



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SANDRA BOMFIM DE QUEIROZ

**CURSO DE EXTENSÃO COM MESTRES DE CAPOEIRA ALAGOANOS:
MEDIAÇÕES E DISPOSITIVOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

MACEIÓ
2011

SANDRA BOMFIM DE QUEIROZ

**CURSO DE EXTENSÃO COM MESTRES DE CAPOEIRA ALAGOANOS:
MEDIAÇÕES E DISPOSITIVOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba

**MACEIÓ
2011**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

Q3c Queiroz, Sandra Bomfim de.

Curso de extensão com mestres de capoeira alagoanos : mediações e dispositivos nos processos formativos / Sandra Bomfim de Queiroz. – 2011. 125 f.

Orientador: Sergio da Costa Borba

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 121-125.

1. Universidades e faculdades. 2. Extensão universitária. 3. Capoeira. 4. Educação. 5. Processos educativos. I. Título

CDU: 378.4

SANDRA BOMFIM DE QUEIROZ

**CURSO DE EXTENSÃO COM MESTRES DE CAPOEIRA ALAGOANOS:
MEDIações E DISPOSITIVOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, orientada pelo Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba
Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Universidade Federal da Bahia
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Rachel Rocha de Almeida Barros
Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Interna

Maceió, 01 de abril de 2011

DEDICATÓRIAS

Ao amor sempre presente, inspirador de sonhos realizados,
meu mestre e discípulo amoroso: Antonio Pereira Lima,
meu companheiro e Mestre de capoeira, Tunico.

Aos eternos amores de minha vida, meus filhos:

Igor Ranieri Bomfim Sampaio de Araújo;

Victor Ranieri Bomfim Sampaio de Araújo, pelo seu apoio indispensável;

Tiago Ranieri Bomfim de Queiroz dos Santos.

A quem me criou e inspirou na busca
da independência e da vida acadêmica:
minha tia, Maria Elena Marques Bomfim Caseiro.

Aos meus genitores:

Heleuzine Bomfim de Queiroz (in memoriam) e

José Ferreira de Queiroz,

aos quais agradeço a vida e estar aqui neste
mundo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos espirituais:

Primeiramente a Deus por esse universo infinito, tanto quanto são infinitas as possibilidades dos seres humanos, em processos de formação em busca da vivência do amor, em suas reencarnações pelos diversos mundos espalhados pelo infinito.

Exu, responsável pela circulação do axé que dinamiza o ciclo vital. Obrigada por toda ação e todo movimento possível.

Oxum, que detém os princípios femininos da existência. Obrigada pelas águas correntes, a fertilidade e a riqueza.

Xangô, responsável pelos poderes do fogo de criação e destruição. Obrigada pela justiça proporcionada por suas pedras de raio.

Nanã Buruku, regente dos princípios do renascimento e da morte, enquanto restituição. Obrigada pelo poder genitor de processos interiores e de renascimento, também, pelas águas no interior da terra.

Aos caboclos Pena Branca e Pedra Preta, pela convivência de aprendizado mútuo e todos os ensinamentos possíveis que a vida nos oferece.

A todos os mestres de capoeira que continuam jogando na terra de Aruanda, nossos queridos ancestrais, pela sabedoria e mandinga da nossa capoeira de cada dia.

Agradecimentos não nomeados:

Depois da dissertação, este é um dos momentos mais difíceis. Os agradecimentos. Todo o processo de pesquisa contou com os co-pesquisadores e inúmeros colaboradores, e sempre fica o receio de esquecer alguém. Por isso, agradeço inicialmente, após os agradecimentos espirituais, a todos aqueles que de uma forma ou de outra me ajudaram, mas, na correria dos prazos e dependendo de uma memória em frangalhos, esqueci de citar: Você! Meus agradecimentos e minhas desculpas. Todos, indistintamente, citados ou não, estão em meu coração agradecido.

Meus agradecimentos institucionais:

À CAPES, pela bolsa de pesquisa concedida durante meu mestrado;

Ao PPGE/UFAL, pelo acolhimento de meu projeto de pesquisa, com a temática da capoeira;

À PROEX, pela disponibilização de bolsistas, através de editais, e do que era possível;

Ao LACC/ICC/UFAL, por acolher os projetos de extensão da capoeira;

Ao NEAB, pelo período em que acolheu o projeto de capoeira e pela continuidade de seu apoio;

Ao CEMCAL, pela oportunidade de construção coletiva e disponibilização para minha pesquisa, cenário de inúmeros processos formativos;

Ao Quilombola Arte é Cultura, pelo acolhimento em meus primeiros movimentos na capoeira.

Meus agradecimentos pessoais:

Sérgio Borba, meu orientador, por ter se tornando sempre continente em minhas errâncias e aprendizagens e por me apresentar o pensar complexo e multirreferencial.

Rachel Rocha, por compor minha banca de defesa, por toda a dedicação aos nossos projetos, estímulo constante, cumplicidade e por ser uma amiga da qual me orgulho por incontáveis motivos;

Roberto Macedo, por compor minha banca de defesa, por sua crítica cheia de amorosidade;

Thayse Ribeiro de Castro, pela revisão final, e por todo apoio na reta final;

Raysa Micaelle dos Santos Martins, estagiária e co-pesquisadora, por sua dedicação;

Bernardo Ferraz Pinheiro, bolsista e co-pesquisador, por suas contribuições;

Gustavo Bezerra Barbosa, bolsista e co-pesquisador, por sua paciência e contribuições;

Clara Suassuna, pela amizade e sinceridade constante;

Mestres Padre, Novo, Ri Man, Mão de Onça, Celso, Condi, Dumel, Ventania e Aleluia;

Monitores Risonho, Jalon, Barata, Cyborg e Likka;

José Acioli Filho e Raquel Saches por uma amizade que foi além da convivência acadêmica;

Victor Ranieri Bomfim Sampaio de Araújo, por todo o apoio e carinho, sempre;

Igor Ranieri Bomfim Sampaio de Araújo, por me ensinar a ousar e querer mais, sempre;

Tiago Ranieri Bomfim de Queiroz dos Santos, por transformar sua ansiedade em contar as novidades da escola em beijos silenciosos na reta final da dissertação;

Antonio Pereira Lima, por sua inspiração e motivação na realização do meu mestrado, pelo amor e carinho, além de sua dedicação aos afazeres domésticos na reta final da dissertação;

Maria Elena Marques Bomfim Caseiro, apoio e dedicação por toda uma vida;

E finalmente, você leitor de minha pesquisa, um agradecimento especial, por ser mais um a compartilhar da dialogicidade dos processos formativos oferecidos, principalmente, pela sabedoria popular.

Cidadão

*Vejo no olhar
o valor do cidadão
cidadão, cidadão*

*Esta no sangue
sua documentação
filho do índio
com a mistura do negão
do negão, do negão*

*É, grandes mestres de capoeira
ensinando a população
É, grandes mestres de capoeira
construindo uma nação*

*Não vá me machucar,
não vá me machucar
eu sou filho do mestre
que tentou te educar*

*Não vá me machucar,
não vá me machucar
eu sou filho do mestre
que tentou te ensinar*

Música de Mestre Tunico

RESUMO

A pesquisa investiga os processos formativos evidenciados em um curso de extensão universitária solicitado por mestres de capoeira de Alagoas, organizados através de sua entidade representativa. O curso foi concebido, elaborado e executado em conjunto. O objetivo da pesquisa é evidenciar a dialogicidade entre as lógicas distintas de produção de conhecimento durante uma formação que terminou por se caracterizar enquanto processo de metaformação. A metodologia utilizada foi a etnopesquisa crítica e formativa, privilegiando os relatos etnográficos, as narrativas de vida e a observação participante. O aporte teórico-metodológico utilizado foi o do pensamento complexo e multirreferencial. Os resultados apontam para a dialogicidade entre lógicas diferenciadas de construção de conhecimento de uma beleza emocionante. As estratégias metodológicas, enquanto processo formativo, desenvolvidas pelos mestres de capoeira no espaço acadêmico, ao ministrarem disciplinas específicas, tornou-se um dos elementos mais significativos no próprio processo de pesquisa e de avaliação do curso. A avaliação da formação na formação se evidenciou na pesquisa como um dos processos mais significativos do curso.

Palavras-chave: Extensão universitária. Capoeira. Processos formativos.

RESUMEN

El estudio investiga los procesos de formación evidenciados en un curso de extensión universitaria requerido por los maestros de capoeira de Alagoas organizados a través de su órgano de representación. El curso fue creado, desarrollado e implementado en forma conjunta. La investigación tiene como objetivo resaltar la dialógica entre las diferentes lógicas de producción de conocimiento en una formación que con el tiempo se caracteriza por procesos de metaformación. La metodología utilizada fue la etnopesquisa crítica y formativa que se centra en los relatos etnográficos, de la vida y la observación participante. El marco teórico y metodológico utilizado fue el pensamiento complejo y de varios referenciales. Los resultados apuntan a la dialógica entre lógicas diferentes de construcción del conocimiento de una belleza emocionante. Las estrategias metodológicas, mientras proceso de formación, desarrolladas por los maestros de capoeira en el ámbito acadêmico, atendiendo a disciplinas específicas, se han convertido en uno de los elementos más significativos en el proceso de investigación del curso. La evaluación de la capacitación en la formación se destacó en la investigación como uno de los procesos más importantes del curso.

Palabras clave: Extensión universitaria. Capoeira. Procesos de formación.

LISTA DE SIGLAS

CEMCAL	Conselho Estadual de Mestres de Capoeira de Alagoas
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
DIPS	Diretoria de Promoção da Saúde
FALC	Federação Alagoana de Capoeira
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LACC	Laboratório da Cidade e do Contemporâneo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OSC	Organização da Sociedade Civil
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PL	Projeto de Lei
PROEST	Pró-Reitoria Estudantil
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SECULT	Secretaria Estadual de Cultura
SESAU	Secretaria de Saúde do Estado de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CORTANDO A CABAÇA NA MEDIDA CERTA	16
2.1 Implicações, Camará!	16
2.2 Construção Do Campo, Camará!	18
2.3 Extensão E Os Desafios, Camará!	22
3 DESCASCANDO E RASPANDO A BIRIBA	24
3.1 A Pesquisa, Errâncias E Aprendizagens, Camará!	25
4 LIXANDO O AÇO PRA APERTAR O BERIMBAU	29
4.1 Capoeira Na Academia, Camará!	29
4.2 Angola E Regional São Estilos, Camará!	30
4.3 Dando A Volta Ao Mundo, Camará!	31
4.4 Das Senzalas Para As Escolas, Camará!	32
4.5 Na Roda Da Vida E Das Políticas Públicas, Camará!	33
4.6 Alagoas Atendeu Ao Chamado, Camará!	34
4.7 É Luta, Dança, Esporte, Arte, É Cultura, Camará!	35
5 O TOQUE É DE ANGOLA	37
5.1 Extensão Universitária, Uma Ladainha Necessária, Camará!	37
5.1.1 Aspectos Teóricos E Ideológicos	38
5.1.2 Função Assistencialista	38
5.1.3 Função Acadêmica	40
5.1.4 Função Mercantilista	44
5.2 Um Novo Pensar, Camará!	46
6 IÊ! ... VAMO LOUVÁ, IÊ! VIVA MEU MESTRE	48
6.1 Sem Fundamento Não Tem Energia, Camará!	49

6.1.1 Reforma Do Pensamento	49
6.2 Indexalizando Conceitos, Camará!	51
6.2.1 Formação E Ação Formativa	52
6.2.2 Imaginário	55
6.2.3 Práxis	56
6.2.4 Processos Identitários	56
6.2.5 Cultura E Cultura Popular	57
6.2.6 Memória, Oralidade E Ritualidade	59
6.2.7 Mestria Popular	59
6.2.8 Temporalidade Circular	61
6.3 A Etnopesquisa	63
6.3.1 Narrativa	66
6.3.2 Escuta Sensível	67
6.3.3 Diário De Pesquisa	68
6.3.4 Experiência	69
7 ABAIXANDO AO PÉ DO BERIMBAU	70
7.1 O Comportamento Vem Do Fundamento, Camará!	70
7.1.1 Para Delimitar, Primeiro Tem Que Encontrar O Objeto, Camará!	71
7.1.2 Objeto, Problemática, Composição Metodológica E Instrumento De Coleta De Dados	73
7.1.3 Co-Pesquisadores E A Autoria	76
8 O JOGO É DE ANGOLA, BAIXA ESSE JOGO POR NOSSA SENHORA!	76
8.1 Conhecendo Cada Qual, Camará!	77
8.2 Dois Conhecimentos Para Reflexão: Etnométricos Em Pauta	78
8.2.1 A Questão Dos Estagiários	79
8.2.2 O Caso Da Aluna	80

8.3 Só Quem Pode Fazer Chamada Pra Mestre É Mestre, Camará!	81
8.4 Não É À Toa Que Mestre É Chamado De Mestre, Camará!	84
8.4.1 É Jogo De Dentro	84
8.4.2 Deu Confusão	89
8.4.3 É Jogando Que A Gente Se Entende	91
8.4.4 Das Jogadas De Mestre, Nasce O Respeito	94
8.4.5 Precisamos Marcar Outra Rodinha Dessas	96
8.5 Tem Que Tá Sempre Observando O Jogo Do Outro, Camará!	96
8.6 Entrar Pela Porta Da Frente, Camará!	97
8.7 Não Se Deve Faltar Com A Verdade, Camará!	100
8.8 Capoeirista Joga Em Qualquer Roda, Camará!	101
8.9 Apelido É Tradição, Camará!	102
8.10 Capoeira De Saia, Camará!	106
8.11 Capoeira É Pra Homem, Menino E Mulher, Camará!	108
8.12 Do Trabalho Escravo Ao Voluntário, Camará!	109
8.13 Tem Que Ter Axé, Camará!	112
9 IÊ! ... ADEUS, ADEUS CAPOEIRA ALAGOANA	116
9.1 Aporte Conclusivo, Camará!	117
9.1.1 Narrativas De Vida	118
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

...é dever de construir para os infantus uma personalidade - digna de admiração, não devem faltar as regras da disciplina, civilidade, do respeito às atenções, a bôa disposição, o bôm humor, a solidariedade, a lealdade, e o amor a verdade; estes são os alicerces que darão estabilidade à estrutura moral do ser...

...cumprir o dever é ser honesto de si mesmo, é respeitar-se a si próprio, é agir com consciência esclarecida; todo o dever cumprido representa o resgate de uma obrigação. Um impulso para frente no sentido da evolução...

Mestre Pastinha¹

Este trabalho explicita reflexões sobre mediações e dispositivos das ações formativas e seus respectivos processos formativos durante a elaboração e execução do curso de extensão universitária: *Ações Afirmativas e a Capoeira na Promoção à Saúde*, realizado por solicitação dos mestres de capoeira, através de sua entidade representativa, o Conselho Estadual de Mestres de Capoeira de Alagoas/CEMCAL. O curso realizado na Universidade Federal de Alagoas/UFAL teve a duração de dois semestres letivos e a escolha dos conteúdos programáticos realizada pelos mestres de capoeira, além de algumas disciplinas terem sido ministradas pelos mesmos.

A pesquisa foi realizada a partir do referencial teórico-metodológico do Pensamento Complexo de Multirreferencial, sendo uma etnopesquisa intercristica e formativa, portanto, qualitativa. O trabalho apresenta as minhas implicações com a temática, com a construção do campo de pesquisa e a história dessa construção coletiva. Posteriormente, apresenta a importância da pesquisa enquanto processo formativo acadêmico e existencial. Vários aspectos da capoeira são abordados em um capítulo específico. Uma reflexão sobre a extensão universitária, a partir de uma visão histórica, considerando aspectos conceituais e ideológicos compõem um momento especial da pesquisa.

Os conhecimentos produzidos pelos mestres de capoeira, enquanto co-pesquisadores, são utilizados também na fundamentação teórica. Enquanto sujeitos produtores de conhecimentos emancipatórios em processo de formação, os saberes dos mestres e monitores

¹ - PASTINHA, V.F. (Mestre Pastinha). *Caderno e Álbum do Centro Esportivo de Capoeira Angola*. Salvador: caderno manuscrito, s/data (aprox. 1960). P. 11a. A grafia original foi mantida. Fonte. Manuscritos e desenhos de Mestre Pastinha. Decanio Filho. A herança de Pastinha. Ed. 1997.

de capoeira, constituídos, enquanto discursos instituintes, se apresentam ao longo de todo o trabalho. Essas evidências de produção de conhecimento, durante os diversos processos formativos, são utilizadas em maior densidade em alguns capítulos. Apresentamos a dialogicidade que explicita a construção de conhecimento reflexionado pela prática avaliativa da formação na formação. O capítulo final é dedicado ao aporte conclusivo.

A experiência se revelou de extrema riqueza. Enquanto pesquisadora, descobri o lugar do qual enunciava meu discurso. Em processo formativo contínuo, educadores populares e acadêmicos, através de relações tensas, conflituosas, formativas e libertadoras, em vários sentidos, vivenciaram um processo meta-formativo.

Através, principalmente, das errâncias e aprendizagens durante a pesquisa, o meu objeto se revelou: os processos formativos evidenciados durante a elaboração e a execução do curso de extensão, tendo a própria avaliação da formação na formação como elemento ineliminável.

A problematização se revelou com os seguintes questionamentos: quais conhecimentos podem ser construídos e compartilhados através dos processos formativos experienciados pelos mestres de capoeira e demais participantes nesse contexto? Quais conhecimentos podem ser construídos e compartilhados através dos processos formativos em nossa pesquisa, considerando ela mesmo formativa por reflexionar a experiência? Outro aspecto do trabalho é a descrição do próprio processo formativo vivenciado por mim durante a realização da pesquisa e como numa proposta de co-pesquisa, os mestres de capoeira contribuíram na construção do objeto e no processo de pesquisa.

Os resultados apresentados não são frutos do tratamento ou análises de dados realizadas por mim. O resultado é a dialogicidade explicitada entre os saberes, produzidos de formas diferenciadas, dos mestres de capoeira e monitores, dos autores acadêmicos e dos meus, evidenciados, não apenas nesse momento específico, mas, ao longo da dissertação. A utilização de relatos de vida e densas descrições etnográficas possibilitam que o leitor participe dessa dialogicidade. Não encontramos nenhuma verdade absoluta ou unitária, mas, inúmeras verdades em dialogicidade possibilitadora de alterações constantes. Enquanto obra inacabada, portanto aberta, seus sentidos sempre estarão abertos a outras interpretações diferenciadas das que aqui se apresentam.

2 CORTANDO A CABAÇA NA MEDIDA CERTA

À medida que adquirimos autonomia, desalienamos, o sentido para a vida deixa de estar nas ideologias - vetoras de alienação -, e passa a ser uma construção quotidiana de cada um de nós.

Sérgio Borba

Para Edgar Morin sua máxima pode ser resumida com os versos do poeta Antônio Machado, que afirma que o caminho se faz ao caminhar e tem sido acompanhada por diversos pensadores da complexidade e da multirreferencialidade. Eles costumam definir suas andanças e construções epistemológicas enquanto processos nos quais o caminho não está pronto para ser seguido. Este caminho se faz em processo, enquanto método de aprendizagem pelo erro e pela incerteza humana.

E não poderia ser de outra forma meu caminhar, enquanto pesquisadora dos processos formativos inerentes à vida, à cultura e em especial, à capoeira. O toque do berimbau me inquieta num misto de dor e alegria, num chamado que imobiliza outros quereres e me coloca em movimentos não imaginados, ainda.

2.1 Implicações, Camará!

Falar de minhas implicações² permite, necessariamente, o desvelar de um caminhar que me mobilizou para o estudo da comunicação e da cultura popular, dos movimentos sociais e da capoeira. Em 2002 fui a uma festa na semana da consciência negra promovida pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros/NEAB no Espaço Cultural da Universidade Federal de Alagoas. Nessa festa, os movimentos corporais de capoeiristas dançando me chamaram a atenção de uma forma especial. Dias depois estava sendo iniciada na ginga da capoeira angola por Mestre Tunico³, um baiano radicado em Alagoas há quase trinta anos. Então, conheci por dentro, o que, em Salvador, não passava de espetáculos maravilhosos no Mercado Modelo.

