capoeira with many intentions of winning that which is inside of you looking for the other*, mas uma hora *you will have to look inside of you*. (Mestra J; o grifo é nosso)

Nesse sentido, temos a capoeira angola como uma escola da vida, em que não só se aprende a jogar capoeira nas rodas convencionais, mas sim diante das circunstâncias, ou seja, tomar posição, analisar situações, intervir na realidade querendo transformá-la (Castro Júnior, 2004). É estar preparado para todas as situações, como mostra o mestre JD:

Eu costumo falar que *ser capoeirista é fácil, mas viver no mundo da capoeira é difícil*. Então, *capoeira angola é você saber dizer sim, dizer não*, você correr, você ficar, você chorar, você sorrir, *you are prepared for everything, both good and bad* [...]. (Mestre JD; o grifo é nosso)

A partir desse depoimento, notamos a complexidade que permeia o universo da capoeira angola, pois ela propicia entender o conhecimento no conjunto das relações sociais a partir das contradições presentes na sociedade, como nos mostra Castro Júnior (2003):

Na capoeira a ordem e a clareza são elementos alienígenas e mesmo os antigos mestres recusam a afirmação de que entendem todas as travessas que a capoeira apresenta no seu universo cheio de metáforas, de enigmas e de “caos”. (p.33)

Dessa forma, temos na capoeira uma série de longas avenidas com poucas sinalizações cujo percurso nem sempre é claro para todos (Castro Júnior, 2003), tendo o mestre a função de tornar o mais claro possível esse caminho, preparando seus discípulos para diversas situações, como mostra o depoimento do mestre V:

[...] *não é preparar você para jogar com seu amigo, se você não sabe no movimento onde vai parar o pé. Pra você jogar com qualquer pessoa e saber se virar, não parar para discutir se aquilo é ou não movimento de capoeira.* (Mestre V; o grifo é nosso)

Abreu (2003) destaca que o aluno desde cedo deveria aprender a se virar, pois a qualquer momento poderia ser submetido a provas pelos mestres ou por alunos mais velhos. Em outro trecho de seu depoimento, o mestre V acrescenta:

Então, *a capoeira, ela funciona como um autoconhecimento.* Porque *você tem pessoas com sentimentos distintos, tem pessoas com idades distintas, com histórias de vida distintas e precisa perceber o que aquela pessoa busca.* Com criança, por exemplo, *você precisa tomar cuidado pra não alimentar a violência,* naquele momento a capoeira tem a intenção de educar. Se *você pega alguém que tem muita energia, você precisa saber direcionar essa energia, fazer essa pessoa ver qual é o melhor caminho pra direcionar essa energia.* (Mestre V; o grifo é nosso)

Temos, assim, a capoeira angola como uma filosofia de vida que encontra, nos conhecimentos do passado, orientação para a vida dos capoeiristas do presente (Scaldaferri, 2009). Nela, as figuras do mestre e do grupo aparecem como alicerces para a construção/afirmação de uma identidade étnico-cultural (Santos, 2009), como ressalta ainda o mestre V:

É por isso que hoje eu digo que eu venho de uma boa escola, porque a intenção do mestre na época era preparar você para a roda da vida. (Mestre V; o grifo é nosso)

Nesses relatos, pudemos observar a existência de grandes relações com os processos artesanais de ensino, nos quais a essência está contida basicamente na relação mestre-aprendiz. O mestre JD destaca a confiança que o mestre depositava em seus alunos, dando-lhes o mínimo de subsídios para o desenvolvimento do jogo, para que evoluíssem a partir de suas próprias experiências. Já o mestre V enfatiza essa relação como algo forte que vai além de uma mera relação de aprendizado, mas sim algo mais humano. O contato não se resumia apenas ao ambiente de aprendizado, ele era constante dentro e fora, como ressalta o mestre M.

Essa relação entre mestre e aprendiz citada pelos mestres JD, M, e V é destacada por Oliveira (2001) como um relacionamento similar ao de um pai para com seu filho:

O mestre ensinava-lhe os primeiros passos da capoeiragem com a mesma dedicação de um pai que segura as mãos do filho e o ensina a caminhar pela primeira vez. E quando o aluno se tornava seu discípulo, continuava a orientá-lo [...]. (p.186)

Uma relação similar à patriarcal contida no interior das escolas de ofício citada por Rugiu (1998).

Ainda na questão da relação mestre-aprendiz, um outro ponto destacado pelos mestres B e C reside no amadurecimento do aluno e na preparação deste para aprendizagem, processo em que o con-

vívio é a chave principal, pois o mestre só transmitirá o conhecimento quando o aluno se mostrar preparado para recebê-lo. Essa atitude é também descrita por Oliveira (2001):

O mestre transmitia os seus conhecimentos aos discípulos, observando suas atitudes e seu comportamento dentro e fora das rodas de capoeira e só quando o discípulo, na visão do mestre, mostrava-se merecedor de sua confiança, era que o deixava em condições de defender-se. Não havia aquela pressa em preparar logo o aluno e colocá-lo apto a lutar. (p.185)

O item seguinte abordado foi quanto às formas de transmissão desses conhecimentos, as quais apresentam muita semelhança com as formas tradicionais de ensino. O mestre M destaca a questão de o mestre não precisar demonstrar o movimento para que este fosse ensinado ao aluno, pois ele o realizaria e, se por acaso errasse, o mestre faria uma correção. Todavia, essa forma de ensino não deixaria de ser detalhista e rigorosa em suas correções. O mestre V ressalta alguns métodos de ensino e destaca o uso da beriba como material de apoio, e teve oportunidade de ver sua aplicação. Os alunos tinham de realizar repetidas paradas de mão; então, ele ficava passando a beriba embaixo repetidas vezes e o aluno não poderia permitir que a beriba o tocasse. Já o mestre JD referenda a base fornecida pelo mestre, com o treino girando sempre em torno dessa base, e era a partir dela que o aluno desenvolveria seus próprios recursos no jogo. Tais formas de ensino são apontadas por Sodré (2002):

Tradicionalmente o mestre não ensinava o seu discípulo, pelo menos no sentido que a pedagogia ocidental nos habituou a entender o verbo ensinar. Ou seja, o mestre não verbalizava, nem conceituava o seu conhecimento para transmiti-lo metodicamente ao aluno. Ele criava as condições de aprendizagem formando a roda de capoeira e assistindo a ela. Era um processo sem qualquer intelectualização, como no zen, em que se buscava

um reflexo corporal, comandado não pelo cérebro, mas por alguma coisa resultante da sua integração com o corpo. (p.38)

Ainda na questão das formas de transmissão dos conhecimentos, o mestre P destaca a “oitiva”, um importante elemento presente no âmbito da capoeira angola. Ele relata que a “oitiva” foi o principal processo para seu aprendizado, observando seu mestre tocando, realizando movimentos e principalmente observando as rodas nas ruas e festas de largo da cidade de Salvador (BA). Sobre esse aspecto, buscamos apoio em Abreu (1999):

A roda pode ser considerada como um rito de passagem que se incorporava ao processo de aprendizagem, como seu momento mais rico, aberto às influências e inventividades, quando o aluno, através dos toques e dicas do mestre que acompanhava atento o seu desenvolvimento, dos conselhos de outros camaradas da roda ou por si próprio, ia descobrindo as articulações, truques e manhas do jogo. A partir de então, ele começava a moldar o seu jeito de jogar. E começava a aprender algo mais sobre a vida. (p.20)

É nesse ensinamento sobre a vida citado por Abreu (1999) que reside o item seguinte. A mestra J comenta que, ao entrar na capoeira angola, você passa a incorporar e modificar valores e realizar reflexões sobre si mesmo. Os ensinamentos adquiridos o preparam para todas as situações, boas ou ruins, como destaca o mestre JD. Dessa forma, configura-se uma filosofia de vida, na qual o mestre e o grupo têm um papel fundamental, pois preparam o aluno para se sobressair nas situações cotidianas, ou seja, estar pronto a qualquer momento não só para a roda de capoeira, mas também para a roda da sociedade e do mundo, como afirma o mestre V.

Neste tópico abordamos as formas tradicionais de transmissão dos conhecimentos presentes no universo da capoeira angola. No tópico seguinte, trataremos das formas de ensino adotadas pelos mestres no processo de formação dos capoeiras.

*A ação didática do mestre de capoeira angola
no processo de formação do capoeirista*

As ações didáticas dizem respeito diretamente ao domínio que o professor tem do conteúdo, bem como o modo de ensiná-lo. (Silva, 2009, p.66)

Nos depoimentos, os mestres destacam, em sua maioria, formas particulares de ensino, como nos mostram Heine, Carbinatto & Nunomura (2009):

Cada mestre possui uma filosofia, um critério, uma metodologia e um tempo mínimo para formar [...] Assim, as estratégias de ensino, os conteúdos, o processo de avaliação, a filosofia, o trato com relação à violência, a postura e a ética profissional, o respeito às tradições, entre outros temas essenciais na formação [...] são tratados de maneira bastante diferenciada em cada Associação e/ou Grupo de Capoeira. (p.2)

Nos relatos, o mestre B prioriza o ensino através dos próprios movimentos; o mestre C também faz referência aos movimentos e demonstra uma preocupação com as leituras; o mestre JD possui uma preocupação maior com os professores que estão conduzindo os trabalhos em seu grupo; o mestre P enfatiza a importância da transmissão dos fundamentos específicos da capoeira; e o mestre V relata a importância de adequar sua forma de ensino às necessidades dos alunos.

Vejam os trechos dos depoimentos que nos permitiram a composição desse panorama.

Em seu depoimento, o mestre P enfatiza a importância de possuir uma base para o início do aprendizado:

Pra gente começar, como é que eu vou saber ler, se eu não começar a ler A, B, C, isso e aquilo outro? Como é que eu tô no A e vô passar pra H, J? Se eu não estudei do A até o B ou até C, e é por

isso, então, nós temos que procurar o fundamento. Então quem tá ensinando tem que ter conhecimento no fundamento de capoeira que venha preparado para ensinar. (Mestre P; o grifo é nosso)

Essa base destacada pelo mestre P se constitui nos fundamentos existentes na capoeira, e o mestre deve estar ciente de suas ações e preparado para o ensino. Paiva (2007) relata que a figura do mestre é determinante para a afirmação e a propagação do ensino da capoeira, sendo ele indiscutivelmente o detentor do saber existente na capoeira.