²- Barbier define implicação como um sistema de valores últimos manifestos em última estância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação. Ardoino entende-a intimamente ligada à ideia de autorização quando se refere à capacidade de “autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos, co-autor do que será produzido socialmente” e, por fim, Barbosa afirma que “dizer-se implicado [é] descobrir-se, permitir-se entrar em contato com o processo de transferência e contratransferência que se estabelece como condição para que a própria relação educativa se instale”. Assim, implicar-se é voltar-se para dentro; é procurar dar conta das dobras nas quais mora o sentido; onde o sujeito se faz e se autoriza e, ainda, onde a aprendizagem existencial ocorre.

³- Antonio Pereira Lima, aluno de Mestre Nô, Norival Moreira de Oliveira, da Bahia.

Não eram apenas os movimentos da capoeira, como um balé lúdico, que me inquietaram de forma fascinante. Primeiro, me chamou a atenção o fato de um mestre popular estar ali, no espaço acadêmico, através de um projeto de extensão, que sempre foi minha paixão. Segundo, a sabedoria que emanava de seus ensinamentos, o respeito com que era tratado pelos doutores da academia, quando, por exemplo, o aluno de capoeira Moisés Santana⁴, durante as aulas, sempre se reportava ao mestre, chamando-o de Mestre Tunico. Da mesma forma que o aluno Sérgio Borba⁵, além de chamar Tunico de mestre, sempre ressaltava que o nome Mestre deveria ser escrito sempre com letra maiúscula, pois uma mestria popular equivaleria a um doutoramento na academia.

Entretanto, conhecer uma manifestação da cultura popular, como a capoeira angola, foi a verdadeira revelação, ainda em processo. A forma como organizavam eventos e viviam a capoeira me encantava, era um universo cognoscível ímpar e sedutor. Também, me seduzia o fortalecimento da auto estima deles e como esboçavam um sentido identitário singular, que elevava os mestres populares acima da condição de excluídos sócio historicamente pela simples condição de serem mestres, condição, aliás, muito longe da simplicidade, como descobri depois.

A capoeira aos poucos me fez conhecer uma realidade sobre mim, meu corpo, minhas possibilidades, me religou aos meus sonhos. E foi uma relação com o grupo Quilombola Arte é Cultura, de Mestre Tunico que, na época, estava associado ao Grupo Palmares, do Mestre Nô, da Bahia, o mestre de meu mestre, que fez nascer também uma relação afetiva, de companheirismo, de cumplicidade, de conflitos, de trocas e, principalmente, de aprendizado mútuo. Aos poucos, era uma família de capoeiristas, eu e meus filhos, conduzidos por um único mestre na arte da capoeiragem.

Quando percebi já estava participando do projeto de extensão, fazendo parte da coordenação, só que dessa vez pelo outro lado, enquanto representante do segmento popular. Tinha sido indicada por Mestre Tunico para representar o Grupo de Capoeira Angola Quilombola Arte é Cultura. Dessa vez a extensão universitária me chamou, e uma chamada em angola tem fundamento que 'Deus Duvida'.

E foi essa relação com um mestre popular que traçou como estratégia de crescimento do grupo de capoeira e como fortalecimento da ocupação de um espaço, 'quase' interdito

⁴ - Prof. Dr. Diretor no NEAB, na época, e quem convidou o Mestre Tunico para ministrar aulas de capoeira no Espaço Cultural.

⁵ - Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba, meu orientador no Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - UFAL.

aos mestres populares, o meu retorno ao caminho acadêmico. Foi um processo árduo, negociado entre tensões, dúvidas e esperanças. Afinal, o preconceito e a discriminação para com a capoeira e um mestre popular, no espaço acadêmico, antes de ser obstáculo, se tornaram desafio que, aos poucos, motivou a necessidade de meu retorno, aliada, explicitamente, à minha paixão pela transformação dessa universidade que está aí, ainda.

Porém, foi a beleza e a profundidade dos ensinamentos de Mestre Tunico que sempre me faziam dizer: isso merece um estudo, uma pesquisa, outras pessoas precisam conhecer esse universo da capoeira, aprender com ele. Até que um dia, ele falou: porque você não volta pra universidade para fazer esse estudo, ajudar e fazer com que a capoeira ensine a academia a aprender com ela?

Como resultado deste caminhar, entendemos, eu e Mestre Tunico, que o espaço acadêmico não poderia ser apenas ocupado por um grupo de capoeira, mas, por uma coletividade capoeirística organizada. E essa ocupação de espaço deveria ser feita a partir de uma ampliação de parcerias, no sentido de proporcionar a todos os envolvidos, possibilidades formativas.

Um dia, fiz uma promessa a três mestres de capoeira, de que se eu fosse aprovada na seleção do mestrado em Educação Brasileira da UFAL, eu não entraria só, os mestres e a capoeira entrariam comigo, era o meu compromisso, o qual estou cumprindo como podem testemunhar os Mestres Condi, Cláudio e Tunico, que, na época, estavam construindo com minha assessoria, o Conselho Estadual de Mestres de Capoeira de Alagoas – CEMCAL.

Aqui estou, e são desses processos formativos que pretendo falar e revelar como foram significativos, principalmente para mim, enquanto uma iniciante na arte da pesquisa. Os professores e demais acadêmicos, também foram colaboradores na realização de um sonho possível, porque cada um tinha suas próprias implicações com a temática da capoeira.

2.2 Construção Do Campo, Camará!

O projeto de extensão Ações Afirmativas através da Capoeira, abrigado do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros/NEAB, desde 2000, passou para o Laboratório da Cidade e do Contemporâneo/LACC do Instituto de Ciências Sociais/ICS em 2009. Inicia-se a construção do campo dessa pesquisa com a coordenação geral da Prof.^a Dra. Rachel Rocha, com o Prof. Dr. Sérgio Borba na coordenação pedagógica, com Mestre Tunico na coordenação das oficinas de Capoeira e com a minha participação na coordenação de articulações

interinstitucionais.

Em Alagoas, o CEMCAL deu um passo histórico quando solicitou da Universidade Federal de Alagoas/UFAL a elaboração e execução conjunta de um curso de extensão visando à formação dos capoeiristas. Inicialmente voltado para os mestres e com uma etapa posterior de multiplicação para outras graduações ou mesmo mestres que não puderam participar da experiência piloto.

Essa demanda do CEMCAL foi estabelecida em sua criação oficial, no I Encontro Estadual de Mestres de Capoeira em Alagoas, realizado em 2008, no Memorial da República, com o apoio do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros/NEAB da UFAL e da Secretaria Estadual de Cultura/SECULT. Dentre as necessidades que os capoeiristas elencaram, através de questionários, a de formação foi a mais citada.

Durante os debates, a necessidade de formação se estabeleceu tendo como pano de fundo o ingresso da capoeira nas escolas públicas, além da cobrança, ainda constante, em muitas escolas, de que o capoeirista fosse graduado em Educação Física. Realizamos algumas discussões no sentido de fortalecer o pressuposto de que os saberes produzidos na e pela capoeira eram distintos dos acadêmicos, tendo, portanto, lógicas diferenciadas.

Em função desta realidade, conclui-se que a capoeira não poderia ser fiscalizada por uma entidade como o Conselho Federal de Educação Física/CONFED. Essas reflexões ocorriam no contexto das lutas políticas ocorridas no Congresso Nacional, quando, finalmente, o CONFED foi proibido de fiscalizar a prática da capoeira e outras práticas, como a yoga.

Os mestres insistiram na questão da formação, principalmente, em função da ocorrência de várias questões envolvendo capoeiristas em escolas públicas ou mesmo em associações comunitárias. Questões como a violência, a falta de postura de alguns capoeiristas no trato com professores, diretores de escolas e alunos; o uso de bebidas alcoólicas junto com alunos, a utilização de cigarro no espaço de aula, o envolvimento sexual de capoeiristas com alunas, dentre outras.

Como resultado dessas reflexões foi se fortalecendo a idéia de que a formação necessária não poderia ser realizada em uma única área do conhecimento. Outro aspecto abordado por alguns mestres era de que todas as desordens ocorridas envolvendo a capoeira em espaços institucionalizados seria responsabilidade dos alunos, sem o preparo ou a graduação necessária para assumir um trabalho educativo. Por outro lado, outros mestres

defendiam que se o aluno não estava preparado, essa responsabilidade, em última instância, era dos próprios mestres. Chegaram a um consenso de que a formação era imprescindível, porém, não a formação universitária com o modelo de graduações.

Foi nesse período que a idéia de um curso de extensão universitária se materializou. Ocorreu a primeira reunião com os mestres do CEMCAL, quando apresentei a proposta de um curso de extensão na universidade cujo conteúdo a ser trabalhado fosse determinado por eles e suas necessidades, com o diferencial deles próprios ministrarem aulas também. Numa dessas reuniões, um deles sugeriu que se fizesse um livro com os conteúdos do curso. Esse momento contou com a participação do mestre Tunico, que na época ainda não era o coordenador geral do CEMCAL. Nesse período, eu estava em preparação para a seleção do mestrado em Educação na UFAL.

Quando Mestre Cláudio, um dos articuladores e fundadores do CEMCAL se afastou da coordenação geral, Mestre Tunico assumiu, e na sequência, articulei um encontro entre a Eliana Padilha da Diretoria de Promoção da Saúde - DIPS da Secretaria Estadual de Saúde/SESAU, Prof. M. Sc. Eduardo Lyra, Pró-Reitor de Extensão da UFAL e a Prof.^a Dra. Rachel Rocha em busca de um patrocínio para o curso de extensão, o que transcorreu de forma satisfatória, incluindo a publicação do livro e um pró-labore para os mestres referente às aulas a serem ministradas por eles. O curso de extensão passou a se chamar *Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção da Saúde*.

O acolhimento da proposta do curso contou com o comprometimento da professora Rachel Rocha, da Antropologia; e o empenho de professores como Sérgio Borba, da Educação e das Artes; José Acioli Filho, do Teatro; João Neves Dias, da Educação Física; além da contribuição do graduando do curso de Licenciatura em Dança, Eduardo Passos; e dos bolsistas Gustavo Bezerra Barbosa e Bernardo Ferraz Pinheiro, graduandos em História; Raysa Micaelle dos Santos Martins, graduanda em Ciências Sociais, em estágio profissionalizante. Foi o projeto de extensão anterior, com quase dez anos de existência, que possibilitou a criação do curso dos mestres, tendo como elemento aglutinador o Mestre Tunico. Os conteúdos e temáticas a serem abordados no curso foram listados e apresentados à equipe organizadora que contava com a participação dos professores, Rachel Rocha e Sérgio Borba, dos mestres Tunico e Condi, além da minha. Os conteúdos e temáticas a serem tratadas foram discutidos e sugeridos nomes de professores e graduandos que pudessem ajudar a construir e a ministrar as disciplinas. Os conteúdos específicos da capoeira ficaram a cargo dos mestres de capoeira sob a coordenação de Mestre Tunico.

A procura pelo curso por vários capoeiristas que não eram mestres levou a equipe organizadora a discutir a possibilidade de permitir a inscrição de outras graduações. Os mestres aceitaram desde que fossem monitores e instrutores e que o número de inscritos não ultrapassasse o número de mestres. Qualquer mestre que tivesse realizado sua inscrição tinha sua vaga garantida, quanto aos monitores e instrutores passariam por uma seleção. Os critérios estabelecidos pela equipe organizadora do curso, após muita negociação, visavam contemplar participantes do interior e mulheres. E assim a seleção foi realizada.

O curso Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde teve início em agosto de 2009 sendo finalizado em junho de 2010, seguindo o calendário acadêmico, com uma aula semanal, às segundas-feiras, de 8h às 12h, perfazendo um total de 120 horas-aulas e 4h de oficinas de promoção à saúde nas comunidades onde os mestres atuavam.

O curso iniciou com dez mestres e nove monitores ou instrutores, tendo duas mulheres. E foi finalizado com os dez mestres e cinco monitores, sendo uma mulher. Os desistentes homens eram do interior e deixaram o curso por falta de apoio das secretarias de cultura dos municípios, apesar de toda a articulação realizada. A instrutora que deixou o curso argumentou que não estava se sentindo bem com as confusões dos mestres e comentários, depois ela foi embora de Maceió.

Quadro 01: Disciplinas do Curso Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção a Saúde

Disciplina	Quem ministrou	Carga Horária
1º semestre (2º semestre de 2009)		
Aspectos Histórico-Culturais da Capoeira	Prof. ^a Dr. ^a Rachel Rocha de Almeida Barros e Esp. Sandra Bomfim de Queiroz	16h
Fundamento e Comportamento na Capoeira Angola e Regional	Mestre Tunico - Antonio Pereira Lima*	24h
Elementos de Anatomia e Fisiologia na Prática da Capoeira	Mestre Condi - Condillac Hock de Paffer Neto e Eduardo Passos Xavier	16h

2º semestre (1º semestre de 2010)		
A Capoeira na Promoção à Saúde	Esp. Sandra Bomfim de Queiroz	08h
O Protagonismo da Cultura Popular: Capoeira e Promoção à Saúde	Prof. M.Sc. José Acioli Filho	08h
A Capoeira e a Instituição Escolar	Esp. Sandra Bomfim de Queiroz	04h
Aspectos Psico-analíticos da Relação Pedagógica na Capoeira	Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba	16h
Dobras do corpo e da cultura na capoeira	Prof. M.Sc. João Dias	08h
Musicalidade e Instrumentação na Capoeira	Mestre Tunico - Antonio Pereira Lima*	12h
Oficinas de Multiplicação de Promoção à Saúde nas comunidades	Mestre Tunico - Antonio Pereira Lima*	4h

*Estas disciplinas foram ministradas conjuntamente pelos mestres que seguem abaixo, tendo momentos em que dois ou três assumiam a discussão de uma temática; em outros, as temáticas foram discutidas em conjunto: Mestre Aleluia; Mestre Celso; Mestre Condi; Mestre Dumel; Mestre Mão de Onça; Mestre Novo; Mestre Padre e Mestre Tunico, que coordenou a disciplina.

2.3 Extensão E Os Desafios, Camará!

Não vou compartilhar aqui uma reflexão a cerca da prática extensionista em seus aspectos conceituais e ideológicos, o que será feito posteriormente. Pretendo compartilhar sobre os desafios superados e em processo de superação do nosso projeto. Quando relatamos a construção do campo de pesquisa, poderia parecer que tudo fluiu através das motivações de todos os atores envolvidos e que a universidade e sua concepção de extensão significaram portas abertas, mas não foi bem assim.

Quando anteriormente falamos sobre as dificuldades de um mestre popular ocupar um espaço, através de um projeto de extensão, numa universidade, não foi apenas o preconceito com as questões referentes ao afro-brasileiro em nossa sociedade, e especialmente na UFAL, apesar dela ter sido a terceira universidade brasileira a estabelecer um Plano de Ações Afirmativas e um processo seletivo de vestibular através de cotas para os afro-brasileiros

oriundos das escolas públicas.

O projeto de extensão, em seus primórdios, contava com o apoio institucional efetivo do o Diretor do NEAB, o Prof. Dr. Moisés Santana que fez questão de institucionalizar a presença de Mestre Tunico, através de projeto de extensão que ocorria no Espaço Cultural. O pró-labore do mestre era financiado, uma parte pelos alunos e outra pela Pró-Reitoria de Extensão/PROEX. Com a saída do diretor do NEAB para Pernambuco e as mudanças políticas e administrativo-financeiras, esse pró-labore deixou de ser complementado pela Pró-Reitoria. O apoio institucional do NEAB ficou apenas na formalização do projeto de extensão.

Minha entrada no programa de pós-graduação tinha como objetivo fortalecer o projeto de extensão de forma a integrar ensino e pesquisa. Nessa época, a Pró-Reitoria de Extensão anunciou que não poderia mais ser cobrada mensalidades dos alunos, que por sua vez já eram bolsistas na universidade e a maioria não tinha condições financeiras para pagar.

A sugestão de que o projeto fosse interrompido até que se viabilizasse uma forma de pagamento, que se arrasta por anos, não foi aceita por mim, que passando hierarquicamente por cima da Direção do NEAB, exercida pela Prof.^a Dra. Clara Suassuna, fui diretamente ao Pró-Reitor, Eduardo Lyra Sarmiento e negocieei a continuidade do projeto sem nenhum pró-labore para o mestre de capoeira.

Nesse período a coordenação geral do projeto foi assumida por Rachel Rocha e, posteriormente, o próprio projeto passou a ser abrigado pelo LACC/ICS, quando teve início o projeto do curso dos mestres. Durante essa nova gestão do projeto participamos de editais e conseguimos disponibilizar bolsas para estudantes participarem dos projetos, além de estimular uma produção acadêmica em torno do mesmo, como já vinha sendo feito por mim.

E assim, o projeto teve continuidade. Por outro lado, com o apoio da coordenação geral, busquei fora da universidade uma parceria para financiar o curso dos mestres, incluindo o pró-labore dos mestres de capoeira para o projeto. Essa parceria funcionou em quase todos os aspectos, menos em relação aos pró-labores dos mestres, que ainda hoje articulo junto a DIPS da SESAU uma licitação, pois os entraves da gestão pública têm dificultado a disponibilização de recurso para o pró-labore, apesar de o recurso federal existir para esse fim.

Em 2010, outra parceria interna viabiliza a continuidade do projeto de extensão inicial, desta vez com um membro da equipe da Pró-Reitoria Estudantil, o militante do movimento negro e amante da capoeira, Carlos Martins, que insistiu muito para que participássemos do

edital Vivência de Arte na UFAL com um projeto de capoeira do Grupo Quilombola Arte é Cultura. Nesse período, o mestre Tunico já estava disposto a deixar o projeto, não o tendo feito, ainda, em função de meu mestrado e das minhas solicitações de continuar resistindo, além da esperança do pró-labore ser pago pela DIPS.

Então, o projeto foi discutido no grupo, e como os alunos antigos não tinham tempo de participar e outros não eram da universidade, foi resolvido que os alunos mais novos no projeto da UFAL junto com o mestre e alunos do Quilombola, de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, no Vale do Reginaldo II, executariam o projeto caso fosse selecionado. O valor das bolsas seria repartido entre os bolsistas, o mestre de capoeira e os jovens da comunidade, além de alguns alunos do Quilombola que não eram da UFAL.

No caso dos alunos da comunidade, quem receberia o pró-labore seriam as mães, em função da idade dos mesmos. E o projeto com cinco bolsas no valor de R\$ 300,00 seria utilizado para manter o projeto de extensão e dar visibilidade ao grupo no Campus A.C. Simões. O Projeto intitulado *Vem Pra Roda Você Também* foi selecionado. Em 2011 estamos nos inscrevendo com a garantia de continuidade do mesmo pelo sucesso e uma das cláusulas de continuidade do edital. Durante a execução do projeto *Vem Pra Roda Você Também* foram realizadas oficinas e apresentações em vários cursos. Foi sempre possível contar com a parceria de professores que cederam seus espaços de aula ou mesmo a convite de outros. E assim, os capoeiristas baixaram o jogo e mais uma vez encontraram uma estratégia de sobrevivência no espaço acadêmico através da extensão universitária alagoana.

3 DESCASCANDO E RASPANDO A BIRIBA

Se se admite que a pesquisa é, de alguma forma, uma estratégia de conhecimento, é preciso saber ainda que um tal objeto é sempre capaz, consciente ou inconscientemente, de produzir contra estratégias apropriadas. Essa capacidade negatriz⁶, porque é atributo do homem, não poderia nunca ser totalmente eliminada da metodologia científica que não pode somente se limitar aos comportamentos observáveis ou às análises estatísticas.