Castro Júnior (2003) ressalta que há uma grande preocupação dos mestres em transmitir os conhecimentos da capoeira explicando a relação do passado com o presente. Nesse sentido, o mestre B destaca uma forma tradicional para o ensino da capoeira: .

[...] agora eu falando por mim, no meu estilo de capoeira tradicional, eu acho que o aluno tem que começar pela ginga. (Mestre B; o grifo é nosso)

A ginga na capoeira angola é o mais importante dos movimentos, sendo o primeiro a ser ensinado aos alunos; logo, temos o mestre que pegava nas mãos do aluno para dar os primeiros passos com ele (Abib, 2006). O mestre C menciona a importância da movimentação, pois é através desta que os capoeiras demonstram, de forma harmoniosa, a beleza e o equilíbrio de seus golpes. Entretanto, menciona também a utilização de recursos teóricos:

[...] eu passo um tipo de treinamento e o que é mais importante para ser treinado naquele momento, os livros que devem ler e etc. (Mestre C; o grifo é nosso)

O mestre JD também menciona a utilização desse recurso, destacando a sua importância enquanto uma referência para quem está ensinando:

Basicamente *eu passo para as pessoas que já estão dando aula de capoeira, aí tem uma apostila com todos os movimentos*. O que é importante o aluno saber, como *música, ritmo, jogo, a chamada e o cuidado que tem quem tá ensinando* tem que ter com o aluno. Resumindo, tem uma apostila *onde as pessoas leem e eu tô sempre orientando, o resto é o dia a dia*. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Para Heine, Carbinatto & Nunomura (2009), a incorporação desses conteúdos teóricos tradicionais à prática de ensino da capoeira é uma tarefa essencial para o desenvolvimento dessa modalidade. Propiciando assim aos seus praticantes não apenas um desenvolvimento que gira em torno da prática, mas também com uma fundamentação teórica.

Não obstante, o mestre P descreve uma de suas ações didáticas:

Eu organizo meu trabalho, eu já tive academia desde 1960. Como é que eu ensino, eu ensino a capoeira, eu ensino as pessoas sem toque, sem canto, só com movimentos, aí eu venho pra pessoa entender o que é um martelo, uma chibata, um esporão, um coice de burro, um camaleão, uma tesoura, o que é uma cabeça da presa que é uma cabeçada solta, porque a rolo, porque uma jogada do macaco, a zebra, a onça isso tudo tem um movimento, esses são alguns movimentos, as pessoas pra ter esses nomes do golpe, aprender o que é o golpe, a pessoa tem que dar tempo, que com toque ele não vai aprender isso, ele não sabe o nome dos golpes, não sabe o que é um martelo, não sabe o que é uma tesoura, não sabe o que é uma cabeçada presa, não sabe o que é um rolo, porque se eu tocar o berimbau e deixar jogando ele não sabe o que é isso, então tem que ter primeiro o movimento da capoeira, depois é o toque e o canto. (Mestre P; o grifo é nosso)

Ao realizar em suas aulas essa divisão, o mestre P acaba por desenvolver uma estratégia baseada em sua herança cultural, um caminho participativo para que dessa forma os alunos se autodescobram e

valorizem a si mesmos, ou seja, utilizou uma metodologia (Castro Júnior & Sobrinho, 2002).

Um bom professor é aquele que possui certo repertório de formas de ensino e não teme combiná-las e modificá-las de acordo com as necessidades (Heine, Carbinatto & Nunomura, 2009). O mestre V, em seu relato, vai ao encontro do proposto pelos autores:

Eu não estruturo a aula, porque *primeiramente eu vejo qual é a necessidade da demanda*. Hoje essa palavrinha, globalização da capoeira, às vezes é uma faca de dois gumes, *pois você tem um grupo de várias necessidades*. Você não pode fazer uma aula e agradar a todos. Eu não posso fazer uma aula e atender. (Mestre V; o grifo é nosso)

Os autores ainda acrescentam que a escolha da estratégia de ensino depende do entendimento detalhado dos fatores de pré-contato. Um aspecto importante do ensino é estar preparado para o inesperado, como relata o mestre V:

exclusivamente meus dois alunos, se tenho dez alunos na sala, *eu preciso fazer uma aula onde todos se sintam bem*. *Tem que perceber o que é necessário pra aquelas pessoas crescer*. E crescer como ser humano. *Porque, se for só movimento, você chega aqui e não tem necessidade de viver capoeira*. (Mestre V; o grifo é nosso)

Assim, observamos nos relatos dos mestres a utilização de algumas ações didáticas no ensino da capoeira angola. O mestre P relata sua atenção ao ensino dos fundamentos, em que o mestre deve estar preparado para transmitir seus conhecimentos. Destacando uma de suas ações didáticas, o mestre P relata a divisão do ensino em dois momentos: *primeiramente ensina os movimentos e seus fundamentos para então ensinar a parte rítmica (instrumentos e canto)*. Nesse sentido, o mestre B também inicia seu ensino pelos movimentos e relata que o primeiro passo a ser dado no ensino da capoeira angola está na ginga. O mestre C também compartilha

desse pensamento, relatando o ensino dos movimentos; entretanto acrescenta uma atividade de cunho teórico, como também a mestra J, que no caso desenvolve um material escrito, para que este oriente seus alunos, mas o mestre faz isso em suas intervenções com alunos avançados ou que estejam atuando no ensino. Já o mestre V acredita em uma atuação mais voltada para sua experiência, ou seja, a partir das situações apresentadas em aula é que se dá o processo de ensino.

Para Heine, Carbinatto & Nunomura (2009),

A Capoeira é uma modalidade extremamente rica em recursos pedagógicos, pois seu contexto relaciona elementos corporais, rítmicos, musicais, históricos e culturais. Provavelmente, a combinação desses elementos em uma única atividade é o que faz da Capoeira uma atividade física tão singular. (p.3)

Dessa forma, se torna importante proporcionar uma ampla base de experiências aos diversos conteúdos que integram a capoeira (movimentos, músicas, ritmos, instrumentos, história, tradições, rituais, entre outros), para que os alunos se envolvam com a modalidade em curto, médio e, principalmente, em longo prazo (Silva, 1993).

Tanto em ações didáticas como em práticas cotidianas, os mestres no interior de um grupo têm nas suas formas de agir uma (re) descoberta, estando esta ligada ao atuar sobre a realidade (Bettoni, 2002). Souza, Melo & Cordeiro (2009) acrescentam:

A capoeira, um complexo sistema de significação de “modos de vida”, que se desdobra em diversas outras manifestações culturais – tais como música, canto, dança, jogos, gestos e rituais e em sua trama, traz elementos da tradição, da ancestralidade, interpretadas e reinterpretadas ao longo da história capazes de mediar o processo educativo, criando vínculos de pertencimento, lutando contra os discursos hegemônicos da exclusão, do preconceito [...]. (p.10)

Observamos então nos depoimentos dos mestres a questão das ações didáticas de ensino presentes no universo da capoeira angola, e, tomando como apoio essa última citação, notamos que elementos como a dança, música, gestos, canto e a roda também fazem parte do universo educativo e cultural da capoeira angola, formando um arcabouço que traz a tradição e a ancestralidade. No próximo tópico discorreremos sobre a presença desses elementos enquanto componentes de uma *hexis* corporal, ou seja, a internalização das práticas presentes no universo da capoeira e a sua exteriorização corporal.

A dança, o jogo, a música, o canto e a roda de capoeira como artefatos da hexis corporal do mestre de capoeira angola

As práticas corporais podem ser consideradas importantes atividades que exprimem a realidade, auxiliando na construção e constituição de uma cultura vinculada ao acervo de conhecimentos corporais (Santos, 2009b). Esse autor complementa:

A capoeira é uma prática corporal originária das necessidades materiais e simbólicas dos sujeitos de uma determinada cultura em um determinado tempo. (p.128)

Para Castro Júnior (2004), a capoeira angola possui uma originalidade que é própria de sua natureza, possuindo gestos e movimentos que apontam para uma corporalidade. Essa ideia nos remete ao conceito de *hexis* corporal de Bourdieu (1983), o qual compreende:

[...] movimentos corpóreos que os sujeitos que exercem uma determinada prática laborativa realizam quando a exercem, neste caso professores(as). Esses sujeitos realizam gestos e comportamentos muito parecidos, quase iguais, e os exercem sem que haja um “acordo” consciente entre eles, mas esses movimentos são

harmônicos quando se olha o conjunto desses sujeitos na prática.
(Silva, 2007b, p.66)

A *hexis* corporal no professor se expressa através da motivação e disposição dos movimentos que o auxiliam (Costa, 2010). Silva (2009) complementa, considerando a *hexis* como uma “fala corporal”.