Jacques Ardoino

⁶- O autor criou um neologismo na língua francesa *negatricité* que pode ser traduzido na língua portuguesa por negatricidade. Conforme Rogério de Andrade Córdova, como as contra estratégias montadas pelos seres humanos enquanto sujeitos que reagem à estratégias manipuladas por outrem. Do substantivo negatricidade, o autor criou o adjetivo negatriz. Nota de Ardoino, reproduzida aqui pela autora.

Após a contextualização das minhas implicações com a temática e da construção do campo de pesquisa vou dissertar um pouco sobre o percurso de pesquisa, com suas idas e vindas. Não se trata aqui de uma descrição da metodologia, embora não o deixe de ser, em certo sentido. No entanto, a metodologia mesmo será explicitada posteriormente, após o detalhamento do aporte teórico. Cabe aqui uma reflexão a cerca do que terminou por representar para mim o próprio processo de pesquisa, o imaginário a cerca das cobranças acadêmicas, suas lógicas, minha práxis, minhas errâncias e aprendizagens.

3.1 A Pesquisa, Errâncias E Aprendizagens, Camará!

A escolha da temática foi natural, considerando minhas implicações sócio-históricas e afetivas, mas o objeto, embora estivesse sendo vivenciado por mim a todo o momento, não se expunha. Pude perceber, posteriormente, que esse fato estava ocorrendo devido aos condicionamentos impostos por uma formação etnocêntrica, por uma lógica disciplinar e pela necessidade de atender aos imperativos da vida acadêmica. Esses condicionantes estavam mais em mim do que impostos pelo exterior. A liberdade de pesquisar o que eu gostaria e escolher o objeto, apesar de modificá-lo por diversas vezes, exigiu um autorizar-me, tornar-me autora e atriz de minha pesquisa.

Contei para isso como o acolhimento sempre necessário de meu orientador, que tornou-se um continente, não um porto seguro, nas minhas andanças pelas teorias e no intenso envolvimento com a construção do campo de pesquisa. Quando iniciei este projeto busquei a todo o momento torná-lo compatível com os saberes da pedagogia, neste caminhar cometi inúmeras violências. Muitas delas serão detalhadas posteriormente.

O resultado desse processo inicial foi a triste e crua realidade de que eu não estava na universidade apenas pela capoeira, eu tinha uma paixão pela academia e estava me impregnando de tudo o que rejeito, ou pelo menos dizia que rejeitava. Foi na vivência desse processo de pesquisa, formativo por si mesmo, que precisei reconhecer que entre meu discurso e minha prática acadêmica havia uma distância. Precisei reconhecer o etnocentrismo enraizado na minha práxis.

Essa distância demorou a ser percebida. Foi no processo de qualificação que isso veio à tona e demorei bastante para retomar meus escritos. Passei um tempo para reelaborar todas as questões, cheguei mesmo a achar que deveria começar tudo novamente. Foi um processo doloroso, mas extremamente gratificante.

Meu texto me denunciava e eu mesma demorei a perceber, pois via apenas o que de minha práxis era inovador, comprometido com o coletivo, com as transformações sociais e educacionais e o que se mostrava etnocêntrico não era percebido. Foi apenas quando compreendi que os dois aspectos estavam ali concomitantemente, era a minha complexidade enquanto ser humano com os 'isso e aquilo' simultâneos. Então iniciei o rompimento com minha forma dicotômica de atuar em meu processo de pesquisa. Comecei a entender o que era o processo formativo através de minha individuação em relações coletivas e me tornei mais tolerante comigo e principalmente com os outros.

É conveniente fazer aqui algumas considerações sobre processos educativos e processos formativos, no sentido de esclarecer minha substituição do conceito educativo por formação em meu referencial, assim como no título de minha pesquisa. Quando me referia aos processos educativos estava considerando os inerentes aos processos escolares, não que a educação se restringisse a apenas a esse processo.

Eu queria investigar uma adaptabilidade dos sujeitos imersos numa determinada bacia semântica a de outros sujeitos com etnométodos diferenciados, utilizados no espaço acadêmico. Essa questão política e conceitual provocou um descaminho, corrigido, posteriormente, pela alteração e mediação do processo formativo inerente ao ato de pesquisar. Nesse sentido, as reflexões de Macedo a cerca da formação e da formatividade me ajudaram significativamente. Procurei o tempo todo comparar as metodologias inerentes ao saber popular às praticadas na academia, com especialidade às da pedagogia. Cometi mais violências quando tentei impor isso aos mestres de capoeira na tentativa de ajudá-los na construção de suas disciplinas específicas no curso.

Graças à sabedoria popular, eles foram muito pacientes em suas mestrias para me ensinar que eles iriam construir seus próprios caminhos. Ainda bem que o fizeram. Porém, foi o processo de qualificação que possibilitou que esse outro processo formativo tivesse continuação. No início resisti, apesar de todo o carinho e amorosidade nas críticas efetuadas durante a qualificação. Resisti muito para reconhecer o que de etnocêntrico existia em mim. Era mais fácil projetar no outro o que estava em mim, um processo de transferência, na visão psicanalista.

Uma reflexão profunda e contínua aliada a leituras sugeridas e releituras efetuadas, inclusive de minha dissertação e meu diário de pesquisa, aliadas ao tempo necessário ao distanciamento, possibilitaram o surgimento de outras perspectivas menos violentas e violentadoras dos outros e de mim.

Posteriormente, percebi que todos os processos vivenciados eram formativos e fui reformulando meu entendimento, minha compreensão, meu existir individual e coletivo. Não poderia reformular as práticas, pois já era uma realidade vivida, rica, cheia de ensinamentos, principalmente com suas contradições. Percebi que não seria necessário recomeçar, mas apenas reformular minha dissertação, reorganizá-la a partir de outro patamar, rever tudo a partir de outro olhar, agora, possível para mim.

Não tenho dúvidas quanto à riqueza do material que coletei ou produzi durante o processo, mas tenho que agradecer profundamente aos mestres de capoeira e aos professores da academia pelo meu amadurecimento constante. Por outro lado, tenho que admitir que posso ainda cometer uma ou outra violência, pois todo processo formativo vai sempre incluir as contradições, inerentes ao ser humano em relações sociais, pessoais, afetivas e de construção de conhecimentos.

Ao compreender o que seriam processos formativos, distintos de processos educativos, porém imbricados, meu existir cognoscente passou a ser outro e então meu objeto de pesquisa se expôs para mim, apesar de ter estado ali o tempo inteiro. Ou melhor, eu pude ver meu objeto de pesquisa.

Credenciar uma lógica distinta de produção de saberes como é a capoeira, enquanto manifestação da cultura popular, era o que eu pretendia. Eu me percebia capoeirista ocupando um espaço na academia, minha intenção era ótima se não fosse violentadora, academicista e até mesmo colonizadora, a capoeira era maior do que isso tudo, nela não faltava, ela era autêntica em seus conflitos, tensões e contradições. Eu é que preciso me credenciar aos meus próprios olhos.

O lugar de enunciação de meu discurso acadêmico era que não estava definido para mim. Tentar submeter os saberes populares à lógica de uma academia etnocêntrica e colonizadora foi a minha maior violência. O processo que me levou a identificação e a compreensão dessa prática foi muito doloroso, porém, extremamente necessário.

Compartilhando um pouco desse processo, hoje não me escuso a dizer que ao reler trechos de meu diário de pesquisa cheguei a duvidar do eu tinha escrito, me envergonhei de observações e comentários feitos nele. Mas, isso me ajudou a ver o quanto eu estava com um olhar condicionado. Imaginar que tentei delimitar meu objeto de pesquisa às dificuldades dos mestres de capoeira no planejamento e regência de sala no espaço acadêmico. Conclui que estava cometendo uma violência domesticadora, desvalorizando o saber popular em sua

diversidade e tudo isso para corresponder ao que eu imaginava que a academia esperava de meu trabalho, fui vítima e algoz, certamente. Cheguei ao extremo de querer separar os caminhos encontrados por eles nesse processo formativo do contexto institucional e político de elaboração e execução do curso, percorri caminhos e descaminhos.

Quando percebi com a leitura de meu diário que cheguei a desconsiderar as narrativas de vida de cada um, achar que não era em minha pesquisa o lugar de estarem, foi outro choque para mim. Mas, esse processo, também, me ensinou sobre a importância do diário de pesquisa, de como é formativo poder percorrer depois de certo tempo nosso percurso com suas errâncias e aprendizagens, se eu não tivesse utilizado esse dispositivo, provavelmente não teria percorrido o caminho posterior que construí.

Quando pretendi abordar a dialogicidade entre os saberes acadêmicos e populares, percebi que esse caminho era que não cabia em minha pesquisa. Ficou evidente que os caminhos seriam outros, exigindo de mim mais humildade e acima de tudo, uma definição de qual lugar eu enunciava meu discurso. Não havia a necessidade de credenciar os saberes populares, eles já estavam credenciados. Credenciar era submeter e colonizar, tudo que eu abomino, que na verdade eu estava fazendo sem perceber. Lembrei de uma fala de Mestre Tunico “porque você não volta pra universidade para fazer esse estudo, ajudar e fazer com que a capoeira ensine a academia a aprender com ela?” Nunca imaginei que essa fala fosse ser tão profética.

Meu discurso era enunciado da academia, apesar de ser capoeirista, eu não era uma mestra de capoeira, estava estudando para ser uma mestra na academia, esse era o lugar de enunciação de meu discurso, estava faltando humildade para aprender com os mestres de capoeira, e para ensinar a academia a aprender com a capoeira eu precisava aprender primeiro. Nesse contexto eu, dentre tantos papéis, também representava a academia. E lembrei-me de uma música de Mestre Pastinha⁷ que diz assim:

Menino preste atenção no que vou lhe dizer
o que eu faço brincando você não faz zangado
não seja vaidoso e nem despeitado
na roda de capoeira ha ha
Pastinha já foi classificado.

⁷- Vicente Ferreira Pastinha, que na tentativa de manter a capoeira na sua forma original, depois da criação da capoeira Regional, passa a denominá-la de capoeira Angola, referindo-se a sua origem através dos escravos vindos da África, mantendo seus fundamentos e filosofia. Angola e Regional são dois estilos de capoeira.

Na roda da vida os mestres já estão classificados, a minha vivência acadêmica é que precisou de humildade para aprender nessa roda. O aprender com, construir conhecimento com, esse foi o meu exercício de pesquisa, uma tentativa inacabada, é certo. Então, resumi meu subtítulo para 'processos formativos', apenas. Na dialogicidade entre formas diferenciadas de produção de saberes eu não poderia ocupar um lugar de pretensa sapiência, comparando etnométodos sem o devido respeito.

Narro esse percurso sabendo que ele poderia ser dispensado do corpo de meu trabalho, entretanto, não seria ético para comigo, para com os mestres de capoeira e para com todos aqueles que venham a ter contato com a minha pesquisa. Esse percurso representou um processo formativo e foi definidor do caminho, que construí, apesar de seu inacabamento.

4 LIXANDO O AÇO PRÁ APERTAR O BERIMBAU

Não precisamos de um órgão estadual ou federal para tomar conta do que é nosso, para nos ensinar; mas, nós tomarmos conta do que é da gente. Não é a capoeira estar dentro da academia, mas, a academia compreender a capoeira. A academia aprende para ensinar e a capoeira ensina para aprender.

Mestre Tunico

A literatura sobre a capoeira é extensa, densa e variada em diversas áreas do conhecimento. Minha abordagem nesse capítulo tem o objetivo de contextualizar alguns aspectos significativos da capoeira, perpassando sua inserção pelo espaço acadêmico, alguns aspectos históricos, conceituais e, finalizando com a realidade vivenciada em Alagoas. Essa contextualização ajuda a emoldurar meu campo de pesquisa.

4.1 Capoeira Na Academia, Camará!

No Brasil, a partir da década de 1960, a capoeira vem sendo disseminada no contexto educacional, desde o ensino fundamental até as universidades. Nesse complexo movimento, às vezes como disciplina curricular, às vezes como projeto de extensão, ou simplesmente como atividades extraclasse, ela vem despertando interesses jamais verificados anteriormente por parte da comunidade educacional institucionalizada.

Nos últimos anos, a capoeira tem encontrado nas universidades um ambiente fértil

para disseminar-se, sendo ela bastante utilizada enquanto objeto de pesquisas pelas mais diversas áreas do conhecimento. Ela também chega às academias através da outorga de títulos aos mestres populares⁸. E já se encontra presente, na condição de componente curricular, em cerca de vinte e uma universidades brasileiras⁹. A capoeira também tem sido partícipe de várias experiências enquanto uma atividade desenvolvida nos espaços das universidades, através de Diretórios ou Centros Acadêmicos estudantis.

4.2 Angola E Regional São Estilos, Camará!

No estilo angola, persistem traços de uma ancestralidade e de uma ritualidade características do modo africano de se relacionar com o tempo, com o espaço, em última instância, com o mundo. Já a capoeira no estilo regional, não conservou esses elementos, e por isso foi muito mais influenciada pela racionalidade que o pensamento moderno instituiu, e que se materializou no Brasil, através do projeto modernizante da era Vargas, durante o Estado Novo, como bem descreveu Luiz Renato Vieira (1998).

Mestre Bimba¹⁰ revelou-se um grande estrategista que soube articular um importante movimento que visava a um maior reconhecimento público e valorização dessa manifestação afro-brasileira, e sua conseqüente descriminalização. Ele foi responsável por uma recriação importante no universo dessas manifestações.

Já a estratégia utilizada por Mestre Pastinha com relação à capoeira angola vai numa outra direção: utiliza-se sim, do discurso e de elementos do esporte, como forma de valorizá-la socialmente; no entanto, esse discurso é quase que somente uma ‘fachada’, pois Mestre Pastinha busca os fundamentos da tradição africana, aliado à construção de uma nova ‘filosofia’ para a prática da capoeira angola.

Essa nova filosofia era baseada numa estética de jogo mais simbólica e subjetiva, com

⁸ - Embora esse processo tenha sido iniciado por universidades estrangeiras com a outorga ao mestre João Grande, em 1995, do título de doutor *honoris causa* pela Universidade de UPSALA, em New Jersey, nos EUA. Já o mestre João Pequeno, recebeu o título de doutor *honoris causa*, pelas Universidades Federais de Uberlândia e da Bahia (além do título de Comendador, entregue pelas mãos do presidente Luiz Inácio da Silva).

⁹ - Como, por exemplo, as Universidades Federais do Rio de Janeiro/UFRJ, Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, da Bahia/UFBA, de Santa Catarina/ UFSC; as Estaduais de São Paulo/USP, de Feira de Santana/UEFS, do Rio de Janeiro/UERJ e as Universidades de Brasília/UnB, Gama Filho/ UGF e a Católica de Salvador/ UCSA e Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

¹⁰ - Manoel dos Reis Machado, criador da capoeira regional com a inclusão de movimentos de artes marciais e da luta Greco-romana. Fato este que possibilitou uma visibilidade à capoeira enquanto luta esportiva, sendo transformada em esporte nacional na era Vargas, podendo apenas ser praticada dentro de academias devidamente autorizadas. Tem início a era das academias de capoeira, com a abertura da primeira por Mestre Bimba.

muita ludicidade, pautada no companheirismo, no respeito, na ética e nos valores humanos; deixados como legado em seus manuscritos, que de certa forma não se coadunam com a concepção esportiva que se delineava na época, baseada na competitividade, no desempenho atlético, na eficiência e na técnica, características mais próximas daquelas encontradas hoje na capoeira regional.

Os fundadores dos estilos regional e angola, os Mestres Bimba e Pastinha, cumpriram um papel importante. Aliás, Letícia Reis (2004) trata de forma magistral essa análise quando afirma que eles elaboraram, por meio da capoeira, estratégias simbólicas e políticas diferenciadas, que visavam em última instância, ampliar o espaço político dos negros na sociedade brasileira.

A capoeira, imersa nesse processo tem, enquanto expressão da cultura popular, ampliado e aprofundado diversos processos identitários, tanto do ponto de vista das individualidades, quanto das coletividades. A capoeira, no universo da multiculturalidade étnica tem reforçado sua transnacionalidade, sobre a influência dos processos globalizantes sobre a cultura de forma geral, como salienta José Luiz Falcão (2004). Ao tempo em que procura fortalecer seus processos identitários enquanto cultura popular afro-indígena-brasileira, advindo desse processo ambíguo, uma complexa conjuntura interna.

4.3 Dando A Volta Ao Mundo, Camará!

A capoeira tem se tornado um dos maiores símbolos de cultura afro-brasileira e de difusão cultural no Brasil e no Exterior, sendo praticada, atualmente, em mais de 155 países¹¹. O que demonstra que a capoeira é através de sua própria história, representante dos paradigmas criados com os processos de globalizações na contemporaneidade.

Outro aspecto da capoeira é o histórico, que caracteriza seu cosmopolitismo, quando praticada nos Quilombos, cuja comunidade era formada por maioria de negros, contando com uma parcela bem menor de índios e europeus marginalizados, conforme evidenciam os estudos compilados por Nestor Capoeira (1992), ou ainda, durante o século XIX, no Rio de Janeiro, com o expressivo número de estrangeiros imigrantes que engrossavam suas fileiras.

A era da capoeira nas academias, cujos maiores expoentes foram os mestres Bimba e Pastinha, está findando. Inicia-se a era da capoeira educativa, que tem por expoentes os

¹¹- Conforme mapa confeccionado pelo Doutor em Geociências Rafael dos Anjos (1996).

mestres que, anonimamente, desenvolvem trabalhos socioeducativos, sejam em espaços particulares, públicos ou, principalmente, no terceiro setor, sem citar as experiências internacionais.

4.4 Das Senzalas Para As Escolas, Camará!

Nas últimas décadas tem-se intensificado a demanda pelo ensino e prática da capoeira em presídios, instituições para adolescentes em conflito com a lei, Organizações da Sociedade Civil/OSC – e Pontos de Cultura, que atuam em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

É baseado nesse currículo social que a capoeira, patrimônio histórico e cultural brasileiro¹², reivindica o reconhecimento de seus processos formativos e a ampliação de sua inclusão em espaços formais, de forma institucionalizada, implicando em direitos trabalhistas.

Temos os exemplos de convênios entre uma secretaria municipal de educação e uma associação de grupos de capoeira criada especificamente para esse fim, como é o caso do município de Campina Grande, na Paraíba; ou ainda, a iniciativa institucional de uma secretária, como é o caso em União dos Palmares, em Alagoas. Outro município, Arapiraca, iniciou o processo através da Câmara Municipal que aprovou a lei que torna obrigatório o ensino da capoeira nas escolas municipais. Essas experiências de inclusão da capoeira nas escolas ainda são frágeis e esporádicas.

No Brasil, a Lei 10.639/03 que obriga a inclusão de manifestações culturais afro-brasileiras nas escolas, a Lei nº 6.814/07¹³ e mais recentemente, o Estatuto da Igualdade Racial, que torna o ensino e a prática da capoeira obrigatória, enquanto atividade esportiva, nas escolas públicas; ainda não produziram os frutos esperados.

Mas essa não é uma perspectiva consensual, nem expressada, sempre, claramente. É uma proposta em construção por diversos atores sociais em várias localidades de nosso imenso país, influenciada, inclusive, por experiências internacionais. Alguns governos já investem nos processos formativos da capoeira tornando-a prática oficial em suas escolas

¹²- Registro realizado em 14 de julho de 2008, pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN, em Salvador/Bahia, enquanto uma reivindicação do último Congresso Nacional de Capoeira, realizado em 2004, no Rio de Janeiro.

¹³- O Estado de Alagoas foi o primeiro a estadualizar a Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e da importância das contribuições dos povos africanos e indígenas na construção da sociedade brasileira.

públicas, a exemplo de Israel, com alguns capoeiristas alagoanos do grupo Muzenza.

No entanto, o registro da capoeira pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN e a construção do plano de salvaguarda da capoeira, em execução, visando o registro da mesma enquanto patrimônio imaterial da humanidade, ainda não efetivou políticas públicas mais consistentes para a capoeira e os capoeiristas no território nacional.

4.5 Na Roda Da Vida E Das Políticas Públicas, Camará!

Há mais de uma década que Projetos de Lei/PL para a regulamentação da profissão de capoeirista tramitam, são arquivados, reapresentados, sem chegar à votação no Plenário do Congresso Nacional.

No último Congresso Nacional de Capoeira foi aprovado, dentre vários encaminhamentos, a criação em todos os estados de um conselho, associação ou confraria que reunisse em sua composição capoeiristas de várias entidades e estilos. Essas entidades deveriam ter como foco o exercício de trabalhar pelos interesses coletivos, em fim, tornar-se um interlocutor credenciado para a reivindicação e fomento de políticas públicas para a capoeira.

Essa perspectiva foi defendida, inclusive, como forma de exercitar a futura criação de conselhos profissionais, quando a profissão de capoeirista for regulamentada, superando, dessa forma, a dificuldade histórico-cultural de atuação coletiva da comunidade capoeirística, quando às políticas públicas.

Outra questão que aflige atualmente a comunidade capoeirística, advém do fato dos professores de capoeira passarem a deter cada vez mais o conhecimento acadêmico, passando a ter domínio técnico para a elaboração de projetos visando financiamento ou patrocínio de eventos e cursos. Essa realidade tem permitido, segundo vários mestres, que o professor passe a ser a maior autoridade dentro da capoeira, pelo poder do conhecimento e pelo poder financeiro, considerando que muitos têm outra profissão de maior prestígio social, além da capoeira.

Com a expansão da capoeira no Brasil e no exterior, os professores ou capoeiristas de outras graduações, inferiores a titulação de mestre, têm se tornado, praticamente, o contratante do mestre para eventos e graduações. E como muitos mestres têm sua fonte de renda em outros estados ou no exterior, muitos terminam se submetendo a essas relações de trabalho

informal, dentro do próprio grupo de capoeira, deixando de ser o mestre do grupo para ser o funcionário. Nesse processo, muitos deles terminam abdicando de se contraporem às práticas formativas desenvolvidas pelos alunos para não perderem a relação financeira.

A exceção é feita aos mestres de capoeira que conseguiram seguir uma carreira acadêmica e geralmente possuem a titularidade de doutores nas universidades brasileiras, fazendo parte do quadro funcional das mesmas. Nem os mestres populares, que ainda vivem no Brasil, e que tiveram seu saber reconhecido e valorizado por universidades brasileiras ou estrangeiras, com a outorga do título de Doutor *Honoris Causa*, encontraram espaço de trabalho nas universidades brasileiras nem foram beneficiados por políticas públicas, principalmente por parte da previdência social. Mesmo com o reconhecimento de patrimônio nacional, os mestres continuam morrendo desassistidos, e o que é mais doloroso, pelos próprios alunos, também.

Esse quadro tem se tornando comum no Brasil, onde os mestres populares têm perdido gradativamente seu papel de guardião dos saberes dessa manifestação cultural. Quando estão idosos, e não podem mais ministrar aulas, são relegados a falta de políticas públicas. A criação do CEMCAL em Alagoas teve como motivação uma retomada da valorização do papel sociocultural dos mestres de capoeira.

4.6 Alagoas Atendeu Ao Chamado, Camará!

Alagoas foi o primeiro e único estado a atingir esse objetivo, como ficou evidenciado no último Encontro Nacional de Mestres de Capoeira, realizado em Brasília, no aniversário da Fundação Palmares, em 2009. Nesse encontro, a tônica foi a apresentação, por uma técnica do IPHAN, da elaboração do Plano de Salvaguarda da Capoeira pelo Governo Federal. Esse processo tem início efetivo com a participação de mestres de todo o país no mês de setembro, de 2010 com a reunião de mestres de todos os estados por região. Os mestres do nordeste se reunirão em Recife para uma primeira rodada de discussões.

Afinal, a capoeira alagoana está fazendo história, através do protagonismo social de seus mestres e ao trilhar esse caminho suscita reflexões e estimula estudos acadêmicos. Nesse sentido, vários alunos da universidade produziram trabalhos sobre os projetos de extensão, realização de estágios de observação ou profissional, inclusive eu, com essa pesquisa, além de artigos apresentados em encontros de pesquisadores em Alagoas e na Paraíba.

Não é fácil imaginar o avanço político para a capoeira alagoana e brasileira o que

significa a criação do CEMCAL. Sua existência representa uma nova etapa na forma organizativa da capoeira, que pela primeira vez na sua história conseguiu criar uma organização de mestres abrangente. É possível ver os mestres de capoeira unidos em busca de um crescimento político visando um bem comum, pois até então apenas se unificavam em torno de um grupo ou de um estilo, esse encontro das diversidades no CEMCAL é de uma riqueza inimaginável.

O histórico da capoeira alagoana, oriundo dos próprios relatos dos mestres em conversas informais, demonstra um passado recente em que as brigas em rodas e diversas rixas pessoais, entre mestres ou alunos, impediam uma maior convivência pacífica entre eles, assim como visitas às academias ou espaços de aula um dos outros.

A maioria dos mestres do CEMCAL teve como experiência organizativa da capoeira sua passagem pela Federação Alagoana de Capoeira/FALC, cuja criação teve a participação de boa parte dos mesmos. Alguns membros da diretoria, também, fazem parte do quadro diretivo da FALC, outros membros da Federação saíram do CEMCAL por divergências políticas e/ou pessoais.

Uma argumentação muito frequente na fala dos mestres pertencentes apenas ao CEMCAL é de que a FALC não valoriza os mestres enquanto a maior autoridade, na hierarquia da capoeira. Outro argumento é o de que a própria presidência da Federação não é exercida por um mestre de capoeira, sendo realizada por vários anos por um contramestre, que ainda era professor de capoeira quando assumiu o cargo. Essa questão é frequente em outras localidades, inclusive, uma queixa constante por parte de mestres em vários estados brasileiros e no exterior.

4.7 É Luta, Dança, Esporte, Arte, É Cultura, Camará!

A capoeira é tudo que se diz e sente sobre ela, e muito mais que ainda não foi dito. A capoeira é um diálogo entre corpos e mentes, cujo único som a embalar está na bateria acompanhada pelo cantador e pelo coro. Na capoeira os instrumentos não acompanham as cantorias, é o contrário. O berimbau comanda o cântico, o jogo, os jogadores e a roda. Mas o gostoso é não esquecer que quem toca o berimbau é um capoeira.

A emoção de estar numa roda de capoeira é única e universal e só quem sentiu pode falar, por isso vamos nos deliciar com o depoimento do capoeirista angoleiro Pedro Abib:

Quando numa roda de capoeira angola, os jogadores, antes do jogo, agacham-se em reverência, e no cantar de uma ladainha¹⁴, 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 há séculos de dominação; quando esse diálogo corporal se inicia expressando uma estética que remete a toda uma ancestralidade que incorpora referências rituais de um passado que continua vivo, tatuado no corpo de cada capoeira, talvez possamos compreender um pouco melhor a noção de circularidade do tempo; talvez possamos sentir essa força instauradora de um passado que vigora a cada vez que os acordes de um berimbau ecoam como navalha cortando o ar. Berimbau que era utilizado nos primórdios da África, como instrumento para conversar com os mortos. Mortos que são chamados para restituir a dignidade daqueles que insistem em se fazerem seus herdeiros (ABIB, 2004, p.109).

A capoeira é corpo e mente em movimento, dialogando, se expressando, se terapeutizando, se exercitando, conhecendo e superando limites. A capoeira é filosofia de vida, é religiosidade sendo leiga, é graça e harmonia sem deixar de ser violenta e mortal; embora salve vidas e existências desagregadas. A capoeira é caminho para a agressividade e a passividade operante, atenta, desconfiada e sempre preparada. A capoeira é complexidade e simplicidade. Conquistou o mundo, porque sua linguagem múltipla, dança, luta, música, arte e história, é geografia do movimento e da expansão. É legado e é futuro. É a força da ancestralidade que se faz contemporaneidade. Capoeira é contra hegemonia.

Capoeira é a verdade de homens e mulheres, crianças, jovens e antigos que criaram, resistiram e conquistaram o mundo, muitos deles, sem saber ler ou escrever, sem apoio institucional ou governamental, sem dinheiro ou profissão reconhecida. Muitos morreram desprovidos da dignidade necessária aos guardiões de um saber até mesmo, ainda hoje, desconhecido. Muitos mestres se foram levando com eles fundamentos guardados ou mesmo ensinados e esquecidos.

Mas ninguém melhor do que um mestre de capoeira para falar do que é a capoeira. Vamos compartilhar de sua arte com a composição musical *Cultura Nacional*:

Nasceu num sofrimento
se escondeu dentro do mato

¹⁴ - Música cantada na abertura da roda de capoeira angola, fala do sofrimento do passado, seja dos antepassados ou do próprio capoeirista acrescida de uma louvação a Deus e aos mestres de capoeira ancestrais. Apenas depois da louvação é que o jogo pode ter início, nesse momento o atabaque não pode ser tocado, apenas o resto da orquestra de percussão comporta por três berimbaus (Berra-boi, ou Gunga; o Viola, ou médio; e o violinha, o menor), dois pandeiros, um agogô, um reco-reco. Trata-se de um dos fundamentos da capoeira angola.

berimbau faz a harmonia
o pandeiro, o seu compasso
Sua origem é africana
mas nasceu foi no Brasil
mais ligeira do que ela
até hoje ninguém viu
Foi criada isolada
pra os senhores não perceber
ela foi marginalizada
não podia morrer
O seu nome capoeira
veio de lá do matagal
hoje em dia no Brasil
é cultura nacional

Mestre Tunico

5 O TOQUE É DE ANGOLA

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 2006: 36).

Pretendemos abordar a temática da extensão universitária a partir de uma visão histórica considerando seus aspectos conceituais e ideológicos. Nossa experiência de pesquisa e a construção de seu campo nos levaram a reflexão a cerca da extensão e seus desafios de uma forma mais ampliada, indo além dos desafios e limites retratados no decorrer desse dissertar. Reconheço que a temática requer uma atenção significativa e que foi abordada aqui de uma forma superficial, considerando a complexidade que envolve a temática. No entanto, o fundamental, para esse momento, foi explicitado, a compreensão de que a universidade e a extensão universitária devem produzir conhecimentos emancipatórios. E para isso, urge uma reforma do pensamento e da própria universidade.

5.1 Extensão Universitária, Uma Ladainha Necessária, Camará!

A extensão universitária, como um dos pilares que compõem a instituição universidade, tem sido alvo de críticas e proposições e tem assumido ao longo da história diferentes concepções teóricas e ideológicas, que, por sua vez, influenciam a própria

concepção de universidade.

Estudiosos do tema apresentam abordagens teóricas que fundamentam a extensão como função social da universidade. No entanto, no contexto histórico dos últimos 30 anos, no Brasil, mudanças políticas, econômicas e sociais têm ocorrido influenciando nas discussões teóricas de caracterização ou não da extensão como uma função da universidade. Então, podemos evidenciar três concepções de extensão, a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista, como enuncia Jezine (2004).

5.1.1 Aspectos Teóricos E Ideológicos

Por serem concepções construídas historicamente se corporificam no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas de universidade/extensão universitária e da relação universidade e sociedade. A diversidade teórica aponta para a importância de se apreender a preponderância ideológica que norteia as práticas extensionistas na atualidade.

Outros autores, naturalmente, adotam outros critérios para caracterizar as fases históricas da extensão, como é o caso de Serrano (2008), que identifica pelo menos quatro momentos expressivos de sua conceituação e prática: o modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo, a ação voluntária sócio comunitária; a ação sócio comunitária institucional e o acadêmico institucional. A necessidade da universidade e da extensão de produzir conhecimentos emancipatórios é discutida dentre outros autores por Castro (2010), perspectiva com a qual concordo e que tem sido defendida pelos pensadores da complexidade, como Thiollent (2003) e Morin (2009).

5.1.2 Função Assistencialista

A extensão que evoca para si a responsabilidade de intervenção extramuros a partir do argumento do “compromisso social” da universidade, é criticada com base em Botomé (1996), Morais (1996), Marcovitch (1998) apud. Jezine (2004), quando afirmam que essas ações muitas vezes são substitutivos da ação governamental.

A influência do modelo americano de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais, torna-se evidente. Para Jezine:

A prestação de serviços como uma das atividades próprias da extensão que pretende promover a integração universidade sociedade é incluída como uma função da universidade, constituindo um espaço em que se agregam diversas e diferentes ações, criando a idéia de multiversidade, que inclui variedade de ações, desenvolvimento da ciência aplicada e participação nos problemas regionais, de modo que as raízes da extensão ainda fertilizam a prática atual extensionista, em que se estabelece como prioridade, a busca de solução para os problemas sociais e a relação universidade e sociedade tende a ser unívoca, girando em torno do atendimento de necessidades sociais emergentes (JEZINE, 2004, p.3).

Essa primeira concepção constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando, conforme Jezine, de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais.

Nessa concepção, segundo Jezine, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivas às formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas.

Na avaliação de Serrano (2008), o primeiro movimento histórico da extensão universitária se caracteriza pela transmissão vertical do conhecimento, sendo possível identificar uma prática pedagógica verticalizada. O processo formativo verticalizado é criticado por Freire em seu trabalho *Extensão ou Comunicação por coisificar o homem*:

[...] esta transmissão é verticalizada e parte do pressuposto de que há uma superioridade e messianismo de quem estende, que escolhe o que transmitir, como transmitir e que desconhece a visão de mundo dos que vão receber, e estes passam a ser sujeitos passivos no processo (FREIRE, 2006, p.26).

Considerando a categorização formulada por Freire, podemos falar desse momento histórico na extensão como um momento autoritário da universidade, que desconhecendo a cultura e o saber popular, apresentava-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância, conforme Serrano.

5.1.3 Função Acadêmica

Esta segunda concepção, formulada, inicialmente, no bojo dos movimentos sociais, via na relação universidade/extensão universitária/sociedade a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade. No começo dos anos 60, dentro de uma concepção mais autônoma e transformadora da universidade, inicia-se na Universidade do Recife o movimento de Extensão Cultural que foi “locus nascedouro” do método Paulo Freire e de suas teorias.

Na opinião de Serrano (2008) essa iniciativa foi abortada pelo regime militar com a cassação de Paulo Freire e a proibição da publicação de suas idéias no Brasil. Este movimento freiriano poderia ter se constituído, ainda segundo a autora, em um forte momento de redefinição da universidade e da extensão universitária.

A abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade se divide entre a que objetiva integrar ensino-pesquisa e a que incorpora a extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa. Ambas partem da crítica à extensão voltada para a prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista, qual seja a extensão voltada para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares.

Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria/prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes. Esses pilares passam a integrar o conceito de extensão formulado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, e reafirmados no Documento Universidade Cidadã de 1999 e no Plano Nacional de Extensão de 2000.

Nessa perspectiva a extensão universitária, pretende deixar de ser uma função esporádica e assistemática para caracterizar-se como uma função acadêmica, que compõem o pensar e o fazer universitário, constituindo-se parte integrante do currículo em uma perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Para tanto, Serrano alerta para a necessidade dessa consolidação, apontando indicadores para essa nova prática:

A institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às

universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem; quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão (SERRANO, 2001, p.26).

Assim, alicerçados no princípio da extensão como um processo educativo, os projetos de extensão baseados na concepção acadêmica objetivam relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social. Esta conceituação coloca a extensão no campo acadêmico, ao tempo, em que apresenta uma extensão universitária democrática, instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática e que problematiza de forma interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social.

Concordando com Serrano, podemos afirmar que esta conceituação é expressivamente freiriana. Nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo. No entanto, comungamos com Serrano sua crítica a idéia de via de mão dupla:

[...] pois esta é uma concepção que interliga mas não possibilita a mistura e a construção de um saber novo. É claro que na relação universidade/sociedade os atores não trocarão de papéis ou perderão sua identidade, mas devem gerar mudanças, transcender, assim a Universidade que vai não será a mesma que volta, a comunidade que vai não será a mesma que volta (SERRANO, 2008, p.7).

Outro autor a questionar a via de mão dupla é Melo Neto (2004, p.23), ao afirmar que “essa forma separa o processo educativo da própria educação, o processo cultural da própria cultura, bem como o processo científico da própria ciência”.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional/LDB, de 1996, não avança muito sobre o conceito e a forma, e apresenta a extensão universitária como mecanismo de acessibilidade ao conhecimento gerado nas instituições na forma de cursos, ou seja, uma via de mão única de disseminação do conhecimento. E Serrano (2008, p.11) observa, com propriedade, que a “normatização da educação superior não tem conseguido trazer para o institucional o processo pedagógico que esta em construção pela vertente da extensão universitária”.

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas, implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político pedagógico de universidade e sociedade, em que a crítica e a autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. Para Jezine (2004) essa tarefa se torna desafiante para a extensão, pois:

[...] sem ter a função específica do ensino deve ensinar, sendo elemento de socialização dos conhecimentos. E sem ser pesquisa, deve pesquisar para buscar os fundamentos das soluções dos problemas da sociedade. Nesse sentido, a interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, no cumprimento da função social da universidade (JEZINE, 2004, p.3-4).

Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito. Essa busca, sendo consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que, além da promoção de uma consciência crítica, se almeja a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito.

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões sociopolíticas e humanas estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

A construção de uma nova universidade sintonizada e comprometida com os problemas cruciais da sociedade precisa na verdade da reforma do pensamento, ela precisa ser projetiva e emancipatória, deve cultivar a razão crítica, a arte de gestar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, da cultura e da felicidade. O saber produzido dentro dela, a partir de uma convergência de vários saberes, não pode ser tido como coisa privada (MORIN, 2000, p.38).

Um levantamento histórico da extensão evidencia que ela sempre esteve num patamar de menor valor dentre as outras funções da universidade, e suas atividades foram muitas vezes substitutivas do Estado. Para Castro, nos últimos 15 anos este perfil vem sendo alterado.

É possível perceber uma preocupação em, cada vez mais, tornar a extensão universitária como parte do processo de formação dos alunos, técnicos e professores e capaz de interferir na transformação da sociedade onde ela atua. A extensão universitária pelas características apresentadas, através dos projetos, tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento (CASTRO, 2010, p.13).

Para isso, é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e, assim, a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

O comprometimento de gestores que estimulem a prática mais integrada e um papel de igualdade na hierarquia dos pilares da universidade é necessário. E que isso seja, também, uma pauta reivindicatória da comunidade acadêmica. A questão do financiamento e das condições de infraestrutura se evidencia enquanto questões inelimináveis desse processo. É necessário um maior compromisso da instituição para melhor efetivação das atividades.

Autores como Botomé (1996), Morais (1996), Marcovitch (1998), segundo Jezine (2004, p.4), defendem a incorporação da extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa, pois consideram um equívoco a existência da extensão universitária, uma vez que a criação de uma terceira função na universidade não supriria as lacunas deixadas pelo ensino e pela pesquisa.

Concordo particularmente com essa posição, no entanto, quando percebemos a distância, por exemplo, entre as propostas do Plano Nacional de Extensão Universitária e a própria LDB e, desses documentos oficiais e as práxis extensionistas nas universidades brasileiras, sentimos quantos desafios nos esperam para a concretização dessa realidade, que acredito ser o futuro da extensão.

A concepção de extensão como função acadêmica se opõe a idéia de que esta se

constitua numa atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível e que o trabalho junto às comunidades carentes seja uma solidariedade individual.

Diante de uma nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. A adoção dessa concepção pelas diferentes universidades não as conduz a relegar a prestação de serviços, nem o compromisso social da universidade com as classes populares. Nessa perspectiva, Jezine afirma que:

[...] o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer (JEZINE, 2004, p.3).

É possível observar que a perspectiva ideológica não é mais a mesma da concepção assistencialista, embora se priorize a comunidade carente, trabalha-se junto a ela no sentido de potencializar a sua organização política e autonomia. Assim, a universidade como a extensão universitária ganham um novo sentido, deixam de ser redentoras da sociedade e passam a ser instrumento capaz de promover a organização política, social e cultural. Nesse sentido trazemos aqui uma reflexão de Freire:

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 2006, p.36).