A partir desse entendimento, analisaremos trechos dos depoimentos que apontam para a existência de uma *hexis* corporal a partir de artefatos presentes no universo da capoeira angola. Como nos mostra, em seu depoimento, a mestra J:

[...] *nesta brincadeira da orquestra é a minha forma reger, são os meus códigos acordados com aquele grupo, e as pessoas conhecem o meu código*, outras pessoas vêm e desenvolvem outros códigos e colocam quando estão regendo [...] *ela está focada dentro do nosso trabalho como uma atividade normal dentro da capoeira* [...].
(Mestra J; o grifo é nosso)

Em seu relato, a mestra J menciona que, envolvida pela energia que emana do toque dos berimbaus que compõem a orquestra, ela deixa-se levar por aquele momento e vai criando suas formas de expressão, gestos e códigos individuais. Castro Júnior (2003) explica assim:

[...] *é uma força sensível, rica em sutilezas, em detalhes e inteligibilidade enigmáticas que, durante uma roda de Capoeira Angola, é representada pela harmonia dos instrumentos, pela cadência do ritmo quando o jogador escuta o que está sendo tocado, pelo canto que transmite situações desafiadoras e pelo jogo que transgride qualquer tipo de lógica da racionalidade formal.* (p.46)

A força que permeia esse universo acaba por se tornar algo que foge à “luz da razão”, como mostra o mestre P:

Esse jeito propriamente, é que *o corpo gira e a mente gira dentro do corpo*, giramos dentro dos nossos movimentos, *giramos aquele fundamento da capoeira*, como a gente vem do chão, subindo cada vez mais, nós subimos, *nós levantamos os movimentos da capoeira*, é isso que a coisa mais importante que nós temos. (Mestre P; o grifo é nosso)

Esse estado quase mágico é chamado de “transe capoeirano”. Segundo Castro Júnior (2004),

O “transe capoeirano” acontece a partir do instituído código ritualístico que, através da música, transporta a uma estabilização mais profunda das pessoas, no sentido da complementação dos jogadores em interação, sob influência do ritmo. Ele é um efeito nas manifestações motoras diante do ritmo. É um estado de integração máxima entre os participantes, não é mais o “eu” nem o “outro”, e sim o “nós”. É no jogo que se manifesta uma energia imaterial, que emana da ancestralidade africana, com ligações profundas com o praticante; é uma força vital denominada axé. (p.153)

O autor acrescenta que, nesse estado, o capoeirista perde sua relação total com o estado de consciência, ocorrendo um estado completamente modificado, como demonstra o relato do mestre C:

Eu acho que o capoeirista tá muito intelectual, exatamente por essa questão acadêmica, *mas acho que na hora da roda é hora da roda mesmo*, *tem que ter aquele extinto animal na roda*. (Mestre C; o grifo é nosso)

Macedo (2006) relata que, ao agachar ao pé da roda, o capoeirista

[...] coloca a mão na terra e depois na cabeça, e com os braços estendidos, indica louvor àquilo que aponta, além de diversos

outros gestos e uma ampla rede simbólica de ditos e dizeres que se constituem em uma linguagem [...]. (p.456).

O que pode ser complementado por Castro Júnior (2004), que menciona a roda como um lugar sagrado onde o capoeirista recebe a energia de seus ancestrais, sendo ela palco para expressão de diversas linguagens, como o canto, a dança, o jogo, a luta, entre outras. Vassallo (2005) acrescenta que a roda na capoeira angola pode ser comparada ao cerimonial de candomblé, pois ambos possuem uma dimensão sagrada e expressam o pensar e o fazer dos africanos, devendo estes ser preservados e não dissociados.

Através dos depoimentos verifica-se a presença dessa linguagem corporal, a qual aponta para a existência de uma *hexis* corporal do mestre de capoeira que se faz presente nas situações de ensino e principalmente no momento da roda, onde esses gestos são utilizados a todo momento no desenvolvimento do jogo. A *hexis*, para ser descrita, necessita da observação ou filmagem dos capoeiristas em ação; o que queremos dizer é que, na roda e/ou em outras manifestações, ela está presente, cabendo ao observador registrar as nuances desse processo.

Aí, a existência dessa *hexis* corporal também nos remete à existência de uma postura do mestre de capoeira. No tópico seguinte, trataremos da postura adotada pelo mestre, todavia ligada ao seu processo de formação.

A formação do mestre de capoeira angola como um “aprendiz de feiticeiro”: a postura no processo de se tornar mestre

[...] o que a capoeira pode oferecer é um fator muito importante, que é *uma consciência da vida, uma consciência de você*, a sua relação com a forma tranquila, consciente no meio que você optou, no meio da capoeira e social [...] e você começa a tomar consciência da responsabilidade que é, e aí chega o momento em que você vai ser um mestre ou um eterno capoeirista, jogador de capoeira, viven-

ciador daquele grupo social ou integrante politicamente. (Mestre V; o grifo é nosso)

A partir dessa fala, vemos que a capoeira angola propicia aos praticantes um conhecimento próprio, podendo alterar sua visão de sociedade e de mundo, como vimos anteriormente. À medida que o praticante avança na capoeira, ele aumenta sua responsabilidade tanto no grupo do qual faz parte quanto no meio social da capoeira angola, em que, em dado momento, ele opta prosseguir nos ensinamentos para tornar-se um expoente, ou seja, um mestre, ou apenas seguir praticando. Todavia, esse processo de formação não é simples, pois possui inúmeros caminhos que devem ser trilhados para a obtenção de tal nomenclatura. Assim, neste tópico, discorreremos sobre tais processos na visão dos mestres participantes.

Pelos depoimentos, observamos que todos se completam no sentido de fornecer uma visão sobre o processo de tornar-se um mestre na capoeira angola. Todavia, algumas características possuem maior frequência nos relatos em detrimento de outras, como a questão da função do mestre – ou seja, a importância de se conhecer antes de tudo o papel dessa figura no universo da capoeira –, para então almejar tal posição, constante nos depoimentos dos mestres B, C, JD, M, P e V. Ainda nesse aspecto, temos a importância da transmissão dos fundamentos da capoeira relatada nos depoimentos dos mestres M e P. Outra característica que também é tida como de grande importância nesse processo refere-se ao reconhecimento por parte da comunidade, que é destacado nos relatos dos mestres B, J, P e V. Por último, mas não menos importante, temos a questão do tempo, ou seja, a vivência necessária para que ocorra tal reconhecimento, sendo esta ressaltada nos depoimentos dos mestres C, JD e V.

Vejam agora os trechos dos depoimentos que nos permitiram compor esse panorama.

Eu acho que antes de tudo a palavra mestre já diz tudo, *mestre é alguém que “mestrou” alguma coisa, alguém que conseguiu ad-*

quirir um conhecimento profundo sobre essa atividade, acho que o necessário é se aprofundar dentro desse conhecimento. (Mestre C; o grifo é nosso)

O mestre C, nesse trecho de seu depoimento, inicia definindo a palavra *mestre*, que se refere a alguém que possui um vasto conhecimento em determinado assunto ou atividade. Como vimos anteriormente, essa palavra possui estreita relação com a palavra *tradição*, sendo designada para o ato de passar algo para outrem, ou de geração para geração (Abib, 2006).

Essa figura é fundamental no seio de uma cultura na qual a transmissão do saber passa pela via da oralidade, e por isso depende desses guardiões da memória coletiva para que esta seja preservada e oferecida às novas gerações. (Abib, 2002, p.89)

Em seguida, o mestre C ressalta a aquisição de um vasto conhecimento para que se alcance esse grau, convergindo assim com o depoimento do mestre V:

[...] é uma pessoa que já tem o conhecimento de falar daquilo, tocar, cantar, ter consciência e saber passar, muitas vezes você é um bom capoeirista, mas você não sabe passar, então é desenvolver o dom. (Mestre V; o grifo é nosso)

Nesse sentido, Paiva (2007) destaca: “No campo capoeirístico é preciso acumular uma grande quantidade de capital cultural. Além desse conhecimento precisa dar aulas de capoeira” (p.37). Temos então, além dos conhecimentos adquiridos, a importância da prática do ensino, outro quesito para o processo de tornar-se mestre. Como também destaca o mestre M:

A capoeira angola ela tem uma essência que é muito difícil de ser verbalizada, tem um monte de gente que se autodenomina mestre de capoeira angola sem ter ainda conseguido buscar meios

para transmitir esses elementos da capoeira angola, não tem condição mesmo! Só sabem jogar a capoeira angola e às vezes muito mal! (Mestre M; o grifo é nosso)

Ainda em seu relato, o mestre V acrescenta, sobre a visão e a consciência que o mestre deve ter de seu papel:

[...] pra mim é ver o que a pessoa busca, o que é que ele quer, ele precisa se sentir realizado [...] ter consciência daquilo que você se propõe a ensinar, se propõe a divulgar, porque você é o representante... (Mestre V; o grifo é nosso)

Abib (2006) relata que o mestre precisa ter ciência de que é um elo transmissor dos saberes de seus antepassados, sendo sua função disponibilizá-los àqueles que a ele solicitam. Todavia, o mestre não pode dedicar-se apenas à transmissão de conhecimentos específicos da capoeira angola, como mostra o depoimento do mestre M:

O que precisa é que o mestre de capoeira ele tem que ser muito mais que um jogador de capoeira [...] ele seja capoeirista [...] reflitem a capoeira como uma manifestação sociopolítica, uma manifestação com mais sentimento que movimento. (Mestre M; o grifo é nosso)

Castro Júnior (2003) relata que, para os mestres, a capoeira angola é considerada uma prática social que constrói uma visão de mundo. Como vimos em outras partes deste estudo, essa prática, além de abarcar questões sociais, também traz no seu bojo questões políticas que ocorreram e ocorrem ao longo de seu processo histórico, e o mestre M, realizando uma crítica, destaca outra característica que acredita fazer parte do papel do mestre:

As minhas críticas de como estão tratando a capoeira angola, elas têm uma direção e eu tenho, consigo atingir uma maioria, foi

aí que cheguei a uma conclusão de que a maioria dos mestres não preenche os requisitos pra se apresentarem como tal, partindo do princípio dessa necessidade da capoeira enquanto essa manifestação que tem um fundo, uma relação com as questões socio-políticas do nosso país, mas perdeu essa identidade. Não posso generalizar, mas a maioria não tem condição de contextualizar capoeira angola e sociedade política, não tem! (Mestre M; o grifo é nosso)

Todavia, questões mais específicas ao processo de tornar-se mestre de capoeira angola ganharam mais ênfase nos relatos. Como a questão da transmissão dos fundamentos, que na visão dos mestres também é um importante quesito no processo de formação, como nos mostra o mestre P:

Essa transmissão desse fundamento, ele tem que passar para os alunos, porque morrendo ele vai levar, e o aluno tem que praticar e passar pra outros, outros e outros, o fundamento é esse, que se eles não souberem tocar nenhum desses materiais, ele não pode ser mestre. (Mestre P; o grifo é nosso)

Paiva (2007) relata que não há uma cartilha sobre os critérios para se construir um mestre, todavia existem alguns que são tidos como fundamentais para habilitar o capoeirista a tornar-se mestre, como ressalta o mestre P:

Se ele não souber tocar o berimbau, não souber cantar, ele não pode ser mestre. O mestre tem obrigação de saber tudo isso, o canto, toque berimbau, se tá bom ou se tá ruim, afinar tudo ele tem que passar para os alunos, como é que faz o berimbau, como é que raspa a cabaça, como é que faz agogô, fazer o agogô de castanha, e eu já faço né, eu não faço agogô de ferro, mas o de castanha, faço um pandeiro, já pratico ele mais ou menos, eu toco pandeiro, e tem que saber tocar o pandeiro e aí é o fundamento que veio. (Mestre P; o grifo é nosso)