5.1.4 Função Mercantilista

Contudo, as transformações econômicas e políticas de globalização da economia, a abertura de mercados, a flexibilização do trabalho e a redução dos gastos do Estado com as instituições sociais, ocorridas no contexto da sociedade brasileira, a partir das políticas

neoliberais, têm provocado significativas mudanças no que se refere ao papel social da universidade e da extensão universitária, bem como na forma e nos mecanismos de promoção da interação universidade e sociedade, o que tem gerado implicações de cunho teórico e metodológico na prática curricular.

Diante desse contexto, as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária adquirem outras significações na prática curricular. Não mais se acentua a preocupação no atendimento às necessidades sociais da comunidade, a exemplo da concepção assistencialista ou mesmo a integração do ensino-pesquisa, da relação universidade e sociedade e/ou da relação teoria/prática, em uma perspectiva dialética, como proposto pela concepção acadêmica.

Outra concepção ideológica tem se constituído frente às novas exigências da sociedade globalizada, acentua-se a dimensão exterior à universidade, bem como aos aspectos econômicos e de parcerias com outras instituições, deixa-se de privilegiar o atendimento aos grupos excluídos e passa-se a tratar a todos como consumidores. Dessa forma, o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial.

Essa concepção de extensão universitária, caracterizada como mercantilista, traz em seu contexto a formação ideológica de um projeto de privatização da universidade, que substitui a possibilidade de igualdade de acesso pelo pagamento de taxas e pela adoção de outros instrumentos que não representam a identidade de uma universidade pública e gratuita.

Essa concepção que tem se formado ao longo das mudanças ocorridas na estrutura do Estado e da sociedade, em concomitância com a luta da extensão para confirmar-se como função acadêmica com o mesmo nível de valorização do ensino/pesquisa. Essa perspectiva concebe as ações como atendimento às demandas advindas da sociedade, que não são mais vistas como carências sociais, mas como novas expectativas de serviços geradas pela sociedade globalizada.

A parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-a uma produtora de bens e de serviços, concepção aqui denominada mercantilista. Nesse sentido, as concepções extensionistas preponderantes expressam ideologias circulantes nos diversos contextos históricos e se evidenciam nas práticas extensionistas das universidades e nas abordagens teóricas elaboradas pelos estudiosos do assunto.

Enquanto uns defendem a extensão como função acadêmica da universidade, com o papel de integrar ensino/pesquisa/extensão, outros concebem a extensão inerente ao processo de ensino e pesquisa, não tendo necessidade de uma função específica para a socialização do conhecimento. Por outro lado, em meio à polaridade teórica, se firma a necessidade da universidade como instituição social atender às necessidades da sociedade em sua totalidade. Dessa forma evidencia-se a concepção dos serviços sob a ótica da venda, impondo assim, a ideologia da racionalidade empresarial que coloca em xeque a institucionalidade e a hegemonia da universidade.

5.2 Um Novo Pensar, Camará!

Em resumo, essas mudanças, para Serrano (2008), permitem pensar e projetar a universidade com três funções. A acadêmica, fundamentada em bases teórico-metodológicas; a social, de promover a organização social e a construção da cidadania e, finalmente, a função articuladora, do saber e do fazer da universidade com a sociedade.

Ainda, para a autora, no exercício dessas três funções não se poderá perceber onde começa e termina o ensino, a extensão e a pesquisa. Estas passam a ser interfaces de um mesmo fazer. Concordamos, também, com Serrano (2008), quando afirma que:

[...] esta transformação do referencial pedagógico trará rebatimentos na realidade vivenciada pela universidade em sua política de ensino, de extensão e de pesquisa, na medida em que se deve elaborar um novo pensar sobre o fazer universitário, com redefinição de conceitos e de práticas e a efetiva mobilização da comunidade acadêmica na direção de uma práxis que se apresente integrada, interdisciplinar, sintonizada com o conhecimento novo e com a realidade e demanda social (SERRANO, 2008, p.12-13).

E Freire reflete:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p.25).

Há de se considerar, diante dessa nova concepção teórica e prática, que se esboça na extensão universitária, que o ensino superior oferecido pelas universidades públicas continua escasso para as camadas mais pobres da população, porém, entende-se que não será via extensão universitária, seja em uma perspectiva assistencialista, acadêmica ou mercantilista, que vai ocorrer a diminuição das desigualdades sociais, próprias da estrutura do sistema capitalista.

Contudo, assinala-se a necessidade da universidade e da extensão universitária, cada vez mais, tornar relevante o seu compromisso social, qual seja o comprometimento com a crítica e a autonomia dos sujeitos sociais, princípio a ser desenvolvido na prática curricular do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por outro lado, torna-se importante refletir, discutir e analisar as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária, detendo-se nas implicações que tais concepções podem trazer para a prática curricular universitária, no sentido da perspectiva do tipo de formação, de sujeitos e sociedade que se pretende desenvolver.

Portanto, o desafio que se impõe às universidades brasileiras e à extensão universitária, no mundo da globalização e de perda das fronteiras, é o de procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria/prática, universidade/sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido implementada no cotidiano universitário.

Acredito que não se deve permitir que a universidade abra mão de sua identidade histórica, como instituição produtora de conhecimentos, sendo fundamental nesse momento de formulação de novas abordagens teóricas ter uma ação pró-ativa de valorização dos seus fazeres, caso contrário corre o risco de torna-se passiva diante dos constantes desafios de produção do conhecimento.

Finalizando, compartilhando aqui uma contribuição de Michel Thiollent apresentada, através de um minicurso, durante um seminário sobre metodologias para projetos de extensão, realizado em João Pessoa, na Universidade Federal, em 2003.

Para Thiollent (2003) algumas estratégias para a extensão universitária precisam ser colocadas em prática, como a consolidação dos conceitos do Plano Nacional de Extensão Universitária, reforçar a influência do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, o sistema de informação da Rede Nacional de Extensão – RENEX, o sistema de avaliação da Extensão

e o planejamento estratégico das universidades. Sabemos que, a realidade brasileira em relação ao discurso oficial e as práticas efetivas deixam muito a desejar, mas são esses desafios que estimulam sempre as superações e transformações necessárias.

Na extensão, a pesquisa e o ensino devem ocorrer, para Thiollent (2003), num espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, tendo os pesquisadores e especialistas, envolvidos, um papel articulador e facilitador, além do retorno do conhecimento produzido aos interessados, visando o apoderamento e a emancipação, posso complementar.

Uma crítica ao conhecimento técnico-científico convencional, a metodologia unilateral nas práticas tecnocientíficas, as relações de dominação nos campos científico e educacional deve ser feita constantemente. Ele frisa a necessidade de novas ênfases em relação às questões conceituais, trazendo a interdisciplinaridade, a complexidade, a reflexividade, a multirreferencialidade, a mobilização, a emancipação, a superação das divisões artificiais entre disciplinas, apreensão global e multifacetada da realidade, complementaridade e cooperação entre profissionais.

O que fica evidenciado nessa constatação é que está em gestação, não um novo pensamento, mas outra forma de pensar os processos educativos e formativos, encontrando, evidentemente resistências. Salienta-se, dessa forma, uma disputa de poder com a correlação de forças entre projetos hegemônicos e contra hegemônicos, conservadores do *status quo* e emancipatórios. Essa conjuntura cobra de nós um compromisso ético, solidário e comprometido com transformações, principalmente nos processos formativos e auto formativos que vivenciamos cotidianamente em relações uns com os outros.

6 IÊ! ... VAMO LOUVÁ, IÊ! VIVA MEU MESTRE

Só um modo de pensar empenhado em ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados é capaz de prolongar-se numa ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos. Um pensamento capaz de integrar o local e o específico em sua totalidade, de não permanecer fechado no local e nem no específico, que seja apto a favorecer o sentido da responsabilidade e da cidadania. A reforma do pensamento traz consigo consequências existenciais, éticas e cívicas.

Edgar Morin

6.1 Sem Fundamento Não Tem Energia, Camará!

O aporte teórico-metodológico do Pensamento Complexo e Multirreferencial possui vários pensadores como referência, destacando-se dentre eles Edgar Morin, Castoriadis, Ardoino, Remi Hess, Francis Imbert, sendo Marx e Freud autores considerados pelo pensar complexo e multirreferencial como referência primeira de sua construção, tendo a produção de Morin, Ardoino e Castoriadis, uma representatividade significativa, porém, não exclusiva.

Outros autores a partir de suas implicações vão engrossando um caldo epistemológico através de suas obras, indispensáveis à compreensão da complexidade e da multirreferencialidade, destacando-se na área de educação Sidnei Macedo, Sérgio Borba, Joaquim Barbosa, Maria Almeida, Edgar Carvalho, Alfredo Pena-Vega, e Michel Thiollent, dentre tantos outros.

Nosso aporte teórico-metodológico estimula o diálogo com outros autores e referenciais diferenciados, assim como a utilizar composições metodológicas, no sentido de melhor se aproximar de nosso objeto de pesquisa. É preciso compreender, portanto, que a epistemologia da complexidade e da multirreferencialidade está longe de ser um ecleticismo sem processo identitário, consciência seletiva e rigor científico.

6.1.1 Reforma Do Pensamento

O termo complexidade do ponto de vista etimológico, é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. O prefixo “com” acrescenta o sentido de dualidade de dois elementos opostos, que se enlaçam intimamente, sem anular sua dualidade. A complexidade pode, analogicamente, ser vista como um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. Nesse sentido, Morin chama a complexidade de uma rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações e acasos, que integram nosso mundo fenomênico.

É importante ressaltar, como explicita Macedo (2005), que o conceito de pensamento complexo, cunhado por Edgar Morin, se complementa com o de multirreferencialidade, conceito extremamente movente, pluralista e intercomunicante cunhado por Jacques Ardoino. Para Morin (1990) o pensar complexo é:

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber

que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo (MORIN, 1990, p.14).

Enquanto para Ardoino, o pensamento multirreferencial trabalha a necessidade de articulações, das combinações, das conjunções, face às heterogeneidades como realidades antropológicas. Caminhar com a pluralidade irreduzível é o projeto de Ardoino e do grupo da Universidade de Paris VIII, liderado por esse epistemólogo das ciências da educação. O núcleo denso das elaborações ardoinonianas se pauta no religar dialeticamente e criticamente, através da práxis educativa, como enfatiza o autor “[...] estudo com pluralidade de pontos de vista, referenciais teóricos heterogêneos, implicação subjetiva dos observadores e observados, identidades, multiplicidade, reciprocidade, etc (ARDOINO, 2003, p.26)”.

A encarnação da multirreferencialidade, enquanto conceito, no sujeito cognoscente e cognoscível é descrita por Sérgio Borba (1997) com muita propriedade, considerando o que é ser multirreferencial:

[...] é buscar, numa composição com instrumentos teóricos de outros - e diversos - campos de saber que não o nosso (e isso requer coragem e humildade), uma compreensão mais abrangente (quebra da monorracionalidade), do nosso fazer ciência ou fazer formação de professores ou pesquisadores. As ciências humanas: antropologia, psicanálise e filosofia compõem a base de um "olhar" multirreferencial. Um dos aspectos da multirreferencialidade é a elucidação do "desejo" nas ciências, no cientista, nas disciplinas e nos professores [...] (BORBA, 1997, p.68).

Na era clássica, quando existia uma contradição no interior de uma argumentação, ela era considerada como indicativa de erro, significando que era necessário empreender outra argumentação. Já na ótica complexa, quando pelas vias empírico-rationais se atinge algum tipo de contradição, isso não é sinal de erro, mas de descoberta de uma camada profunda da realidade que nossa lógica seria incapaz de dar conta, dadas as características dessa mesma profundidade.

Então, apresenta-se outra concepção do método. Método enquanto caminho, ensaio gerativo e estratégia 'para' e 'do' sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar 'em' e 'durante' o seu caminho.

É importante ressaltar que método e paradigma são inseparáveis. Qualquer atividade

metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva. Ante um paradigma simplificador que consiste em isolar, desunir e justapor, o pensar complexo e multirreferencial propõem um pensamento complexo que reata, articula e compreende que por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica.

Isso ocorre sem deixar de compreender o lugar ocupado pela teoria e como ela se relaciona com o método. Para Morin (2009):

Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método seu papel indispensável (MORIN, 2009, p.24).

O método inclui também a precariedade do pensar e a falta de fundamento do conhecer. O exercício desse método, a tentativa desse caminho requer a incorporação do erro e uma visão diferente da verdade. O método/caminho/ensaio/estratégia contém um conjunto de princípios metodológicos que guiam o pensar complexo.

Macedo (1998) expressa sua necessidade de que o método seja tematizado enquanto formação, e afirma que:

[...] a cada instante da minha prática de pesquisador, penso que metodologia não poderia ser uma prática automática, mas problemática. Com isso, almejo a construção definitiva de uma formação metodológica ampliada e conectada a uma crítica social do seu uso (MACEDO, 1998, p.4).

6.2 Indexalizando Conceitos, Camará!

Indexalizar¹⁵ conceitos parte na necessidade de explicitarmos o que estamos querendo dizer com determinados termos ou em qual autor ou autores estamos nos baseando, considerando que os mesmos são sempre polissêmicos. Basta lembrar o conceito de ideologia em Marx e em Gramsci, autor com o qual me identifico em sua conceituação de diversas ideologias, contrário ao de Marx, que o trata de forma unitária e enquanto um falseamento da realidade.

¹⁵- Conceito desenvolvido pela etnometodologia a partir da compreensão de que toda ação está referenciada, enraizada no seu contexto sociocultural.

No bojo do aporte teórico-metodológico por nós utilizado vamos encontrar alguns conceitos fundamentais e outros apropriados por pensadores da complexidade em suas reflexões e construções epistemológicas. Os destacados aqui objetivam esclarecer em quais bases conceituais realizamos nossa pesquisa.

6.2.1 Formação E Ação Formativa

A idéia de formação, inspirada nas concepções de Roberto Macedo (2010, p.21), pode ser entendida como o conjunto de condições e mediações¹⁶ para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, “como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações”.

Para esse autor as políticas de formação continuam sendo fortemente solicitadas para dar respostas às novas configurações e demandas do mundo escolar, acadêmico, do trabalho, da saúde e da cultura, “o que coloca os autores implicados nos cenários educacionais e formativos diante de uma significativa responsabilidade histórica” (MACEDO, 2010, p.22-23).

Para compreender a formação e as ações formativas, convém explicitar o sentido de compreensão compartilhado por Macedo (2010):

[...] se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição do existir – ao existir, existimos compreendendo – implica numa atividade que engloba um conjunto de condições e possibilidades via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito, acontecimentos que emergem no dia-a-dia da vida. Aliás, a própria vida já é um espetáculo de aprendizagens formadoras (MACEDO, 2010, p.23).

Considerando de uma perspectiva epistemológica da complexidade, a deformação também se encontra no cenário das aprendizagens. O ato de compreender se caracteriza como uma atividade que em si, já é mediadora, produz mudanças e alterações em nós e nos outros.

É preciso um esforço para compreender a formação enquanto um fenômeno que se realiza com implicações considerando o existencial, o sociocultural e o pedagógico. Josso

¹⁶- Ação de relacionar duas ou mais situações; de permitir a passagem de uma situação à outra. No marxismo representa as relações concretas que se estabelecem no real.

(2002) faz uma reflexão significativa:

[...] Enquanto objeto de observação, enquanto objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um potente conceito gerador à volta do qual vem agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos como: processos, tempo-realidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade e identidade. Isso não significa ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural (JOSSO 2002, p. 27-28 apud MACEDO, 2010, p.25).

Para Macedo (2010), o fenômeno da formação pode ser identificado pelo seu caráter autopoético, praxiológico e relacional, como fenômeno inerente ao sujeito social e culturalmente mediado e acrescenta que:

A formação e a deformação ocorrem cotidianamente nos mais diversos cenários educacionais, nos quais os atores sociais, muitas vezes, são obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes epistemicidas¹⁷, pretensamente legítimos, porque oficialmente legitimados como formativos (MACEDO, 2010, p.26).

Para Macedo (2010) o mundo dos afetos e o mundo das implicações, conscientes ou não, são complexidades que a formação não pode descartar, seja para evitar as reduções racionalistas, seja para não ignorarmos as dificuldades produzidas pela complexidade da condição humana, Nesse sentido, Josso (2002, p.141 *apud* Macedo, 2010, p.32) afirma que “a formação é experiencial ou então não é formação”, para Macedo (2010, p.128), “a autora radicaliza a emergência afetiva do sujeito como condição para a formação e na formação”. Podemos continuar refletindo com Josso (2002) sobre a formação:

É aprender a analisar os contributos das nossas actividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal

¹⁷- Expressão utilizada por Boaventura de Souza Santos (2000), utilizada para demonstrar como os conhecimentos opressores constroem uma história de eliminação de saberes da experiência que não se enquadram nas suas lógicas.

maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao autor-investigador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito. (JOSSO, 2002, p. 141 apud. MACEDO, 2010, p.33)¹⁸

A formação implica em experiência e reflexão. E é essa experiência e reflexão, conforme Macedo (2010) inspirado em Gadamer, que oferece ao homem sua condição de finitude e limite. E é essa condição que permite que a experiência da formação conheça a temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo e das existências em formação. O autor ressalta a importância do sentido no processo de formação:

É importante compreendermos e contrastarmos experiências de formação que se realizam nos mais diversos espaços socioculturais, suas referências e intencionalidades formativas, porquanto a educação não produz absolutamente e sempre o mesmo sentido, levando em conta a diversidade dos grupos humanos, suas necessidades e orientações ideológicas (MACEDO, 2010, p.27).

Compreender é muito mais que entender, é muito mais que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o ser aprende contextualizado, referenciado; e Macedo (2010) aprofunda essa conceituação quando diz que o ser:

Aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa bacia semântica¹⁹, social e culturalmente mediada [...] viver sua itinerância de aprendizagens e experiências em formação, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo (MACEDO, 2010. p.29).

O processo educativo é determinado por fatores sociais, políticos e pedagógicos, e como tal precisa ser definido de acordo com seu contexto histórico-social, partindo dos esquemas educativos primários, nas relações que o aprendiz trava antes mesmo de iniciar sua

¹⁸- Foi mantido o português utilizado em Portugal.

¹⁹- Rede de significações culturais que impregnam e orientam nosso imaginário e nossas ações. Expressão utilizada pelo antropólogo francês Gilbert Durand.

escolarização, passando pelo modo como a educação escolar se inicia e se processa.

Da mesma forma que a formação não é propriedade privada da pedagogia, pois a vida já tem a sua formatividade conforme Honoré (1992):

[...] e em muitos contextos não pertencentes à tradição pedagógica, a formação já se faz um fenômeno prioritário e pensado a partir da especificidade desses contextos, vejamos como exemplo, como a formação emerge no mundo do trabalho e da cultura, enquanto uma pauta política de negociações significativas e tensas. De todo modo, mesmo que compreendamos a formação como um fenômeno que se realiza no sujeito enquanto ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como implicação política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular-formativa, contexto este, em que as pessoas experimentam práticas formativas propostas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que o orientam (HONORÉ, 1992, apud. MACEDO, 2010, p.24).

6.2.2 Imaginário

Quando pensamos na complexidade que envolve os processos de formação a formatividade da e na vida, pensamos no conceito de imaginário²⁰, no sentido atribuído por Castoriadis:

O imaginário, conjunto de imagens, de representações, de idéias vagas ou precisas que nos bombardeiam o tempo todo é criação incessante e essencialmente indeterminada social, histórica e psíquica de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que chamamos de “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (CASTORIADIS, 1982, p.13).

Enquanto Borba (2003, p.13) aprofunda a questão do psiquismo quando nos fala que a “estrutura psíquica de cada um de nós comporta, queiramos ou não, aspectos organizacionais que fogem a um controle puramente racional da nossa personalidade e têm sua razão de ser no nosso inconsciente”.