Destacando um outro aspecto, Paiva relata a relação de complementação da vida que os mestres estabelecem com a capoeira angola, sendo esta muitas vezes responsável pela socialização de seus praticantes, como destaca o mestre JD:

O mestre de capoeira tem uma responsabilidade muito grande, acho que *o mestre tem que ter equilíbrio, além de ser o mestre, ele é um educador*. Saber lidar com a educação, com a situação, com o ser humano. *Ele tem o poder de educar*, no passado só era realmente chamado de mestre quem tava realmente preparado. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Para os mestres, escolher a capoeira é “fazer parte dela e ela de você” (Paiva, 2007, p.153). Sendo este o pensamento de quem fez da capoeira angola um projeto de vida, buscando através dos valores do passado a orientação para o presente, como nos mostra o depoimento do mestre B:

Hoje a função do mestre de capoeira é ser um educador, ele tem que passar uma condição ética [...] esses valores do passado é que se tenta transmitir hoje, como o respeito ao mestre, o conhecimento e respeito ao berimbau e isso a gente passa hoje, *pensando como um pai, como um educador [...]*. (Mestre B; o grifo é nosso)

Entretanto, como vimos em tópicos anteriores, essa relação mestre-aprendiz é dotada de uma grande proximidade, que o mestre JD também assinala como um dos requisitos que o mestre deve possuir:

O *mestre não pode ser distante*, ele também *tem que ser* uma pessoa *capaz de ouvir, de conversar*, desde uma criança até uma pessoa mais velha. *A capoeira angola antigamente tinha isso*, o mestre *tratava o aluno como ser humano*, como uma pessoa normal, mas sabendo também que o aluno sabia o seu lugar. (Mestre JD; o grifo é nosso)

Uma outra questão apontada pelos mestres refere-se à questão da titulação, sendo este um assunto muito delicado na capoeira angola, pois passa por todo um reconhecimento social (Paiva, 2007). Como o mestre B mostra em seu depoimento :

Mestre mesmo só a partir de 1980. *Aí já todo mundo chamava de Mestre, então essa condição me deram [...]* É o camarada ter uma condição ética e postura de educador. *É ser aceito no meio capoeirístico.* (Mestre B; o grifo é nosso)

Para Abib (2007), o mestre, por deter um determinado saber, é aquele que é reconhecido por tal ato em sua comunidade, sendo essa figura associada às lutas, vitórias, celebrações e orgulho que nos remetem às gerações passadas. Nesse sentido, temos o depoimento do mestre P sobre sua titulação:

[...] meu título de mestre veio porque eu ganhei fama e o pessoal viu eu jogando, e tive a palavra, aí está um mestre, bom mestre, o povo foi quem me deu o nome de mestre. O povo que me reconheceu como mestre, principalmente em festa de largo, quando nós botava o pessoal pra brincar, se divertir e eles dizia grupo de capoeira angola do mestre P. (Mestre P; o grifo é nosso)

Todavia, Paiva (2007) ressalta que, para a comunidade legitimar o candidato e sagrá-lo mestre, é imprescindível o consentimento de seu mestre. Esse consentimento, por sua vez, não necessita ocorrer de maneira formal, como nos mostra a mestra J, falando sobre a forma adotada por seu grupo:

[...] a gente não titula, a gente no máximo pode até apresentar: olha esse aluno aqui! Sem muito protocolo, sem nada, a gente tá apresentando ele para a comunidade capoeirista em função de ser do grupo N'Zinga, representando os valores, e ele que deve a partir daí mostrar à comunidade. (Mestra J; o grifo é nosso)

Esse reconhecimento enquanto mestre por parte da comunidade é um discurso muito frequente nas falas dos entrevistados. Entendendo-se por comunidade não só os mestres, mas quem está em contato direto com eles, podendo ser alunos ou pessoas que fazem parte de seu cotidiano (Paiva, 2007). A mestra J complementa:

[...] dentro da capoeira de São Paulo e *eu deixei pra eles um grande desafio*, porque essa é a coisa bacana da capoeira angola; *quando eu entrei* comecei a ser aceita dentro da cidade de São Paulo, *eram os olhos que a comunidade capoeirista tinha sobre minha atuação* [...] o pânico que isso me causou e *a responsabilidade que isso me trouxe* entendeu..., mas foi o *reconhecimento da comunidade, dos mais velhos e dos mais novos*, quando eu percebi eles já me chamavam assim [...] os alunos têm de estar conscientes de que *está nas mãos deles, inclusive essa responsabilidade, de formar um mestre*. (Mestra J; o grifo é nosso)

Um outro ponto-chave é destacado por Paiva (2007) para que esse reconhecimento ocorra:

Além dos fundamentos movimentação, história e qualificações musicais para tornar-se mestre os mestres enfatizam a importância de se ter um trabalho, ou seja, desenvolver alguma atividade com capoeira. (p.138)

O mestre C relata como se deu o início de seu trabalho, convergindo assim com a citação anterior:

Eu, na verdade eu *comecei a fazer um trabalho* básico, mas *com muita preocupação em passar a cultura brasileira*, porque fazer o movimento às vezes é muito fácil, *o difícil é entender o que é o espírito de ser capoeirista*. (Mestre C; o grifo é nosso)

Observamos nesse relato uma dificuldade por parte do mestre em compreender a essência do ser capoeirista, ou seja, o espírito

que este possui. Essa fala nos remete à influência de um outro fator mencionado não só nos depoimentos pertinentes a esse tópico, mas em outros anteriores. Trata-se do fator tempo, sendo este necessário para que se compreenda esse espírito de capoeirista, para que ocorra o processo de amadurecimento através das vivências, para então tornar-se um mestre. Como mostra em seu relato o mestre C:

Pra mim, uma das coisas que *o mestre de capoeira tem que ter é a vivência*, é ele aprender com a própria vida, com a própria experiência dele. Eu acho que o mestre de capoeira *ele aprende dentro desse universo, ele aprende um pouco a cada dia e ele se torna um mestre de capoeira*. (Mestre C; o grifo é nosso)

Essa temporalidade é mencionada por Tardif & Raymond (2000), que escrevem sobre alguns ofícios tradicionais em que o tempo de aprendizagem e o tempo da vida confundem-se, sendo os conhecimentos aprendidos através dos ambientes familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas. A capoeira angola também passa por este caminho, como podemos observar no depoimento do mestre V:

[...] onde tem as chamadas regras internas, *uma coisa que é fundamental que a gente precisa respeitar que é o tempo*, o senhor tempo e aí a partir desse momento até *pela sua própria vivência você tem esse reconhecimento*. Tem esse reconhecimento *porque as pessoas veem em você essa referência*. (Mestre V; o grifo é nosso)

Notamos que o praticante deve ser preparado antes de ser mestre, ou seja, o capoeirista entra numa escola, academia ou grupo, e passa por vários estágios até chegar a ser mestre. Ele só adquire tal formação a partir do cumprimento de um tempo de capoeira, numa situação que se assemelha ao tempo de um aluno no sistema educacional (Paiva, 2007). Por isso, em seu relato, o mestre JD ressalta a paciência que o aluno deve possuir durante esse processo:

É *não ter pressa*, porque, na minha época, a gente não tinha pressa e em segundo lugar *é aprender sempre*. Hoje as pessoas têm tanta ansiedade de aprender, *já entram na academia querendo ser um professor, querendo ensinar*. Então, *o mais importante, agora, é você estudar e ter objetivo de aprender sem querer ensinar a capoeira*. Eu tive uns 10, 15 anos da minha vida estudando a capoeira, buscando informações da capoeira. (Mestre JD; o grifo é nosso)

O mestre JD também ressalta o porquê da importância da paciência durante o aprendizado:

[...] *nunca me preocupei em ser mestre de capoeira*. Quando eu comecei não tinha essa preocupação, até porque *não se vivia de capoeira, se vivia do seu trabalho* [...] eu ia pra capoeira pela história [...] quando eu conheci *o mestre João Pequeno*, eu vi que era uma pessoa que *tinha muito pra ensinar e tinha aquela ansiedade de passar pra alguém* e como eu já fazia parte dessa coisa da capoeira, *eu fui indo, mas sem a preocupação de ensinar*, até porque eu, naquela época, achava que só tinha que ensinar capoeira quem sabia [...] então, acho que quem tem que ensinar são os mestres mais velhos! *Com o tempo, com a dedicação*, com aquela coisa de estar se envolvendo cada vez mais, buscar informações, vai aparecendo, *o mestre vai ganhando confiança, vai vendo que é uma pessoa que tá ali para dar continuidade do trabalho* e com essa força é que eu consegui. (Mestre JD; o grifo é nosso)

A partir dessa confiança, segundo o mestre JD, ao ver que seu aprendiz cumpre níveis determinados, o mestre avalia se o aspirante ao título apresenta condições de se formar mestre, mostrando, assim, a importância do tempo para esse processo de formação.

De acordo com os relatos antes apresentados, temos primeiramente uma preocupação com a conscientização sobre a função do mestre, bem como os papéis que este deve desenvolver no âmbito da capoeira angola. O mestre C dá destaque ao vasto conhecimento

que a palavra *mestre* traz em seu significado, o que é complementado pelo mestre V quando relata não só o conhecimento que este possui, mas a importância de possuir o dom da transmissão desse conhecimento para os discípulos, bem como a sensibilidade em perceber o que seus discípulos buscam. Nesse sentido, Paiva (2007) destaca o respeito para com a figura do mestre:

O mestre, seja qual ele for, tem um conhecimento a transmitir, portanto é considerado um sábio naquilo que escolheu fazer e por isso é merecedor de respeito, de consideração por parte das pessoas que dele receberam conhecimento. (p.127)

Ainda na questão sobre a função, o mestre M destaca a necessidade da reflexão e contextualização da capoeira angola, não apenas como prática, mas sim enquanto manifestação social e política. Isso nos remete a Falcão (2004), o qual trabalha o conceito de complexo temático capoeirano, que consiste em algumas possibilidades pedagógicas para o trato com o conhecimento da capoeira:

O complexo temático capoeirano, ao se articular com outros complexos, como elos de uma mesma corrente, revela as relações reais fundamentais do processo de produção da vida e conduz à compreensão da realidade social. Se, na prática concreta da capoeira interseccionam aspectos psicológicos, políticos, culturais, econômicos da vida em sociedade, ela deve ser experimentada, problematizada, teorizada e reconstruída coletivamente, a partir da análise das condições objetivas de vida dos sujeitos [...]. (p.165)

O mestre P destaca a função do mestre no que se refere ao domínio dos fundamentos da capoeira angola. Segundo Paiva (2007),

Para tornar-se mestre o capoeirista aspirante ao mais alto, ao mais elevado posto na hierarquia da capoeira, deverá ter passado por um longo processo de aprendizado que consiste em conhecer

e aprender técnicas de movimentação da capoeira e os fundamentos que são bem ressaltados pelos capoeiras especialmente por aqueles que desenvolvem um trabalho com a capoeira. Esses fundamentos, além dos movimentos, consistem em conhecer a história da capoeira, a música da capoeira, cantar e tocar os instrumentos. (p.137-8).