²⁰- Para Castoriadis a imaginação radical e o imaginário social estão ainda muito acima de imaginário especular-reprodutor, como é o de Lacan.

6.2.3 Práxis

A partir dessa perspectiva, devemos considerar a importância da diferenciação entre prática e práxis elaborada por Castoriadis (1982, p.94):

Práxis é diferente de prática. Na prática podemos agir, viver, criar... envolvidos seduzidos pelos discursos das ideologias, das normas sociais aceitas, sem questionamento, pelo discurso da mídia e suas imagens nem sempre libertadoras; mas ao contrário, no mais das vezes extremamente enganadoras e produtoras de um imaginário especular e somente possível no virtual, mais da ordem do mecânico que do biológico. Assim a prática pode ser alienada e alienante.

Enquanto Borba (2003, p.46) recorre a Lacan, que pergunta sobre o que é uma práxis, e ele mesmo responde: “É o termo mais amplo para se designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que ela seja, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico”. Enquanto Castoriadis (1982, p.94) afirma que a práxis é “[...] esse fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia [...]”.

Para Borba (2003) a práxis está associada ao respeito pelo desejo e relacionada com a autonomia, quando afirma que:

Práxis é isso; o respeito pelo desejo, sublimação, possibilidades do outro e um autorizar-se nosso que nos permita uma transgressão criativa, uma escuta sensível, uma avaliação emancipatória na qual eu desfaça a minha imagem, conformista e alienada no sistema, identificatória e narcísica e abra espaço para que o outro desenvolva seus interesses e suas potencialidades realizando-se, dessa forma, enquanto ser social, enquanto cidadão (BORBA, 2003, p.22).

6.2.4 Processos Identitários

Convém salientar que a literatura sobre identidade ou processos identitários é extensa, podendo ser dividida entre os autores que concebem identidade como características definitivas e cristalizadas e aqueles que a vêem enquanto processo. Minha reflexão me alinhou ideologicamente e epistemologicamente com os autores que problematizam e questionam a naturalização, a essencialização e a fixação de identidades/diferenças, comungo com os autores que se filiam a uma concepção dinâmica, histórica, social e cultural de

identidade/diferença, destacando as relações de poder como constitutivas.

Nesse sentido, concordo com Santos (2006) quando considera:

[...] identidades e sentidos não devem ser vistos como características definitivas e cristalizadas, para sempre, mas como resultados provisórios, porque contextuais e históricos, de um processo agonístico de resistências e acomodações em relação aos vetores impositivos dos estratos hegemônicos da cultura (SANTOS, 2006, p.13).

Os processos identitários, enquanto conceito, são considerados por Pedro Abib, enquanto um termo mais abrangente, além de permitir uma maior mobilidade do conceito, com o que concordo e comungo.

Na perspectiva da comunidade capoeirística, cultura e processo identitário assumem características peculiares. Homi Bhabha (1998), afirma, de forma pertinente, que o espaço de negociação que envolve interesse comunitário ou valor cultural surge na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença.

Ele apresenta ainda, questões referentes ao modo de formação dos sujeitos nos “entre-lugares” – que são esses espaços de diferenciação e negociação entre grupos e culturas, característicos das sociedades contemporâneas - em que o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico e conflituoso quando se trata de estratégias de representação ou aquisição de poder. Bhabha (1998) avança na reflexão quando diz que uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que:

É com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras da vida e pensamento. A experiência afetiva da marginalidade social transforma nossas estratégias críticas e nos força a encarar o conteúdo de cultura para além da canonização da “idéia” de estética, e lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido de valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social (BHABHA, 1998, p.67).

6.2.5 Cultura E Cultura Popular

O conceito de cultura tem sofrido, a exemplo do conceito de identidade, um processo

de desestabilização, em função do amplo debate que tem se estabelecido não só no campo da Antropologia, nascedouro desse conceito, como também no campo das Ciências Sociais como um todo, a partir das transformações ocorridas nas sociedades atuais, como enfatiza Pedro Abib (2004), além das reflexões contemporâneas realizados por diversos autores dos estudos culturais, principalmente os influenciados pelos remanescentes da Escola de Chicago.

A cultura, enquanto estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória – no sentido de que cada vez mais as culturas “nacionais” estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas da experiência, e da capacidade de organização. Ainda segundo Abib (2004) a cultura passa a ser um campo de significação e um terreno de luta, nos quais os processos de identificação se dão de acordo com as necessidades históricas dos sujeitos que compõem os grupos protagonistas desses processos.

Quando Gramsci em sua produção, principalmente no cárcere, eleva a questão cultural a um patamar de importância, talvez ainda pouco explorado em sua obra, ele já vislumbrava o papel que a cultura assumiria em uma conjuntura futura. A correlação de forças entre os setores hegemônicos e contra hegemônicos se deslocou de cenário. A luta de classes não terminou, e se expressa, no âmbito da cultura, de forma nítida e inequívoca, conforme Abib (2004).

É partir desse entendimento que se pretende ampliar as possibilidades de compreensão do termo “cultura popular” em referência aos processos em que grupos populares buscam retomar suas tradições culturais. A lógica dessa cultura é diferenciada, responsável por outras formas de se relacionar com o sagrado e o profano, o tempo e o espaço, os saberes e a natureza. E essa lógica escapa das categorias de análise provenientes da racionalidade ocidental cristã predominante na modernidade.

Estas categorias prezam pelo enquadramento da realidade nas relações de causa-efeito, na temporalidade linear, na verificação analítica, e, lidam com o enigmático, no sentido de torná-lo tangível, palpável, demonstrável. Enfim, uma racionalidade que, desde o pensamento cartesiano, imbuí-se da tarefa de tudo decifrar, delegando ao que resiste a esta categorização, a condição de não existente.

Jurgen Habermas (1984), ao enfatizar a fragilidade desta compreensão racionalizante de mundo, aponta para as outras dimensões:

Dos horizontes de nossas biografias e nas formas de vida nas quais

nos encontramos desde sempre e que formam um todo poroso que se compõe de familiaridades presentes de modo pré-reflexivo, que escapam a qualquer intervenção reflexiva (HABERMAS,1984, p.26).

Essa dimensão, denominada por ele de mundo da vida, compreende uma totalidade pré-teórica e não-objetiva das auto evidências cotidianas. Como afirma Abib (2004), impõe-se, então, a tarefa de concretizar a racionalidade na prática do mundo da vida, fazê-la adquirir carne e sangue em encarnações históricas.

6.2.6 Memória, Oralidade E Ritualidade

Talvez, uma das características mais marcantes das manifestações da cultura popular, sejam justamente as formas de transmissão de seu passado – que carrega a mitologia ancestral e os saberes tradicionais do grupo – através de três elementos fundamentais: a memória, a oralidade e a ritualidade.

Como afirma Neves (2000), o ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação das identidades construídas na dinâmica da história, compreendendo, desta forma, a função social da memória como sendo a de suporte da identidade coletiva. Para alguns autores, a história se coloca acima dos grupos, ela os vê de fora, ao passo que a memória coletiva pressupõe a inserção dentro das formas de consciência coletiva, entendida, como o passado que se perpetuou e ainda vive nesta consciência coletiva.

A ritualidade, como processo de iniciação, e os cuidados do mestre em não disponibilizar abertamente, ou totalmente, esses preceitos e tradições, são as formas que a cultura popular encontra de se auto preservar. O mistério e a magia são componentes fundamentais do rito.

A função do ritual é motivar os sujeitos a se debruçarem sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais, que se constituem nas referências reais da lembrança. É o ritual que permite essa transposição do aqui e do agora para tempos imemoriais, para locais sagrados, onde tudo se originou. É o ritual que permite a conexão com o sagrado, com a *arché*, enquanto origem, enquanto fonte continuamente suscitadora de sentidos.

6.2.7 Mestria Popular

É necessário fazer algumas considerações acerca da figura do mestre inspirada em

Pedro Abib (2004). Da mesma forma que a figura dos anciãos exerce papel fundamental na preservação das tradições nas culturas indígenas, os mestres exercem um papel central na preservação e transmissão dos saberes que organizam a vida social no âmbito da cultura popular, privilegiando, assim, a oralidade.

O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa, de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de seu povo (ABIB, 2004, p.96).

O mestre é aquele que sabe ocultar determinados conhecimentos considerados 'essenciais' dentro da tradição por ele representada. São saberes ou conhecimentos que não podem ser disponibilizados a qualquer pessoa ou em qualquer momento, mas necessitam, para ser transmitidos, de certa preparação por parte da pessoa interessada, que inclui muitas vezes uma 'iniciação' que faz parte da ritualidade característica daquele grupo.

Essas estratégias são essenciais para a continuidade dessas tradições, que não teriam chance de se preservarem ao longo do tempo, se fossem demasiadamente 'abertas' às influências externas. Mas, alguns mestres alagoanos²¹ falam do que é ser mestre, e ninguém melhor do que eles para definir mestria.

A função paterna exercida por um mestre ou uma mestra, no sentido de impor limites estruturantes na formação pessoal, principalmente nas crianças e adolescentes é evidenciada por Mestre Padre (2010):

[...] os jovens não têm a presença do pai e pedem conselho ao mestre, têm ciúme do mestre. O mestre assume a função paterna, pois os problemas familiares são comuns. O jovem se transporta para a academia com a sua família, a mulher, a mãe ou a irmã [...] Mestre não é mestre do grupo A ou B, mas, mestre de capoeira. [...] O mestre não se forma, é feito pelo próprio tempo. A postura é mais importante que o jogar [...] Mestre é espelho familiar e na sociedade[...] não é porque tem o nome de mestre não quer dizer que são os donos da verdade. A simplicidade faz parte de todo esse contexto como mestre de capoeira e como ser humano (LEMOS, 2010, Mestre Padre).

²¹ - Essas citações fazem parte do livro a ser publicado como resultado do curso de extensão 'Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde' e utilizo a data em que as declarações foram feitas. Utilizo as normas de citação com a liberdade de acrescentar a forma pela qual os mestres são conhecidos, pois nós, eu e eles fazemos questão dessa liberdade.

Enquanto Mestre Condi (2010) amplia ainda mais a função do mestre de capoeira:

[...] Mestre não é só mestre na capoeira, ele é um pai, um professor, um educador, um psicólogo dentro da capoeira. E, hoje, se eu sou um mestre foi através de outro mestre (NETO, 2010, Mestre Condi).

A mestria popular não é valorizada de forma satisfatória no entendimento dos mestres, pois eles vivenciam isso em suas vidas e reconhecem a importância da mestria na transmissão de um saber cultural, conforme expõe Mestre Aleluia (2010):

[...] muitos não valorizam os mestres, mas se olhar ao fundo mesmo tem que se valorizar os mestres, porque quando esses mestres morrer, quem vai passar, porque sempre outro mestre vai passar essa cultura [...] enquanto o Brasil, enquanto a sociedade, não o Brasil, despreza os mestres do folclore, os mestres da arte, da cultura, os outros países acolhem, né, recebe de braços abertos, dá título de doutores, né, já o brasileiro, que é uma coisa do nosso povo...entendeu? (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

A propriedade e a pertinência dos saberes populares, através de suas mestrias, são evidenciadas na reflexão de Mestre Celso (2010):

[...] o mestre tem o saber popular, supera tudo o mestre de capoeira, ele tem o saber popular, e não é lá na universidade que ele vai aprender o saber dele [...] sabemos que têm mestres que não sabem nem escrever o nome, mas têm um saber popular pra ministrar uma aula excelente (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

6.2.8 Temporalidade Circular

A questão da temporalidade assume para mim um papel central na perspectiva de desconstrução do pensamento cartesiano. Como alerta Boaventura (1997), vivemos um período histórico em que a valorização exacerbada do tempo presente não nos permite olhar o passado enquanto uma *força instauradora*, mas como algo que passou e é incapaz de fazer sua aparição e irromper no presente.

O universo da cultura popular se caracteriza por outra concepção de tempo, que difere da concepção linear inaugurada pela metafísica, pois concebem passado, presente e futuro

dentro de uma unidade temporal, definida pelo filósofo alemão Heidegger como noção circular do tempo.

Essa temporalidade também é objeto das reflexões de autores do pensamento complexo, quando afirmam que em todo lugar, a relação viva passado/presente/futuro encontra-se ressecada, atrofiada ou bloqueada. Em consequência, torna-se necessário revitalizar essa relação, respeitando as três instâncias sem hipertrofiar nenhuma delas:

[...] A circulação dialógica passado/presente/futuro restaura a intensidade concreta da existência que constitui o eixo do presente. Como dizia Santo Agostinho: “Há três tempos, o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro (MORIN et. al., 2009, p.101).

Enquanto Borba (2003), outro pensador da complexidade, evidencia a temporalidade enquanto um atributo do humano:

[...] no humano, temos a temporalidade, ou seja, o tempo de uma vida, de uma cultura, de uma civilização. E o tempo tem as dimensões do passado, do presente e do futuro; dimensões que não existem a priori, mas que foram criadas a partir do imaginário nosso (BORBA, 2003, p.47).

O passado deve ser visto, segundo Boaventura de Souza Santos (1997), como um recurso capaz de irromper num momento de perigo em socorro dos vencidos. O autor estabelece um diálogo com Walter Benjamin (1980, p.695) para quem: “Articular o passado historicamente não significa reconhecê-lo como verdadeiramente foi. Significa apoderarmos de uma memória tal como ela relampeja num momento de perigo”, e afirma que a capacidade de redenção do passado reside nesta possibilidade de emergir inesperadamente num momento de perigo, como fonte de inconformismo.

Então, Souza Santos (1997) diz que é preciso recuperar a capacidade de espanto advinda desse passado de dor e sofrimento, e de construí-la de modo a traduzir-se facilmente em inconformismo e rebeldia.

Desta perspectiva, o passado não pode ser visto como algo inerte, cristalizado no tempo, algo que foi, mas como algo vivo, que vigora e que tenciona com o presente, abrindo possibilidades futuras. Esse é um princípio básico para se pensar o tempo numa perspectiva circular. Segundo Heidegger (1995 *apud* ABIB, 2004, p.105), “a racionalidade moderna

aniquila essa noção da circularidade do tempo ao impor a lógica linear como única possibilidade de pensá-lo e concebê-lo”.

Na roda de capoeira angola o círculo do tempo se completa, como diz Abib (2004), manifesta-se, assim, a noção da circularidade do tempo: passado, presente e futuro se interpenetram e se explicam. O tempo na cultura popular é, portanto, um outro tempo. Não é um tempo abstrato, aprisionado pelo relógio ou por um calendário. É um tempo marcado pelo evento.

Na cultura Bantu, por exemplo, não existe substantivo teórico para indicar o tempo, como na cultura européia, como afirma Ricouer (1975 *apud* ABIB, 2004): “Entre os Bantu, o importante é o tempo disso e daquilo, o tempo propício a isto ou aquilo”. Essa lógica diferenciada de tempo determina a idéia de passado, presente e futuro, pois, é sempre a marcação por evento que regula o jogo das significações temporais.

É então, como explicita Imbert (2003), que uma história aprisionada, condenada à repetição, pode encontrar a oportunidade de nova partida, que os renascimentos são possíveis. Esse 'tempo que espera', não é um dom dos céus: ele se apoia num fazer materialmente engajado, que visa à produção de instrumentos aptos a articular um campo simbólico.

6.3 A Etnopesquisa

A pesquisa é uma dimensão pedagógica de formação e produção de conhecimento. A etnopesquisa crítica é uma pesquisa sócio-educacional com base nos pressupostos sócio fenomenológicos e no método etnográfico, sensível à construções culturais, seus sentidos e significados. Tem o método etnográfico semiológico como sua base metodológica, a pesquisa qualitativa. O seu aspecto crítico está na crítica dos fenomenólogos aos cânones da ciência moderna e na articulação com a epistemologia da complexidade e da multirreferencialidade, com autores como Morin e Ardoino. Esse aspecto se alinha com a teoria crítica desenvolvida por curriculistas neomarxistas como MacLaren, Giroux e Apple, constituidores de etnografia marxistas no campo do currículo. Ela exercita uma hermenêutica²² de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado, conforme explicita Macedo ao longo de suas obras.

²²- Está vinculada à arte de interpretar; à compreensão dos diversos textos da realidade: na antiguidade era a arte da interpretação de textos herméticos, difíceis; está presente nas finas elaborações fenomenológicas, como as de Heidegger, Gadamer, Dilthey.

Com sua preocupação *etno* (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada. Ela prioriza os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta, como que transversaliza e indexaliza²³ toda e qualquer ação humana e os etnométodos²⁴ que aí se dinamizam.

Descrever para compreender é um imperativo; daí a pertinência para os etnopesquisadores da noção etnológica de “descrição densa” e de uma detalhada etnografia semiológica, ambas extremamente sensíveis ao caráter encarnado e polissêmico da existência dos seres humanos e do dinamismo sociocultural que aí se impõe.

A descrição supõe, portanto, uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional dos fenômenos antropossociais²⁵, uma percepção que, ao articular-se com a tradição crítica em ciências humanas, “supera a visão ingênua e o viés neutral sobre as interessadas realizações dos seres humanos, incluindo-se aí a própria construção social da ciência como cultura e como poder socioculturalmente constituído” (MACEDO, 2006).

No processo de construção do conhecimento, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável. Entende a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica²⁶ e dialética²⁷ a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume um papel de co-constitutivo central. A etnopesquisa é um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropossocial e educacional.

Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que reflexivamente os configuram. Sua

²³- Indexalidade é um conceito desenvolvido pela etnometodologia a partir da compreensão de que toda ação está referenciada, enraizada no seu contexto sócio-cultural.

²⁴- Os métodos dos atores sociais para todos os fins práticos, utilizados para compreender e resolver os problemas cotidianos, construídos e indexalizados às culturas desses atores. Para a etnometodologia, teoria social fundada por Garfinkel, não é possível interpretar a ação humana constituída por seus etnométodos de forma descontextualizada.

²⁵- Refere-se à qualidade do homem em sociedade, imerso na sua realidade sócio-cultural.

²⁶- Diz respeito às trocas, simbioses, retroações que comandam a organização viva, em especial o homem e a sociedade, implicando fenômenos concorrentes, antagônicos e complementares. Diálogo entre lógicas diferenciadas.

²⁷- Em Hegel, a dialética é o movimento racional que nos permite superar uma contradição. Para pensarmos a história, nos diz Hegel, importa-nos concebê-la como uma sucessão de momentos, cada um deles formando uma totalidade. Em Marx, a dialética vai insistir em considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, como, por exemplo, a luta de classes.

criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial. Na construção de um saber indexalizado às pautas sociais concretas está sua potencialidade formativa, como esclarece Macedo.

Dessa forma, o significado social e culturalmente construído não se torna resto esquecido na conclusão de uma pesquisa; ele é trazido para o cenário ativo da construção de conhecimento, com tudo aquilo que lhe é pertinente: regularidades, contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições, conforme Macedo.

Então a intercrítica se institui enquanto opção condizente com minhas necessidades enquanto pesquisadora pelo seu caráter emancipatório na construção de conhecimento com suas intencionalidades. Macedo (2007) considera que:

A intercrítica é uma composição entre o desejar, pensar, fazer, viver, porque como condição de anúncio e afirmação dos lugares que ocupamos no mundo, é também condição de anúncio e contestação dos lugares que roubam a legitimidade das nossas presenças no mundo. Nesse sentido, a intercrítica como condição ético-política para a construção de atos de currículo é uma potência regeneradora das necroses do tecido social que retira identidade de lugares fixos, e oxigenam vozes asfixiadas pelos modelos sociais autoritários em que uns dizem enquanto os outros apenas ouvem (MACEDO, 2007, p.17).

Essa atitude de pesquisa tem consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e para as ciências da educação mais pontualmente: trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de seguimentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada, defende Macedo.