O mestre JD destaca o papel do mestre como educador, o que é complementado pela visão do mestre B, que busca através dos valores do passado transformar o presente, ressaltando também a importância de uma proximidade com o aprendiz, atuando em uma relação quase parental, tornando-a assim mais humana, como relata o mestre JD. Para Paiva (2007),

Além de ensinar uma técnica de uma arte, de um ofício, contribuir para a formação da pessoa, fazia parte da missão do mestre. Isso significa passar conteúdos sintonizados com a sua forma de ver e se relacionar com o mundo, orientando a sua conduta. Sendo assim este mestre desempenha um papel de agente da cultura [...] uma marca da construção do homem [...] produtora e produto da humanidade. (p.126)

Outra questão mencionada se refere à titulação. O mestre B diz que, para a titulação, esta deve passar pela aceitação do meio capoeirístico. Complementando, o mestre P relata sobre sua titulação, que foi reconhecida pela comunidade, como vimos em Abib (2006).

A mestra J também caminha nessa direção e menciona a prática realizada em seu grupo, relatando que apenas apresenta seu discípulo, deixando que, através de seu trabalho, a comunidade o reconheça.

Destacando um outro aspecto importante, Paiva (2007) relata:

Possuir um conhecimento, uma arte, um ofício, uma habilidade, um saber que tem sua história inserida no território popular cre-

dencia um mestre [...] No entanto apenas ter estas atribuições é insuficiente, haja vista que nesse campo, para ser um mestre é necessário transmitir conhecimento. Ensinar o saber que domina proporciona a uma pessoa ser reconhecida como mestre. (p.123)

Essa situação pode ser encontrada no depoimento do mestre C, quando este relata seu objetivo principal ao iniciar um trabalho. O mestre menciona o fator tempo como outro elemento de extrema importância no processo de tornar-se mestre. O mestre V também destaca o tempo como algo fundamental para a formação do mestre na capoeira angola, sendo essa visão complementada pela fala do mestre JD de que não deve haver ansiedade, deixando o tempo e a relação com o mestre se encarregar desse processo. Sobre isso, Paiva (2007) afirma:

[...] um dos papéis do mestre, produzir mestre nos fala do tempo do mestre, do tempo para se fazer um mestre. O tempo para adquirir sabedoria, experiência, maturidade, conhecimento. O tempo para construir relações, estabelecer laços, o tempo responsável pelos nós atados e desatados, responsável pelo fruto que a árvore dá. Tempo também para se referir a uma época em que não se ouvia falar de mestre de capoeira embora existissem capoeiristas habilitados para serem reconhecidos como mestres, já que dominavam a capoeira e ensinavam a quem quisesse aprender. (p.120)

Todas essas constatações nos remetem à existência de um *habitus*, que a autora denomina *habitus* capoeirístico, adquirido pelo capoeirista no seu processo de formação. Esse *habitus*, por sua vez, passa a ser um critério utilizado para que o candidato a mestre seja oficializado e legitimado pelo seu mestre e por seus pares.

Uma vez constituído, esse *habitus* traz práticas individuais e coletivas (Bourdieu, 2009) para a prática do ensino do mestre de capoeira angola, que trataremos no tópico seguinte.

O *habitus* profissional como identidade do mestre de capoeira angola

Agimos em função do *habitus*, que orienta nossas ações [...] seguindo as estratégias internas próprias a determinada sociedade. (Noronha & Rocha, 2007, p.53)

Neste tópico, como concordamos com Noronha & Rocha (2007) em que o *habitus* faz parte da trajetória de vida dos indivíduos, discorreremos sobre o *habitus* profissional do mestre de capoeira angola, tendo aquele como constituinte da identidade deste.

Como vimos anteriormente, Bourdieu (2009) considera que:

O *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo [...]. (p.87)

Nessa mesma linha de raciocínio, a noção de *habitus* compreende um sistema adquirido de preferências, de gostos, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Azevedo, 2008).

Temos nos depoimentos dos mestres B, C, J e V atitudes que orientam sua ação didática e compõem um *habitus* profissional utilizadas por Perrenoud et al. (2001) para referir-se a rotinas construídas pelos professores no decorrer de sua trajetória observando:

- Rotinas: aquelas que o professor constrói ao longo dos anos.
- Momento oportuno: se refere à utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação.
- Ação racional: compreende a utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido.

- Improvisação regrada: compreende parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência.

Para Paiva (2007), os *habitus* dos mestres de capoeira funcionam e têm um sentido de ser no universo em que estão inseridos.

Como vimos anteriormente, cada campo corresponde a um *habitus* próprio, o qual deve ser incorporado pelos agentes que fazem parte desse campo, como a mestra J nos mostra em seu relato:

[...] então, em nosso grupo, *se uma pessoa chegar uma hora depois, eu não vou impedir que ela entre pra treinar capoeira, ao contrário, espero que lá adiante ela se inquiete pelo que ela vem perdendo, por não estar conseguindo chegar antes*, a resposta tem que estar dentro de cada pessoa, o que te faz escolher a capoeira? O que é que te faz sair de casa e vir pra cá? Porque a capoeira chamou você pra ela, *temos que entender isso também*, e por isso temos que *buscar essas respostas dentro da gente...* (Mestra J; o grifo é nosso)

Nesse sentido, o mestre B relata:

[...] os mestres *têm que se preocupar em ensinar a capoeira como receberam* de seus mestres e não misturarem [...] *o ensino tem que ser como sempre foi*, o mestre não tem que criar ou inovar nada, ele tem que mostrar o que ele aprendeu, isso é o bastante! A capoeira é completa! (Mestre B; o grifo é nosso)

O *habitus* torna ativas as experiências passadas, um passado que sobrevive no atual e tende a se perpetuar (Bourdieu, 2009). O mestre C partilha dessa opinião, entretanto não na sua totalidade:

[...] a gente tem que ser bem claro *do que é manter a tradição*, porque *tem coisas que devem ser mantidas, é claro, mas tem coisas que a própria evolução vai fazendo com que a gente vá aprendendo*, acho que nenhum mestre do passado estaria discutindo hoje coisas dentro da internet. (Mestre C; o grifo é nosso)

O mestre V faz parte do mesmo grupo do mestre C, e também afirma quanto à questão da manutenção da tradição:

A capoeira ela não exclui, normalmente somos nós que nos excluimos da capoeira. A proposta da Fica é uma proposta de estar refletindo a base de uma linha pastiniana, dentro dessa linha, inclusive nas nossas cores amarelo e preto representando a escola que a gente vem, própria herança da capoeira a partir de Vicente Ferreira Pastinha passando pelo GCAP e alguns mestres da capoeira angola que conservam sua tradição. (Mestre V; o grifo é nosso).

Embora seja perceptível que esse *habitus* é produto de trajetórias anteriores e através dessas experiências passadas atua como matriz em determinadas percepções, ele também fornece a possibilidade de improvisação (Costa, 2010) e torna possível a produção livre de todos os pensamentos. Como mostra a mestra J:

[...] hoje eu estou dando aula, na aula seguinte pode ser uma aluna, eu coloco assim nosso trabalho horizontal, não queremos que a autoridade esteja concentrada única e exclusivamente nos estudos da mesma pessoa. Então é comum você chegar aqui no nosso grupo e encontrar muitos adultos tendo aula com uma menina ou um menino, pois como você pode perceber eu trabalho com crianças e adultos juntos, porque *a gente não tem essa coisa que vem lá de fora de conhecimento fragmentado, nós só entendemos o ser capoeirista no desafio, na diversidade.* (Mestra J; o grifo é nosso)

Nesse relato, o *habitus* surge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais, sendo aberto constantemente a novas experiências (Setton, 2002).

É na relação entre os *habitus* individuais preexistentes com a entrada em um campo específico que reside a característica principal que define sua dimensão (Montagner, 2003). Nesse sentido, temos o depoimento da mestra J:

[...] *estar à frente não é estar ao lado, aprender que quando a gente vem dar aula, na realidade, a gente vem treinar, a gente vem aprender [...] eu fui iniciada na capoeira dentro de uma comunidade muito rigorosa com relação a alguns valores da capoeira angola [...] e quando a gente vem para um trabalho como esse, você tem essa noção de que está ali com o compromisso de preservação desses valores, então o caminho é praticamente muito simples e muito objetivo.* (Mestra J; o grifo é nosso)

A partir desse trecho, vemos entre o *habitus* e o espaço social uma relação que produz o que é considerado o fundamento de todo e qualquer interesse: a *illusio*, ou seja, o reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, a crença no valor do jogo e de sua aposta, que estabelecem todas as atribuições de sentido e de valor particulares (Azevedo, 2007).

Através desses relatos podemos observar atitudes e posturas que apontam para a configuração de um *habitus* profissional do mestre de capoeira. A prática exercida pela mestra J faz com que os alunos se questionem sobre o que os faz praticar capoeira, e através desse questionamento encontrem suas respostas, que não se intimidem com questões ligadas à pontualidade, pois o importante é participar. Dessa maneira, a mestra J desenvolve nos alunos um sentimento de pertencimento ao grupo.

O mestre B demonstra uma preocupação com a preservação das formas tradicionais de ensino presentes no âmbito da capoeira angola, por isso, para ele, qualquer alteração representa uma descaracterização da mesma. Não obstante, os mestres C e V fazem parte do mesmo grupo e são a favor da preservação desses valores e têm clareza dessa tradição, mas não deixam de incorporar o novo em sua prática de ensino.

A mestra J relata em seu grupo uma descentralização da figura do mestre, ou seja, a função do ensino pode ser atribuída a outras pessoas, desde que tenham um mínimo de capital necessário, propiciando o desafio da diversidade no processo de ensino. Relata

também que, ao atuar no ensino, você precisa estar ciente de que se trata de um compromisso enquanto elo com a tradição.

Tratando da questão da descaracterização da capoeira angola, podemos citar Vassallo (2005):

As representações veiculadas são calcadas numa lógica binária que se dá em termos de uma oposição radical entre o tradicional e o descaracterizado. Por isso, a descaracterização se torna uma categoria de acusação tão acionada neste universo, fundamental para se compreender o mesmo. Ainda de acordo com esta lógica, há elementos que podem ser combinados e outros que, definitivamente, não o podem. Tudo depende dos supostos vínculos que mantêm com as origens. (p.37-8)

De maneira que, para incorporar e decifrar os códigos do espaço social da capoeira angola, possuir o *habitus* é condição para fazer parte desse espaço, para assim se comunicar, se movimentar e usufruir de sua inserção com os trunfos de seus capitais específicos (Paiva, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como ponto inicial o meu envolvimento com a capoeira, o que possibilitou, ao longo do percurso de minha prática, despertar o interesse em tomá-la não apenas como uma atividade de lazer, mas como exercício profissional, suscitando alguns questionamentos que possibilitaram configurá-la como objeto de estudo.

Assim, no desenvolvimento desta investigação, considerando a pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo circunscrito prioritariamente nos depoimentos dos mestres, foi possível organizar os resultados e sua discussão em três eixos principais:

- *Aspectos da trajetória de vida dos mestres na capoeira angola:* observou-se nas trajetórias de vida desse grupo de mestres que eles apresentavam uma grande incidência de representatividade no meio da capoeira angola. São vistos como uma espécie de porta-vozes de um clã, exibindo como certificação ou qualificação um tempo de prática entre 29 a 64 anos e ensino de 15 a 50 anos. Porém, o grupo, a maioria de etnia negra, também apresenta, para nossa surpresa, um alto grau de escolaridade, tendo o candomblé como religião predominante. Nesse contexto, aponta-se para a existência

de uma cultura que margeia a capoeira angola formada por artefatos, valores, religiosidade, ligados também a uma visão de mundo africana e à preservação das tradições, instituindo grupos que acabam por se tornar espaços onde essa cultura emerge e se estabelece, ganhando força e visibilidade.

- *A capoeira angola como corporação e escola de ofício*: caracteriza-se pela semelhança de seus grupos com as antigas corporações de ofício descritas por Rugiu (1998), constituindo-se como espaços de formação desses grupos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dotados de valores, rituais e formas particulares de transmissão de conhecimentos pautadas pela experiência e por ela validados. Nessa direção, apresenta um conjunto de elementos específicos, tais como: música, canto, toque, movimentos e roda que se configuram como saberes, trazendo subjacente a eles uma ritualidade que, através da circularidade do tempo, se faz presente por meio de uma ancestralidade personificada na figura do mestre. Este, por sua vez, não deixa também de manifestar uma religiosidade vinculada, como já foi assinalado, à visão africana de mundo. Portanto, pela ótica de Bourdieu (2003, 2009), esse universo pode ser entendido como um espaço social dotado de forças e palco de disputas que buscam conservar ou transformar os valores que a ele pertencem.
- *O habitus profissional do mestre de capoeira angola*: no âmbito desse universo, a constituição desse espaço social engendra um *habitus* (Bourdieu, 2003, 2009) que se configura como princípio gerador e organizador de práticas, enfim, uma gramática que expressa as nossas rotinas e procedimentos. Assim, esse *habitus*, ligado à trajetória de vida de cada mestre, tem raízes em experiências passadas, nas quais este obteve seu aprendizado por meio de processos artesanais de ensino, que apresenta a sua essência pautada pela relação que se estabelece entre mestre-aprendiz, em

que o mestre prepara o aluno para que este seja introduzido no mundo da capoeira. Esse conhecimento é tratado e transmitido como se fosse um segredo que passa de pai para filho, com o tempo e a convivência passando a ser fatores preponderantes para se alcançar tal formação. Portanto, as ações didáticas utilizadas na transmissão desse conhecimento são pautadas em valores tradicionais da capoeira angola, levando em conta todos os fundamentos que dela fazem parte. Essas ações, por sua vez, trazem consigo um conjunto de códigos, gestos e movimentos corporais que tanto auxiliam no ensino quanto expressam situações experienciadas no cotidiano, configurando a *hexis* corporal do mestre de capoeira. Essa *hexis* pode ser entendida como a expressão corporal que o mestre utiliza no falar, andar, demonstrar, expressar, em sua corporeidade, uma cultura viva na qual a história está perspectivada no corpo do mestre. A ação didática do mestre e a sua *hexis* se complementam com o terceiro elemento, que se elucida na postura (atitude) que o mestre adota em cada circunstância, configurando existência de um *habitus* específico do mestre de capoeira angola.

A partir das considerações expressadas nos três eixos foram possíveis alguns apontamentos a respeito das descobertas decorrentes da pesquisa desenvolvida, na qual são observadas algumas categorias expressas nos seguintes temas:

A capoeira angola e seus saberes

Para Castro Júnior (2003), os saberes no universo da capoeira surgem a partir de interações cheias de afetividade, emoção e corporalidade. Elas trazem um conjunto de situações que, por vezes, caminham em uma via contrária à “luz da razão”, sendo por esse motivo objeto de estudo no reconhecimento que se faz desse universo cultural.

Como vimos, a capoeira angola apresenta um conjunto de elementos (toque, canto, jogo, movimentos, roda, etc.) que se configuraram como saberes que constituem o universo de sua prática. Esses elementos se estruturam de uma forma particular, podendo-se estabelecer uma correlação na forma de uma tipologia que foi confirmada nos estudos.

- *Saberes institucionais da capoeira angola*: emergem dos diferentes grupos que formam a instituição capoeira angola, tendo como patrimônio da formação desse ofício as tradições (artefatos, rituais, códigos) e a ideologia no que se refere aos grupos fundados pelos mestres que cultivam uma identidade comum, na diversidade de suas escolas.
- *Saberes da vadição*: se constitui no saber específico daquilo que é mais característico no jogo da capoeira angola, predominando os movimentos corporais rasteiros, o domínio do próprio corpo, os movimentos giratórios, os movimentos diretos, o improviso e a inventividade.
- *Saberes instrucionais-programáticos*: compreendem o saber fazer de forma sistematizada, abarcando tanto a organização dos conteúdos, objetivos, a instrução do ensino ou “didática” quanto os programas que emergem dessa prática social, podendo se constituir também num currículo ou itinerário que o aprendiz percorre para atingir determinado fim.
- *Saberes da experiência*: diz respeito à relação mestre-aprendiz e à relação mestre-discípulo, assim como as experiências e vivências decorrentes dessa prática, contato com o meio, ressignificação desse processo, nos mais diferentes estágios de graduação na capoeira.

Desse modo, para Benites & Souza Neto (2005), a estruturação dos conhecimentos/saberes pode ser vista como um desdobramento das orientações (ou diretrizes), apontando para a perspectiva de

um corpo de conhecimento sistematizado, dando um maior embaçamento para a prática profissional.

Perfil profissional do mestre de capoeira angola

Em nossos estudos, o perfil profissional dos mestres apresentou características próprias. Mueller (1989) vai dizer que esse perfil, enquanto conjunto de qualidades e conhecimentos próprios e integrantes de uma profissão, pode ser delineado por competências, habilidades e atitudes necessárias para o desempenho de determinada função. Assim, as características mais significativas foram identificadas como:

- *Valores*: se voltam, principalmente, para a preservação da essência da capoeira angola, tendo o grupo como espaço social onde ocorre tal preservação, o que demonstra a busca por uma identidade, bem como de seus conhecimentos. Nessa identidade, a existência do sagrado convive com a visão africana de mundo, não sendo, no entanto, exclusiva. Contudo, não deixa de ter forte influência no que diz respeito aos valores, como hierarquia, religiosidade, tradição, oralidade, ancestralidade, musicalidade, respeito, mandinga, entre outros aspectos. O que no seu conjunto implica rituais de passagem de aluno ou treinel, contra-mestre e mestre.
- *Ações didáticas*: pautadas principalmente pela relação que se estabelece entre mestre e aprendiz, pois o mestre ensina pegando pela mão, podendo-se apontar como o elemento significativo desse processo a oitiva, na qual se concentram os fundamentos específicos do ensino da capoeira angola (toque, canto, jogo, movimentos, oralidade, etc.). Embora possuam certa abertura para novas estratégias, não deixam de lado seus códigos, gestos e linguagem corporal própria durante a prática do ensino, nos remetendo à

ideia de *hexis* corporal, bem como à sua presença nas ações didáticas.

- *Postura*: advinda principalmente do alto grau de escolaridade do grupo, esta se refere especialmente à consciência da atuação do mestre na capoeira angola, sobretudo no que tange ao domínio, transmissão e preservação dos saberes.

De modo que essas características apresentadas nos relatos se fazem presentes em seu cotidiano, acabando por fomentar a existência de um perfil profissional do mestre de capoeira angola.

Caracterização da capoeira angola como escola de ofício

Os caminhos percorridos pela capoeira angola ao longo de sua história apontam para sua afinidade com uma escola de ofício, pois os relatos dos mestres apontam para tal caracterização, principalmente no que concerne a:

- *Ensino*: sua essência consiste na relação mestre-aprendiz, havendo uma valorização da figura do mestre como guardião e detentor da sabedoria, não apenas da capoeira, mas também da vida, constituindo-se numa escola de vida. Nesse contexto, o ensino busca preservar formas tradicionais de transmissão do conhecimento baseado preponderantemente na oralidade.
- *Espaços de formação*: assim, esses grupos constituem os seus espaços, assemelhando-se às oficinas das escolas de ofício com os seus artefatos e rituais específicos e característicos do universo da capoeira angola.