Ao se instrumentalizar com os fundamentos conceituais e com os procedimentos comuns à etnografia crítica é dada ao pesquisador uma oportunidade ímpar de alterar-se e autorizar-se com as fontes, no diversos cenários onde se institui os processos formativos, inspiração para a etnografia-formação dos participantes, sejam os pesquisadores ou os demais sujeitos pesquisados em relações complexas e multirreferenciais.

Ao conhecer de dentro, em ato, o educador-etnógrafo mergulha intercriticamente nas múltiplas culturas e suas inteligibilidades, suas estéticas e cosmovisões; experimenta nas relações éticas a política como prática e emerge de sua aventura pensada com

a noção fértil de mundo construído ou melhor, em processo aberto e imprevisível de construção.

O que uma etnopesquisa quer saber é como se estrutura a estrutura social. Como se organiza o tecido cultural por suas múltiplas e complexas interações. Como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações e agem. Como se dá reflexivamente a relação instituinte/instituído pela via das ações dos atores sociais em processos educativos, nesse caso específico.

Segundo Macedo (2006), é pelo dinamismo dessas questões, que penetra-se relacional e compreensivamente na complexidade das construções da vida cotidiana e se produz “*conhecimento-com*”. Nesses termos, exercita-se uma hermenêutica polifônica e intercrítica, tensa, porque experimentada no encontro de diferenças, de seres humanos em interação, que constroem realidades e são construídos por elas, ainda conforme o autor.

O *pattern*²⁸ conquistado nessa edificação metodológica aponta de forma fundamentada para a co-participação e a co-construção do conhecimento implicado e engajado ao ato eminentemente político de pesquisar. Por isso, método aparece aqui como caminho optado, ação refletida e formação.

6.3.1 Narrativa

A narrativa implicada como emergência curricular e formativa ainda vem se configurando num epifenômeno²⁹, numa opacidade, numa ausência construída, em meio a um cenário educacional onde a prosa disciplinar sempre vem primeiro. Estamos longe, portanto, de vivenciar a narração como uma prática curricular e uma política indexalizada e ampla de currículo, como radicaliza a etnometodologia de Garfinkel (1976), como preconiza Ivor Goodson (2008), ou como trabalha e elabora Pierre Dominicé (2007) nos âmbitos da prática e do pensamento formativos da “Escola de Genebra”. Para a pesquisadora franco-alemã Délori-Monberger (2008):

É a narrativa que confere papéis aos personagens da nossa vida,

²⁸- Construção de uma totalização compreensiva em fase de informações sobre uma “dada” realidade estudada; um produto de final aberto obtido por um esforço de entendimento de uma situação complexa.

²⁹- Concepção que faz da consciência um fenômeno acessório e secundário, sem influência sobre os fatos de pensamento e de conduta. Para os behavioristas, todo fenômeno comportamental não observável, não mensurável é um epifenômeno, isto é, pode até existir, mas não tem legitimidade factual, portanto científica.

que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida (DÉLORY-MONBERGER 2008 p. 37, apud. MACEDO, 2010, p.170).

Então, podemos perceber é que a narrativa constitui a nossa própria história de atores em formação com seus etnométodos. Se concluimos que a formação é experiencial e pertence, portanto, aos âmbitos da intimidade, no sentido político-implicacional das experiências afirmativas em educação, só via narrativa podemos ter acesso a esse fenômeno, sua complexidade existencial e sociocultural.

6.3.2 Escuta Sensível

O conceito de "escuta sensível," forjado por Barbier, faz-se pertinente. É a partir desta fonte de inspiração que podemos vislumbrar uma escuta dialética e dialógica, uma empatia dialética e dialógica, uma autêntica ausculta, porque visceral, segundo Macedo. Esta escuta, em realidade, pode ser fundamento de uma forma de ser, de uma postura. Uma postura de escuta que aceita a premissa fenomenológica existencialista básica, de que todos têm o direito de ser ouvidos e compreendidos; um tipo de compreensão que não exclui, mas que não se abstém do julgamento e de uma filosofia compreensiva do não.

A "escuta sensível", como dispositivo³⁰ de pesquisa, é, ademais, uma conquista catalizadora de vozes recalçadas por uma história científica silenciadora. A necessidade de ouvir sensivelmente no ato de pesquisar é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etno pesquisadores, considerando suas bases filosóficas e epistemológicas, bem como mais um dispositivo facilitador para a democratização do saber, para uma cognição democrática em pesquisa. Por isso, escutar sensivelmente é prática fundante em etnopesquisa. “É importante frisar, que a sensibilidade é, certamente, individual, mas, igualmente e simultaneamente social” (BARBIER, 1993, apud. MACEDO, 2010).

³⁰- Michel Foucault foi quem primeiro tomou a concepção de dispositivo com a densidade analítica que hoje ela porta. Conjuntos de ações e sistematizações que produzem distinções e organização de elementos, tornando-os inteligíveis em meio a um conjunto confuso. Ver mais em Macedo (2010, p.110-111).

Para Macedo, a prática humana e social é percebida como portadora de uma multiplicidade de referências que ninguém, nem mesmo o sujeito da prática, poderá esgotar numa análise. A crença nesta assertiva tornou-se um norteamento fundante para o etnopesquisador. Não saber escutar sensivelmente é um decreto de morte para um estudo que se quer etnopesquisa, e que tem na ação comunicativa³¹ um dos subsídios insubstituíveis.

[...] As práticas devem aceitar a ambiguidade, a contradição, os conflitos, quando as teorias ainda o rejeitam. Na medida em que, precisamente, o “objeto” delas, ao mesmo tempo individual e coletivo, o homem, não é indiferente às produções de saber que lhe dizem respeito e, por conseguinte, a elas reagirá, interferirá constantemente nos dispositivos de análise e de investigação que lhe serão aplicados, perturbando-lhes o funcionamento (ARDOINO, 2003, p. 37).

6.3.3 Diário De Pesquisa

O Diário de Pesquisa como estratégia na formação de profissionais e pesquisadores em educação já é bastante conhecido na comunidade acadêmica por trabalhos de autores brasileiros, como os de Barbosa (2006 e 2007) e Borba (2001), ou pelos estudos produzidos por HESS (1998), professor da Universidade Paris 8, na França.

O diário ou jornal de pesquisa, tendo sua nomenclatura a depender do autor, é definido enquanto uma forma livre de escrever durante o processo de pesquisa, fica liberto de categorias e de restrições possibilitando um estímulo ao ato criativo de escrever. Além de desbloquear traumas com a escrita, geralmente constituídos nos primeiros anos escolares, o diário de pesquisa se torna um dispositivo do próprio processo formativo. A possibilidade do distanciamento proporcionado pela temporalidade, na qual o sujeito vivência e experiencia outros saberes epistemológicos e emocionais, permite a auto reflexão e o repensar de suas próprias práticas, uma práxis, inclusive existencial. Para Borba (2001):

O treino, o exercício contínuo do diário de pesquisa é formador, é mediador entre nós o objeto, a coisa, o ser, a situação, a prática que nos fascina, nos cega, nos angustia, nos estressa e, talvez, no aliene. Ele é um modo de nos distanciarmos, uma maneira de articularmos, de conceptualizarmos o experienciado, o vivido (BORBA, 2001, p.29).

³¹- Habermas cria em sua Teoria da Ação Comunicativa a elaboração de razão comunicativa. A razão comunicativa nada tem a ver com a visão instrumental. A razão comunicativa é constituída nas interações e na intersubjetividade e com maior rigor no discurso. A dialogicidade seria um recurso incontornável.

O diário de pesquisa é abordado com muita profundidade em algumas produções acadêmicas de Barbosa, assim como, Borba, também, destaca a sua importância. O diário de pesquisa e sua prática estão associados ao autorizar-se, aos processos formativos emancipatórios e a uma dialogicidade existencial profunda. Barbosa (2007) considera que:

Essa construção deverá caminhar para processos de autonomia e criação, um vaivém de impressões, sentimentos e percepções. Portanto, trata-se de um processo sistematizado de registro por meio do qual se estabelece uma comunicação consigo mesmo em um movimento permanente de “traição”, ampliando a formação do sujeito, permitindo-lhe perceber-se em um estado sucessivo de criação e exercício de independência psíquica e intelectual (BARBOSA, 2007, p.38).

6.3.4 Experiência

Para Macedo (2010, p.165) a experiência está implicada na compreensão do mundo, “dessa forma, realçar e mobilizar a experiência na formação, significa reconhecer, em qualquer âmbito da atividade humana, que essas atividades já se dinamizam num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo”.

A experiência possibilita a construção de caminhos e quando refletida nos permite uma construção outra. O experiencial é formativo e na construção de uma tese ou dissertação nossas implicações, nossa práxis e a autocrítica terminam por tornar esses produtos indistintos de nós mesmos. A cultura acadêmica tem limitado essa perspectiva. Quando Morin afirma que sua produção acadêmica é a sua própria vida, entendemos como o produzir uma obra traz em seu bojo o que temos em nós, o que somos e principalmente no que nos transformamos ao produzi-la. A experiência é um dispositivo existencial.

Dentre as características da experiência abordadas por Larossa (2009), podemos destacar algumas que se afirmam em termos conceituais:

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação [...] O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana [...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um Ser individual ou coletivo [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida... a experiência é irrepetível (LAROSSA, 2009, p.20-26 apud MACEDO, 2010, p.166).

7 ABAIXANDO AO PÉ DO BERIMBAU

Reconhecendo, confessando nossa subjetividade, nossas fraquezas, nossas incertezas, sabemos que estamos mais perto da objetividade do que aqueles que acreditam que suas palavras refletem a ordem das coisas. A verdade não pertence ao arrogante. Eu acrescentaria que a autocrítica é, para mim, inseparável do método sociológico. É a autosociologia que pode nos permitir desvendar nossa variável subjetiva, que falseia e desvia nossa imagem do mundo.

Edgar Morin

A nossa pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da etnopesquisa intercristica e formativa, caracterizando-se, enquanto qualitativa. Nós valoramos intensamente a perspectiva sociofenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial, ou seja, a bacia semântica e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

A opção pela pesquisa qualitativa me lembra a elaboração de Borba (2003, p.66):

[...] é uma empreitada extremamente difícil, pois exige que o observador observe a si próprio no jogo das interações, no jogo institucional, observe o indivíduo que há em si próprio e o indivíduo que é o outro. Isso exige um trabalho sobre o imaginário e implica a quebra da onipotência, o ego no pilão é um trabalho sobre o instituído, o instituinte e a instituição.

A metodologia de uma pesquisa, considerando nosso aporte teórico-metodológico, é a descrição de nosso percurso, nossas errâncias e aprendizagens. Nesse processo vem à tona a fundamentação teórica, nosso diálogo com ela, a busca por mais fundamentos e orientações. Vem, também, a angústia, os medos, as incertezas, nossa subjetividades, nossas implicações conscientes ou não, e tudo isso é extremamente formativo e meta formativo, além de ser gratificadamente erosformativo.³²

7.1 O Comportamento Vem Do Fundamento, Camará!

Acredito que se a metodologia fosse o caminho percorrido com as escolhas feitas por

³²- Gastón Pineau fala desse termo no sentido do realce dos aspectos desiderativo da formação, ou seja, o lugar importante e inarredável do desejo do *outro* na realização da formação. Sua dimensão erótica, conforme Macedo.

nós, a cada momento, devidamente explicitadas, não haveria dialogicidade, nem mediação; não haveria os outros sujeitos no processo de pesquisa, não haveria processo formativo, auto formativo e metaformativo. A densa descrição da metodologia, enquanto construção coletiva de caminhos para a produção de conhecimentos emancipatórios, é parte ineliminável da própria história da pesquisa, do pesquisador e dos co-pesquisadores.

7.1.1 Para Delimitar, Primeiro Tem Que Encontrar O Objeto, Camará!

Inicialmente, a investigação sobre os dispositivos e mediações nos processos formativos foi delimitada ao momento em que os mestres estivessem ministrando suas disciplinas específicas. Na verdade, apenas a disciplina inserida no primeiro semestre do curso, considerando o pouco tempo que temos para o mestrado e meu envolvimento com a construção e execução do curso de extensão.

Essa opção demonstrou-se equivocada, pois, parti de um pressuposto de que seria possível recortar um objeto de pesquisa, desconsiderando toda a riqueza do processo de construção e execução do campo de pesquisa. Por outro lado, pretendia de forma etnocêntrica comparar a atuação dos mestres de capoeira tendo como referencia os saberes da pedagogia, portanto saberes acadêmicos.

Nesse processo, pude perceber que uma motivação estava mobilizando meus fazeres. No intuito de ajudá-los no processo de apropriação de métodos e práticas pedagógicas, percebi que estava mesmo era tentando impor uma lógica diferenciada da deles, em termos de construção de conhecimento e desconsiderando suas capacidades, enquanto educadores populares e mestres de capoeira, por estarem no espaço acadêmico em um curso de extensão universitária. Esse caminho se comprovou extremamente violentador. Eu estava cometendo um epistemicídio por desconsiderar os etnométodos dos sujeitos envolvidos nas experiências de pesquisa e de construção e execução do curso. Essa percepção foi se construindo pelo encontro de vários processos formativos simultâneos.

Primeiro, quando os mestres explicitaram que eles iriam planejar as aulas do jeito deles, ao que eu atendi, sem deixar, no entanto, de passar a coletar dados que demonstrassem suas dificuldades ou equívocos, no meu entendimento, na época, conforme a leitura posterior de meu diário de pesquisa me permitiu perceber.

Segundo, por me ter sido interdita a interferência em seus planejamentos de aula, me sobrou tempo e disponibilidade para observar os processos extra sala de aula, relativos à

própria construção do curso e suas relações políticas, enquanto diretores de uma entidade representativa dos mestres de capoeira alagoanos. Pois, apesar de estar afastada dos planejamentos, continuava compartilhando com eles questões políticas, pessoais e de relacionamento. O interesse pelo conjunto de processos formativos políticos e de execução do curso, implicou na minha desistência pelos processos formativos em sala de aula, outro equívoco. Desconstruir um pensamento que teimava em fragmentar e separar foi um desafio constante em todo o processo de pesquisa.

Terceiro, nesse período, resolvi deixar a assessoria política do CEMCAL, pois em determinado momento nem eu, nem eles sabiam mais onde começava e terminava cada papel. Muitos mestres solicitaram o meu retorno enquanto assessora, enquanto outros acharam melhor, porque entendiam que as coisas estavam confusas, considerando inclusive o papel de companheira do Mestre Tunico, que se tornava incomodo para ele, principalmente, em relação a sua atuação interna no CEMCAL, enquanto coordenador geral.

Para mim, foi inevitável esse afastamento e salutar, também. Nesse período, estava iniciando as entrevistas semi-estruturadas com alguns mestres, mas o que percebi ao assisti-las é que a fala dos mestres estava condicionada aos papéis que eu desempenhava. Eu os conhecia intimamente, tínhamos discussões quentes e acaloradas nas reuniões em que eu era solicitada a participar, tinha acesso a comentários de uns sobre os outros e percebi que nas entrevistas que eu realizei, eles não estavam se sentindo à vontade, as respostas eram muito estudadas e reticentes. E eu só estava interessada em saber o que o curso tinha significado para eles. Outro erro metodológico e de concepção teórica da pesquisa.

Quarto momento foi de extrema riqueza, percebermos, eu e Rachel Rocha, juntamente com os bolsistas, que estávamos seguindo um caminho equivocado ao cobrarmos dos mestres suas aulas e planejamentos escritos ou mesmo textos com suas histórias de vida. Foi uma decisão pedagógica a construção do livro, mas estávamos trazendo os mestres para um campo que não era do domínio deles, o da escrita pessoal e acadêmica.

Então, optamos por entrevistas que seriam realizadas pelos bolsistas. De minha parte resolvi que essas seriam as entrevistas utilizadas em minha pesquisa, discutimos com os bolsistas um roteiro semi-estruturado, no qual, questões referentes a minha pesquisa seriam contempladas. Percebemos a violência cometida para com eles e tentamos amenizar o processo, deixando a construção do livro a nosso cargo. Evidente que eles poderiam contribuir mais, no entanto, nós é que não tínhamos tempo dentro da programação do curso e de nossos outros afazeres, de investirmos em outros caminhos para que essa contribuição fosse mais

efetiva. Posteriormente à minha defesa de dissertação voltarei a construção do livro e nesse momento iremos socializar essa construção no sentido das decisões sobre os conteúdos gerais e principalmente, das disciplinas ministradas por eles. Nessa parte apenas eles podem explicitar questões fundamentais e verificar se nossa escrita corresponde a realidade demonstrada por eles quanto aos movimentos, sequencias e organização de bateria na roda, dentre outros assuntos.

Priorizamos utilizar as aulas destinadas à organização do livro para reposição de aulas, para que nenhum mestre perdesse o curso por faltas. Alguns mestres faltaram uma ou outra aula, em disciplinas que apenas uma falta ultrapassava os vinte e cinco por cento permitidos para aprovação na disciplina, pois não inserimos processos avaliativos de aprendizagem como provas ou trabalhos, no curso, apenas a avaliação do processo realizada por eles e por nós. A possibilidade de reprovação não foi cogitada em nenhum momento.

Quinto e último processo, esse extremamente formativo para o andamento de minha pesquisa, a qualificação de minha dissertação. Esse foi o momento em que tudo veio à tona. Já não queria estudar os processos referentes ao planejamento e suas didáticas e achava difícil investigar os processos formativos em cena. O processo de qualificação me fez perceber que estava indo por caminhos incertos, equivocados e era necessário um redirecionamento. Quanto a esse processo, extremamente doloroso e gratificante para mim, já foi relatado no segundo capítulo, sobre a pesquisa, suas errâncias e aprendizagens.

7.1.2 Objeto, Problemática, Composição Metodológica E Instrumentos De Coleta De Dados

Após alguns meses, envolvida com a entrega de certificados, relatórios dos projetos de extensão e pró-labores dos mestres, que ainda não tinham sido efetuados, o que gerou inúmeros contratemplos em nossas relações, além de inúmeras leituras e releituras em andamento, iniciei a transcrição dos dados coletados em meu diário de pesquisa e das entrevistas realizadas com os mestres.

Posso dizer que me percebia outra pessoa, mais tolerante, sensível e capaz de compreender o que eu tinha produzido junto com os mestres, com os bolsistas e com a coordenação do projeto. Fiquei apaixonada pelo resultado e extremamente motivada a prosseguir com minha pesquisa. Então a investigação/formação do *Curso de Extensão com Mestres de Capoeira Alagoanos: dispositivos e mediações nos processos formativos* tomou corpo, sentimento e alma em construção/formação.

Descobri e me descobri no lugar do qual enunciava meu discurso, estávamos todos aprendendo muito, educadores populares e acadêmicos, através de relações tensas, conflituosas, formativas e libertadoras, em vários sentidos. Esse processo estava acontecendo o tempo inteiro, e foi através, principalmente, das errâncias que meu objeto de pesquisa se revelou: os dispositivos e mediações nos processos formativos evidenciados durante a elaboração e a execução do curso de extensão, tendo a própria avaliação da formação na formação, como elemento ineliminável.

A problematização se revelou com os seguintes questionamentos: como os dispositivos e mediações nos processos formativos experienciados pelos mestres de capoeira e por nós nesse contexto podem ser evidenciados? Como os dispositivos e mediações nos processos formativos experienciados em nossa pesquisa podem ser evidenciados considerando ela mesmo enquanto mediador e dispositivo formativo por reflexionar a experiência?

A escolha do universo a ser pesquisado ocorreu pelas suas características de ineditismo e pela minha implicação com a capoeira e o processo de construção do campo de pesquisa. A utilização de uma composição metodológica se evidencia com elementos da pesquisação, da pesquisa colaborativa e da etnopesquisa intercítica e formativa. A escolha dos instrumentos de coleta de dados e a forma de utilização dos mesmos ocorreram em função do referencial teórico-metodológico e do tipo de pesquisa qualitativa utilizada. São eles o diário de pesquisa, incluindo as anotações durante as aulas, a observação participante, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas gravadas em vídeo.