Assim, de maneira semelhante ao estudo realizado por Silva, Souza Neto & Benites (2009), no qual os autores concluem que a capoeira enquanto escola de ofício é uma realidade, a capoeira angola também se enquadra nessa caracterização devido à sua estruturação e funcionamento, sobretudo no que tange ao ensino e aos

seus espaços de formação, levando-nos para o próximo tópico, em que se trata da constituição do *habitus* social (profissional) do mestre.

Constituição do *habitus* do mestre de capoeira angola

Os relatos dos mestres mostram que, ao escolher a capoeira angola, esta passa a ser parte integrante de suas vidas. Para Vassallo (2005), esse fato ocorre em virtude de a capoeira angola ter se tornado um projeto de vida, em que as práticas, exercidas social e coletivamente,

- configuram-se como comportamentos (gramática gerativa);
- estão enraizadas em um passado, sendo por ele validadas (temporalidade);
- possuem normas e valores sociais (próprios da capoeira angola);
- são abertas e sujeitas às novas experiências (reflexão e consciência prática).

A presença dessas características, somadas aos fatores específicos da prática do ensino já citados anteriormente, apontam para a existência do *habitus* do mestre de capoeira angola. Os resultados obtidos caminham em direção do pensamento de Castro Júnior (2003), cujo desafio está em instituir uma relação de complexidade com a capoeira angola, não havendo garantia de responder a todos os problemas, mas sobretudo criar a possibilidade de trafegar por diversas avenidas com poucas sinalizações, onde o caminho a ser percorrido quase sempre está turvo e cheio de buracos.

Os caminhos percorridos por este estudo vão além do pressuposto indicado, pois, através das representações sociais, adquiriu-se uma perspectiva para o delineamento mais significativo dos saberes que constituem o universo da capoeira angola, apontando para carac-

terísticas que permitiram a demarcação do perfil profissional de seus mestres, refletindo assim uma identidade capoeirística. Constituíram também uma via de acesso para a identificação da presença do *habitus* do mestre de capoeira angola, além de fornecer abertura de novas possibilidades de pesquisa acerca desta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIB, P. R. J. Cultura popular e educação: um estudo sobre a capoeira angola. *Revista da FAGED*, v.11, p.10, 2007.
- _____. Os velhos capoeiristas ensinam pegando na mão. *Caderno Cedex (Campinas)*, v.26, n.68, p.86-98, jan.-abr. 2006.
- _____. *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Campinas, 2004. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Roda de capoeira angola e a força do canto dos poetas. *Sociedade e Cultura (Goiânia-GO)*, v.5, n.1, p.81-90, 2002.
- ABREU, F. J. *O barracão de mestre Waldemar*. Salvador: Zarabatana, 2003.
- _____. *Bimba é bamba: a capoeira no ringue*. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.
- ADORNO, C. *A arte da capoeira*. Goiânia: Kelps, 1999.
- ALBERTI, V. Individuo e biografia na história oral. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*. Rio de Janeiro, 2000. Palestra proferida na mesa-redonda “O documento em História da Psicologia: o oral e o textual”, durante o III Encontro Clio-Psychê: Historiografia, Psicologia e Subjetividades – Paradigmas.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. Aproximação epistemológica entre o conceito de *habitus* e a teoria das representações sociais: um ca-

- minho para apreender a identidade social do professor. In: *Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanã*. 2005. Tese orientada pelo prof. dr. Moisés Domingos Sobrinho – UFRN.
- ALMEIDA, A. M. O., CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.1, p.147-55, 2003.
- ALMEIDA FILHO, N. As três culturas na universidade nova. *Revista Ponto de Acesso (Salvador)*, v.1, n.1, p.5-15, jun. 2007.
- ARAÚJO, P. C. *Capoeira: um nome – uma origem*. Rio de Janeiro/Juiz de Fora: Notas e Letras, 2005.
- AREIAS, A. *O que é capoeira*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre, imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teoria de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.127-47, nov. 2002.
- AZEVEDO, P. G. Pierre Bourdieu e Charles Taylor: a construção da pessoa. *Virtú (UFJF)*, v.8, p.1-16, 2008.
- BARBOSA, F. A. Apresentação. In: *Rui Barbosa e a queima de arquivos*. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- BAUER, M. W., GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BENITES, L. C. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. Rio Claro: UNESP, 2007.
- _____, SOUZA NETO, S. Educação Física e formação profissional. *Lecturas Educación Física y Deportes*, v.10, n.81, p.1-6, 2005. Disponível em <www.efdeportes.com-digital>.
- BETTI, M., ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (São Paulo)*, ano I, n.I, p.73-81, set. 2008.
- BETTONI, R. A. A formação dos grupos sociais em Sartre. *Metavóia (São João del-Rei)*, n.4, p.67-75, jul. 2002.
- BORN, C. (2001). Gênero, trajetória de vida e biografia: Desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias (Porto Alegre)*, ano 3, n.5, p.240-65, 2001.

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, ago. 1999.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.28, n.1, p.11-30, jan.-jun. 2002.
- CALVETE, A. S. *Estudo da relação entre as estruturas sindicais e as formas de organização do processo de produção*. In: V Congresso Brasileiro de História Econômica. 2003. Caxambu.
- CAMPOS, A. P. *A construção do campo acadêmico da Educação Física brasileira: análise da escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*. Rio Claro, 2003. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista.
- CAMPOS, H. J. B. C. *Capoeira na Universidade*. Salvador: EDUFBA, 2001a.
- _____. *Capoeira na escola*. Salvador: EDUFBA, 2001b.
- CAPOEIRA, N. *Capoeira: os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- CARVALHO, A. M. P., PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D., CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2002, p.107-24.
- CASADO, T. *As pessoas na organização – O indivíduo e o grupo: a chave do desenvolvimento*. São Paulo: Gente, 2002.
- CASTANHO, S. E. M. Educação e trabalho no Brasil escravista. In: V Jornada do HISTEDBR. v.1. Sorocaba, 2005. *Anais do V Jornada do HISTEDBR*, 2005, p.1-5.

- CASTRO JÚNIOR, L. V. Capoeira angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte (São Paulo)*, v.25, n.2, p.143-58, 2004.
- _____. *Pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de Educação Física*. Janeiro, 2003. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – Université du Québec.
- _____, SOBRINHO, J. S. O ensino por uma prática nagô. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte (São Paulo)*, v.23, n.2, p.89-103, 2002.
- CHANLAT, J. F. *Por uma antropologia da condição humana nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.
- CORAZZA, G., MARTINELLI JÚNIOR, O. Agricultura e questão agrária na história do pensamento econômico. *Revista Teoria e Evidência Econômica (Passo Fundo)*, v.10, n.19, p.9-36, nov. 2002.
- COSTA, B. V. *A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes*. Rio Claro, 2010. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CUNHA, P. A. F., LÚCIO, A. C. M. *Saber popular e saber formal na escola: um diálogo possível?* XIV Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas, 22 a 25 de julho, 2003.
- DOTTA, L. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Alínea, 2006.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FACHARDO, A. R., GRECO, P. J. Treinamento como forma de controle da emoção negativa da capoeira. *Revista Mineira de Educação Física (Belo Horizonte)*, v.5, n.1, p.5-16, 1997.
- FACINA, A. *Literatura & sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- FALCÃO, J. L. C. *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana*. Salvador, 2004. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

- FALCÃO, J. L. C. Na “roda de capoeira”: corpo imaginário social – esclarecimento e intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.21, n.1, p.1304-10, 1999.
- _____. *A esportivização da capoeira: uma análise histórico-crítica*. VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, p.321, 1997.
- _____. A capoeira também educa. *Sprint (Rio de Janeiro)*, v.54, p.34-8, 1991.
- FERNANDES, H. R. *A escravidão e as leis abolicionistas no Brasil*. Anicuns, 2006. Monografia (graduação em História) – Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (FECHA).
- FIDALGO, F., MACHADO. L. (Org.). *Dicionário da educação profissional: núcleo de estudos sobre trabalho e educação*. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000.
- FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.307-35.
- FONTOURA, A. R. R., GUIMARÃES, A. C. A. A capoeira em Florianópolis: um resgate histórico. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.11, n.2, p.13-8, 2003.
- _____. História da capoeira. *Revista da Educação Física*, v.13, n.2, p.141-50, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.169-86, jan.-abr. 2004.
- FREITAS, J. L. *Capoeira na Educação Física: como ensinar?* 2.ed. Curitiba: Editora Curitiba, 2007.
- FRIGÉRIO, A. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (Rio de Janeiro)*, v.4, n.10, p.85-98, jun. 1989.
- FUNARI, P. P., CARVALHO, A. L. *Palmares ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- GAUTHIER, J. Z., CASTRO JÚNIOR, L. V., BATISTA, M. G. Corpo no auê e na capoeira: rodas e resistências sociopoéticas na Bahia. *Diálogos Possíveis. Revista da Faculdade Social da Bahia (Salvador)*, ano 3, n.2, p.132-48, jan.-jun. 2004.

- GOMES, R., SKABA, M. M. V. F., VIEIRA, R. J. S. Reinventando a vida: proposta para uma abordagem sócio-antropológica do câncer de mama feminino. *Caderno de Saúde Pública (Rio de Janeiro)*, v.18, n.1, p.197-204, jan.-fev. 2002.
- GONÇALVES JÚNIOR, L., DRIGO, A. J. A já regulamentada profissão educação física e as artes marciais. *Revista Motriz (Rio Claro)*, v.7, n.2, p.131-2, 2001.
- GONÇALVES, L. A. O., SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Unesco, MEC, ANPEd, 2005, p.179-226. (Coleção Educação para Todos).
- GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, v.19, n.3, p.57, set.-dez. 2008.
- _____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p.41-78, jul. 1999.
- _____. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes (Campinas)*, v.18, n.43, p.26-37, 1997.
- HEINE, V., CARBINATTO, M. V., NUNOMURA, M. Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para crianças de 7 a 10 anos de idade. *Pensar a Prática*, v.12, n.1, p.1-12, jan.-abr. 2009.
- HERTEL, H. *Espiritualidade e crise existencial na vivência do câncer*. 2006. 110f. Dissertação (mestrado em Teologia Prática) – Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia Prática.
- HERZELICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista Saúde Coletiva (Rio de Janeiro)*, n.15 (suplemento), p.57-70, 2005.
- HOUAISS. *Dicionário da língua portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IÓRIO, L., DARIDO, S. C. Educação Física, capoeira e Educação Física escolar: possíveis relações. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 4, n.4, 2005.
- JUNQUEIRA, L. A noção de representação social na Sociologia contemporânea. *Revista Estudos de Sociologia (Araraquara)*, v.18, n.19, p.145-61, 2005.
- LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamento críticos? *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.78, abr. 2002.

- LIMA, F. F., SALES, L. C. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. *Atos de Pesquisa em Educação*, v.2, n.1, p.106-22, jan.-abr. 2007.
- LIMA, L. A. N. Capoeira: um discurso em extinção. In: *III Simpósio Paulista de Educação Física*. Rio Claro, 1991. v.1. Anais do III Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: UNESP.
- LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MAGALHÃES, J. R., GIL, Aldo Durán. Os movimentos sociais e a construção da cidadania: um estudo do projeto capoeira angola. In: *VIII Encontro Interno e XII Seminário de Iniciação Científica*. Uberlândia, 2008. Anais VIII Encontro Interno e XII Seminário de Iniciação Científica, 2008.
- MACEDO, A. P. R. A capoeira angola: história, persistências e transformações. *História e Perspectivas (Uberlândia)*, n.34, p.425-61, jan.-jun. 2006.
- MACEDO, A. K. S., PASSOS, G. O. O *habitus* na construção de representações sociais. In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação – A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas*. Teresina: Gráfica da UFPI, 2006.
- MARCEL BURSZTYN (Org.). *Ciência, ética e sustentabilidade, desafios ao novo século*. Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. *Técnicas de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTELETO, R. M. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. *Ciência da Informação*, v.24, n.1, 1995.
- MARTINS, M. S. *Corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- MATARUNA, L. J. O histórico da capoeira: um curto passeio da origem aos tempos modernos. *Efdeportes*, v.16, n.2, p.1-7, 2005.
- MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

- MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MELLO, A. S. A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA. Ponta Grossa, 2002. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. *Anais...* Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.
- MINTZ, S. W. *Cultura: uma visão antropológica*. Rev. Leda Maia, Maria Regina Celestino de Almeida e Cecília Azevedo. Trad. do ensaio “Culture: An Anthropological View”, publicado originalmente em *The Yale Review*, XVII(4), p.499-512, 1982.
- _____. *Cultura: uma visão antropológica*. *Tempo (Niterói)*, v.14, n.28, p. 223-37, jun. 2010.
- MONTAGNER, M. A. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.11, n.2, p.515-26, 2006.
- _____. *A teoria da prática de Bourdieu e a Sociologia da Saúde: revisitando as Actes de La Recherche em Sciences Sociales*. Campinas, 2003. Dissertação (mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Campinas.
- MONTE, S. Ordem, prestígio e trabalho: um olhar sobre as corporações de ofícios de pretos. II Encontro Internacional de História Colonial. *Mantedo – Revista de Humanidades (Caicó: UFRN)*, v.9, n.24, set.-out. 2008.
- MONTEIRO, M. C., CABRAL, M. A. A., JODELET, D. As representações sociais da violência doméstica: uma abordagem preventiva. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, v.4, n.1, p.161-70, 1999.
- MORAIS, E. S. Identidade: processo histórico das interações e representações sociais. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v.3, p.85-94, jan.-jun. 2008.
- MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio-ago. 2003.

- MOSSTON, M. T. No more: meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *JOPERD*, n.56, p.27-31, jan. 1992.
- MUELLER, S. P. M. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidades na área de informação e formação profissional. *Revista de Biblioteconomia (Brasília)*, v.1, n.17, p.63-70, jan.-jun. 1989.
- NATIVIDADE, L. Práxis capoeirana: um jogo de saberes na formação docente em Educação Física. *Revista Urutaguá (Maringá)*, n.13, p.1-9, ago.-nov. 2007.
- NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NORONHA, F. D. A., PINTO, R. N. Capoeira nas aulas de Educação Física: uma proposta. *Pensar a Prática*, v.7, n.2, p.123-38, jul.-dez. 2004.
- NORONHA, G. V., ROCHA, L. G. B. S. P. Elias e Bourdieu: para uma sociologia histórica ou seria uma história sociológica? *Revista Habitus*, v.5, n.1, 2007.
- OLIVEIRA, J. L. *A capoeira angola na Bahia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- OLIVEIRA, P. P. *Illusio: aquém e além de Bourdieu*. *Mana*, v.11, n.2, p.529-43, 2005.
- PAIVA, I. P. *Capoeira e os mestres*. Natal, 2007. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____, PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente, formação de professores: identidade e saberes da docência*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A formação de professores: saberes da docência e identidade. Nuances (Presidente Prudente)*, v.3, p.5-14, 1997.
- PINSKY, J. *A escravidão no Brasil: as razões da escravidão, sexualidade e vida cotidiana. As formas de resistência*. São Paulo: Contexto, 2006.

- PINTASSILGO, J. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, J., ESCOLANO, A. *Os professores na história*. Porto: Lusografe, 1999, p.83-100.
- PIRES, A. L. C. S. *Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950)*. Campinas, 2001. Tese (doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCH) – Universidade Estadual de Campinas.
- RAMPAZZO, L. *Metodologia científica*. São Paulo: Loyola, 2002.
- REGO, W. *Capoeira angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968. (Coleção Baiana).
- REIS, J. História de trabalho e seu conceito. *Revista Forense Eletrônica (Rio de Janeiro)*, v.373, n.Doutrina, p.652-7, 2004. Disponível em <<https://secure.jurid.com.br/revistaforense/#>>. Acesso em 10/10/2009.
- REIS, J. J., GOMES, F. S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- REIS, L. V. *O mundo de pernas para o ar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- ROSA DE SOUZA, S. A., BÁSSOLI DE OLIVEIRA, A. A estruturação da capoeira como conteúdo da Educação Física no ensino fundamental e médio. *Revista da Educação Física*, v.12, n.2, p.43-50, 2001.
- ROSSETO JÚNIOR et al. *Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física*. São Paulo: Phorte, 2004.
- RUGIU, A. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- RUSSI, A. Cestaria, homem e natureza. In: FERREIRA, L. F. (Org.). *Textos escolhidos de cultura e arte populares*. 1.ed. v.1. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2004, p.53-61.
- SANTOS, G. O. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Campinas)*, v.30, n.2, p.123-36, jan. 2009.
- SANTOS, I. M. F. Ancestralidade na dinâmica cultural africana. In: *XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza, 2009.
- 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, jan.-jun. 2004.

- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. *Formação de professor*. v.1. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- SCALDAFERRI, S. B. D. “*Nas vorta que o mundo deu, nas vorta que o mundo dá*” – Capoeira Angola: processos de educação não-escolar na comunidade da Gamboa de Baixo. Bahia, 2009. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, maio-ago. 2002.
- SILVA, G. O. *Capoeira: do engenho à universidade*. São Paulo: Cepeusp, 1993.
- _____. *Clínica de Esportes: capoeira*. São Paulo: Cepeusp, 1989.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 1.ed. v.1. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.
- SILVA, C. P. C. Capoeira e Educação Física – uma história que dá jogo... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, n.1, p.131-45, 2001.
- SILVA, J. A. *Importância da capoeira no desenvolvimento da cultura corporal na educação infantil*. Salvador, 2003. Monografia (especialização em Educação Física escolar) – Universidade do Estado da Bahia.
- SILVA, J. S. *Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na educação básica de Teresina – Piauí*. Natal, 2007. Tese (doutorado de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, maio-ago. 2005.
- SILVA, M. F. G. *Os saberes docentes na história de vida de professores de Educação Física*. Rio Claro, 2009a. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- _____, SOUZA NETO, S., BENITES, L. C. A capoeira como escola de ofício. *Revista Motriz (Rio Claro)*, v.15, n.4, p.871-82, 2009b.

- SILVA, H. R. Cultura, culturalismo e identidades: reivindicações legítimas no final do século XX. *Tempo (Rio de Janeiro)*, n.17, p.173-92, 2004.
- SILVA, P. C. C. *A Educação Física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização*. Campinas, 2002. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas.
- SOARES, C. E. L. *A capoeira escrava e outras manifestações rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- SODRÉ. *Corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.
- SOUZA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Caderno Cedes (Campinas)*, v.25, n.66, p.249-59, maio-ago. 2005.
- SOUZA, A. C. R., MELO, M. D. C., CORDEIRO, I. C. A. *A cultura como espaço de luta: reflexões sobre identidade, capoeira e cidadania*. V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBa, 2009.
- SOUZA, S. A. R., OLIVEIRA, B. A. Estruturação da capoeira como conteúdo do ensino médio e fundamental. *Revista da Educação Física/UEM (Maringá)*, v.12, n.2, p.43-50, 2.sem. 2001.
- SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Caderno de Saúde Pública (Rio de Janeiro)*, v.9, n.3, p.300-8, jul.-set. 1993.
- SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM (Porto Alegre)*, v.13, p.65-73, set. 2005.
- TAQUARY, O. B. Diálogo entre os saberes: as relações entre o senso comum, saber popular, conhecimento científico escolar. *Revista Universidade de Relações Internacionais (Brasília-DF)*, v.5, n.1 e 2, p.97-104, jan.-dez. 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional, os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____, RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n.73, p.27-55, dez. 2000.

- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública (Rio de Janeiro)*, v.40, n.1, p.27-55, jan.-fev. 2006.
- VASSALLO, S. P. As novas versões da África no Brasil: a busca das “tradições africanas” e as relações entre capoeira e candomblé. *Revista Religião e Sociedade (Rio de Janeiro)*, v.25, n.2, p.161-88, 2005.
- _____. Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da capoeira “autêntica”. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, n.32, p.106-24, 2003.
- VIEIRA, A. Cultura, poder e identidade nas organizações. *Revista de Administração da FEAD-Minas (Belo Horizonte)*, v.1, n.1, jun. 2004.
- VIEIRA, L. R. *O jogo de capoeira*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- _____, ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. *Revista Estudos Afro-Asiáticos (Belo Horizonte)*, v.34, p.81-121, dez. 1998.
- WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v.6, n.16, abr. 2007.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23, 7 x 42,10 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2011

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

ISBN 978-85-7983-225-3



CULTURA
ACADÊMICA
Editora