O roteiro das entrevistas foi concebido por mim, pelos bolsistas sob a orientação da coordenadora do projeto de extensão. O objetivo era contemplar questões e temáticas que vieram à tona, durante as diversas disciplinas ministradas durante o curso de extensão, e que seriam interessantes constarem no livro em elaboração. Outro aspecto a ser contemplado era o relato de vida de cada mestre em suas relações com a capoeira, além das questões relacionadas avaliação dos mestres sobre o curso de extensão. Esse último aspecto também foi abordado através de um questionário com perguntas abertas concebido e utilizado pelo professor José Acioli Filho, no último encontro de avaliação com os mestres, monitores e instrutores, e respondido por todos.

Outro momento de avaliação conjunta foi realizado de forma oral, tendo sido realizadas anotações de suas falas por mim e pelo bolsista Gustavo Bezerra, quando ainda não dispúnhamos de uma filmadora, no primeiro semestre do curso. Alguns momentos da avaliação realizada no segundo semestre do curso foram filmados e transcritos.

Os materiais coletados e produzidos através desses instrumentos compõem o *corpus* empírico dessa pesquisa e se tornou também parte da fundamentação teórica e do aporte conclusivo. É conveniente salientar que as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente. O roteiro básico da entrevista constava da solicitação de que cada mestre se apresentasse; relatasse seus primeiros contatos com a capoeira; falasse um pouco de sua história de vida relacionada com a capoeira; de onde tinha surgido a capoeira na opinião de cada um; o que achavam da utilização de apelidos na capoeira e como tinha sido escolhido o dele, quando o tinham; o que achavam da participação da mulher na capoeira e da utilização de rodas separadas em eventos ou na academia; das inovações na capoeira, como criação de movimentos e se eles já tinham criado algum e quais. Foi solicitado, também, que falassem se praticavam em suas academias, além da capoeira, o maculelê³³, o samba duro³⁴, a puxada de rede³⁵ ou a dança do congada³⁶; o que achavam do trabalho voluntário do capoeirista e dessa necessidade para adquirirem determinadas graduações; o que achavam da entrada da capoeira na escola; o que representou o curso de extensão e, finalmente, era destinado um tempo para que fizessem suas considerações finais ou falassem de algum assunto que não tinha sido abordado na entrevista, se eles quisessem.

Na utilização das entrevistas não desconsidere as influências inerentes ao fato do entrevistado estar sendo filmado, daquele conteúdo poder ser exposto para os demais mestres e outras pessoas, a inibição diante de um dispositivo tecnológico. Se a perda da privacidade em relação à exposição das entrevistas existiu, acredito que ganhei pelo fato deles estarem falando com outras pessoas, de vários assuntos. Comparando as entrevistas realizadas por mim e pelos estagiários percebi o quanto eles ficaram mais à vontade.

O material transcrito dessas entrevistas terminou gerando uma narrativa de vida extremamente significativa para o *corpus* dessa pesquisa, embora a temática da religiosidade na capoeira não tenha sido questionada de forma direta, vários mestres abordaram o assunto

³³- Maculelê é uma dança de bastões de beriba que retrata uma luta com diversas coreografias. Sua origem é controversa, mas alguns estudiosos dizem que surgiu em Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Ela também é dançada com facões. Sua indumentária é confeccionada com palha da costa e lembra muito a paramentação do orixá Obaluaê. Atualmente, essa e as demais manifestações culturais são apresentadas pelos grupos de capoeira. O que não é feito por todos.

³⁴- Samba Duro é uma dança em que o samba e a conquista do parceiro são teatralizados. O sambista ou a sambista simula uma rasteira ou outro movimento da capoeira para tomar um parceiro na roda. O que foi atingido simula dores. Essa manifestação cultural provoca risadas da plateia e muito prazer nos dançarinos que terminam convidando o público para participar.

³⁵- Puxada de Rede é uma dança teatralizada representando a pescaria e a morte de um pescador que é enterrado em uma rede por falta de condições financeiras. As músicas cantadas geralmente homenageiam a orixá Iemanjá.

³⁶- Dança do Congada retrata de forma teatralizada a libertação de um grupo de negros presos por um capitão do mato, geralmente ela é utilizada para introduzir o maculelê.

de forma espontânea em entrevistas e durante as aulas. A prática de orações lideradas por alguns mestres evangélicos ao final das aulas ou das reuniões do CEMCAL proporcionou vivências interessantes e que também serão abordadas no capítulo seguinte. Nem todas as temáticas abordadas nas entrevistas serão abordadas nesse trabalho. Essa decisão foi tomada em função de alguns temas serem mais pertinentes para o livro em elaboração e não ser possível numa dissertação aprofundar tantos assuntos.

7.1.3 Co-Pesquisadores E A Autoria

Voltando ao processo da pesquisa, considerei por uma questão ética, política e metodológica, a necessidade de identificar todas as contribuições dos mestres e monitores. Essa escolha emergiu enquanto coerência com o que foi abordado desde o início da pesquisa, apesar dos descaminhos trilhados, estes inerentes a opção metodológica e também naturais em qualquer processo de pesquisa. Muitos desses depoimentos serão encontrados no livro que estamos elaborando.

Considerando a metodologia da pesquisa não foi possível compartilhar com eles o processo de escrita para que eles se posicionassem e o trabalho fosse mais enriquecido, como eu disse essa etapa ocorrerá depois. Os limites de tempo impediram esse processo. Como apenas utilizei na composição metodológica elementos dessa metodologia, sei que o caminho trilhado foi o possível.

8 O JOGO É DE ANGOLA, BAIXA ESSE JOGO POR NOSSA SENHORA!

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de as descrever consiste em falar de acontecimentos, de actividades, situações ou de encontros que servem de contexto a determinadas actividades.

Marie Christine-Josso

Esse capítulo não se apresenta enquanto um espaço de análise e interpretação de dados. Apresentamos sujeitos produtores de conhecimento em dialogicidade emancipatória. Descrevemos um pouco desses co-pesquisadores que tanto me ensinaram e com certeza podem ensinar a quem quiser aprender com eles. Não é necessário que eu fale por eles ou

deles. Eles falam por si mesmos, e falam bem, camará. Trata-se, na verdade, da continuidade de um diálogo denso entre todos aqueles que participaram de uma experiência de vida formativa, na qual, o próprio processo de formação foi refletido, caracterizando uma metaformação³⁷. Sim, a continuidade, também, de outros diálogos, agora, entre todos nós e você, leitor.

8.1 Conhecendo Cada Qual, Camará!

Os mestres de capoeira, integrantes da diretoria do CEMCAL, que participaram da pesquisa sempre tiveram contato com a capoeira de outros estados, seja por motivo pessoal de mudança residencial para outras localidades, seja pela própria dinâmica organizativa da capoeira com seus cursos e eventos de graduação.

Nenhum deles teve experiência com a capoeira fora do país. A maioria deles desenvolve atividades de ensino e prática da capoeira em comunidades em situação de vulnerabilidade social, com aulas ministradas em escolas públicas com a cessão do espaço ou em associações comunitárias. A maioria não estava participando, durante o curso, de projetos institucionais como Escola Integral, Segundo Tempo ou Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/PETI.

Apenas um mestre trabalhava em uma OSC, sem contrato formal ou direitos trabalhistas. As aulas ministradas em escolas ou associações comunitárias não eram remuneradas por estas instituições, sendo remuneradas pelos próprios alunos ou sendo ministradas de forma voluntária.

Dos instrutores e monitores participantes, os que davam aulas nas escolas, remunerados pela prefeitura, apenas um continuou durante o curso, os demais tiveram que abandonar por incompatibilidade de horário e pouca flexibilização por parte das secretarias municipais. Todos os instrutores do interior terminaram abandonando o curso. O único monitor dos que residiam no interior, restante ao final do curso, deu o seguinte depoimento:

[...] A secretaria não valoriza a gente estar num curso de capoeira na UFAL, eu tive que sair do emprego devido a crise na prefeitura. É difícil conciliar o horário de trabalho com o horário do curso, então, eu faltei umas aulas, mas preferi perder o emprego. Eu só trabalho podendo terminar o

³⁷- Segundo Macedo, uma reflexão refinada e crítica do sujeito e dos coletivos sociais sobre a formação se realizando.

curso. O certificado será de grande importância no futuro (SILVA, 2010, Monitor Barata).

Ao abordar a crise da prefeitura, ele se refere a uma prática comum em períodos pré-eleitorais, nos quais as prefeituras contratam prestadores de serviços e depois alegam crise para efetivar as demissões. Nesse período os prestadores de serviço começam a ser mais cobrados e as flexibilizações de horários deixam de existir. Dos instrutores e monitores participantes do curso, apenas dois eram alunos de mestres do CEMCAL, os demais tinham mestres de Alagoas ou de outro Estado.

Dos mestres integrantes da diretoria do CEMCAL e participantes do curso de extensão, apenas dois têm formação universitária. A maioria não chegou a concluir o ensino médio. Os mestres do CEMCAL entendem que uma formação, através da extensão e efetiva participação deles em todas as etapas, é uma experiência histórica em Alagoas e no Brasil.

8.2 Dois Acontecimentos Para Reflexão: Etnométrodos Em Pauta

As relações são constituintes dos processos formativos e nelas, intencionalmente ou não, as ações terminam impreterivelmente se tornando formativas. Numa experiência de construção coletiva de conhecimento envolvendo dois segmentos, e suas respectivas bacias semânticas, é natural que ocorram conflitos.

Uma reflexão sobre essas ações e esses conflitos torna-se conhecimento construído e experienciado no sentido do aprofundamento das relações de respeito mútuo. Relato aqui dois momentos, que em cada um deles, o respeito aos etnométrodos se evidenciou de forma diferenciada numa apreensão inicial. Ao dialogar com os escritos sobre esses acontecimentos pude perceber que de uma forma velada ambos estavam refletindo uma postura equivocada por parte do segmento acadêmico.

Esse equívoco se evidenciou no fato de que a corresponsabilidade pelo curso e seus processos formativos deveria ter sido conjunta, mas na hora em que não interessou a academia entrar em conflito com o universo da capoeira em relação ao caso da aluna, a questão foi deixada a cargo dos mestres. Conflitos entre capoeiristas é assunto para os mestres resolverem, transformação do curso em campo de estágio é assunto para os acadêmicos.

Claro que as coisas não se passaram dessa forma pragmática. Existiu também o respeito para com os mestres, mas de nossa parte também houve uma acomodação. Nós

demonstramos o comprometimento político com o curso e sua continuidade, mas faltou uma postura mais pedagógica, digamos assim. O caso dos estagiários evidenciou que no fundo nós demonstramos, mesmo que inconscientemente, que questões acadêmicas não era assunto para ser discutido pelos mestres. Não tivemos tempo para avaliar esses acontecimentos no processo. Então, acredito que essa é uma reflexão minha. Seria interessante compartilhar esses acontecimentos em outras instâncias, seria extremamente formativo. Mas deixemos que as narrativas se apresentem, elas estão abertas a outras interpretações.

8.2.1 A Questão Dos Estagiários

Para alguns mestres, o fato do projeto de extensão ter se tornado um campo de estágio para alguns cursos da universidade, fato que não esperávamos inicialmente, foi visto como uma invasão. A minha pesquisa tinha sido discutida, desde o início, com eles, antes mesmo de minha entrada no mestrado. Apenas o campo de pesquisa não sido construído ainda. E o fato de eu ser assessora política do CEMCAL, sem nenhuma remuneração, e estar diretamente envolvida no processo de construção do curso, se demonstrou, na prática, como uma autorização prévia para estar ali, também, enquanto pesquisadora, embora, eu tenha solicitado essa aprovação e colaboração deles desde o início.

Avalio que a forma como os estagiários foram apresentados ao iniciarem seus estágios foi desrespeitosa, pois, além da referencia em relação a minha abordagem, solicitando consentimento, eles eram co-organizadores do curso de extensão, não tiveram sua opinião considerada, não houve uma solicitação de consentimento. O curso tornar-se um campo de estágio aconteceu por ter sido procurado para este fim, nos envolvemos com ofícios e questões burocráticas e nos esquecemos de discutir esse fato novo com os mestres. Quando eles perceberam já foram os estagiários em sala sendo apresentados.

A prática acadêmica foi autoritária quando os estagiários foram apresentados já em sala de aula, sem buscar dos mestres uma aprovação prévia para a presença deles ali, sem uma discussão esclarecedora para ambos os segmentos. Os mestres apresentavam certa resistência de ter pessoas ali assistindo as discussões deles, ou de participarem apenas de uma etapa do curso, enquanto estagiários.

Essas questões terminaram sendo tratadas por mim e eles através de discussões extremamente formadoras para ambos os seguimentos. Nesse momento, foi importante para mim, ouvir de alguns mestres que a universidade tinha práticas autoritárias. Eu era a

universidade para eles, não era a capoeirista, nem a assessora, eu era autoritária em comungar de uma prática acadêmica. Mas eles foram complacentes e aceitaram os estagiários. Para eles, era importante estarem sendo estudados, desde que esse estudo retornasse a eles e nesse ponto, mestres de capoeira e acadêmicos estavam de acordo.

8.2.2 O Caso Da Aluna

No início do processo de organização do curso, quando houve inscrição de vários monitores e instrutores para o processo de seleção, conforme os critérios estabelecidos em conjunto, os mestres incluíram um critério básico na prática deles, a de que nenhum deles poderia participar do curso sem a autorização dos seus mestres.

Ocorreu que uma das candidatas se inscreveu e o mestre do seu grupo era de Salvador, e a maior autoridade do grupo em Maceió, o presidente da FALC, Marco Antonio Silva, o contramestre Baiano, tinha prestigiado a aula inaugural do curso e não tinha comentado nada sobre a participação de sua aluna no curso. Para os mestres, ela se inscreveu sem a autorização do mestre do grupo, ou mesmo sem o seu conhecimento.

Por outro lado, a aluna, a monitora Loba, estava indignada por não ter sido selecionada e ligou para o Mestre Tunico, coordenador do CEMCAL, solicitando sua admissão no curso. Nós, eu e a coordenadora Rachel Rocha, tentamos contemporizar a questão junto aos mestres e eles solicitaram a presença dela para esclarecer algumas questões, referentes à autorização do mestre.

Então, ela chegou ao primeiro dia de aula e sentou para assistir, os mestres não aceitaram e pediram para ela se retirar. Depois ela ligou para o coordenador do CEMCAL, e ele mais uma vez solicitou a presença dela na aula seguinte para uma conversa. O assunto estava sendo debatido exaustivamente entre os mestres e eles estavam dispostos a aceitar a participação dela, desde que houvesse uma autorização.

Na aula seguinte, ela chegou atrasada e sentou, demonstrando ter entendido que já poderia assistir à aula. Então os mestres se sentiram desrespeitados e pediram para ela se retirar e aguardar até o intervalo. Ela argumentou que se tratava de uma instituição de ensino superior, uma universidade, “não quero saber dos mestres, aqui é uma universidade pública e eu tenho o direito de entrar, de participar desse curso que deveria ser democrático”. As tensões se evidenciaram e finalmente alguns mestres pertencentes à Federação interviram e ela se retirou. A questão continuou fora de sala, desta vez com a nossa participação, minha, de

Rachel e de alguns mestres.

Eu e Rachel explicamos que o curso tinha sido organizado e estava sendo executado em conjunto com os mestres. E que ela como capoeirista deveria reconhecer a autoridade deles no processo, que ela tinha sido solicitada para uma conversa, nós tínhamos interesse que mais mulheres participassem do curso, mas a decisão final, naquela situação era dos mestres. Quando ela insistiu em participar, e mais uma vez desconsiderou os mestres, a situação ficou insustentável, pois dessa vez os mestres que defendiam a permanência dela se sentiram agravados na mestria deles.

Ela não retornou a sala e no outro dia havia uma denúncia na internet assinada por uma organização feminista de capoeira. A Pró-Reitoria de Extensão enviou para mim e Rachel, cópia da denuncia e querendo saber se íamos responder. A situação foi esclarecida junto à Pró-Reitoria e decidimos não responder. No entanto, o CEMCAL respondeu, esclarecendo a situação.

O relato desse episódio surge no sentido de evidenciar um momento anterior, no qual a co-participação dos mestres foi evidenciada, era natural que em outro momento, também o fosse. E não apenas para resolver questões relativas à capoeira, mas, também relativas ao estágio acadêmico. Nesse momento, nos equivocamos, mas ao final a dinâmica do processo permitiu uma acomodação provisória, porém, satisfatória.

8.3 Só Quem Pode Fazer Chamada Pra Mestre É Mestre, Camará!

A expectativa em relação à primeira aula a ser ministrada pelos mestres era imensa por parte deles e nossa. Eles pediram minha ajuda, a qual já tinha sido oferecida anteriormente. Realizamos uma reunião para o planejamento da disciplina e da aula. Foi um momento extremamente rico, no entanto, reconheço que não estava preparada para ele, só posteriormente pude refletir sobre os meus equívocos e falta de amadurecimento teórico, conforme já relatado.

Iniciei nosso encontro falando sobre minha pesquisa, que na época pretendia ter como objeto de estudo os processos educativos na apropriação por parte dos mestres das metodologias da pedagogia nessa etapa do curso, e sobre a diferença entre o saber acadêmico e popular e sua construção. Depois falei da dificuldade de construção coletiva entre os mestres. O que na época eu entendia como uma dificuldade, conforme anteriormente abordado. Ficamos discutindo como montar a disciplina, como sistematizar um saber coletivo.

A aula não seria apenas juntar o saber dos mestres, mas selecionar, eleger conteúdos, consensos e definir o que seria abordado em cada aula e quem falaria sobre o que.

Eles queriam ministrar aulas conjuntamente e eu insistia para que fosse individual ou em dupla e eles discutiam entre si sobre quem ministraria qual assunto e, também, não chegavam a nenhum consenso sobre os próprios conteúdos. Resolveram dividir os assuntos por estilo de capoeira, o que levou a outra discussão sobre o que era comum aos dois estilos e suas diferenças. Na época eu só percebia dificuldades da parte deles, esqueci que estava ali para uma pesquisa, deveria estar aberta a aprender com eles, com suas sabedorias e suas formas de construção de conhecimentos diferenciados, não era o fato de estar no espaço acadêmico, que tirava deles a condição de mestres do saber popular.

Hoje, posso perceber que o que eu entendia por dificuldade era, na verdade uma dificuldade formativa minha, o que impediu que aquele momento tivesse outra abordagem de minha parte e outro valor, enquanto objeto de pesquisa. Depois pude refletir, que minha apropriação dos fundamentos epistemológicos do pensar complexo e multirreferencial estava numa base teórica e não experiencial, era um conhecimento, mas não era, ainda, uma práxis.

O que ocorria, no meu entendimento posterior, era que eles não entendiam um conhecimento de forma disciplinar, fraturado. O saber popular vivencia o conhecimento do ponto de vista integral e integralizador, histórico, afetivo e corporal. Não existem disciplinas para ensinar e aprender capoeira, essa possibilidade é uma criação acadêmica. Não é possível, da perspectiva dos mestres, falar em instrumentação, por exemplo, sem falar de fundamento, história, práticas diferenciadas. Não é possível falar de comportamento e fundamento, sem falar de estilos, da história de vida de cada um, de seus mestres, suas vivências, errâncias e aprendências, seus saberes e fazeres e suas práxis.

Eu, enquanto capoeirista e pesquisadora sobre a capoeira, sabia disso, mas, quando autoritariamente incorporei o papel de pesquisadora acadêmica, revestida de uma pretensa sapiência, explicitarei as contradições inerentes ao meu próprio processo formativo.

Minha prática, naquele momento, se caracterizou enquanto uma prática investida de intenções colonizadas e domesticadoras, tinha aprendido isso nas relações acadêmicas, sociais e pessoais. Era urgente uma desconstrução, e então, os mestres me ajudaram, da forma deles. Em nenhum momento, deixei de ser a pessoa comprometida com as desconstruções de relações de preconceitos, de injustiças sociais, de relações hierárquicas entre os saberes. Eu só não tinha tido ainda, a oportunidade formativa para perceber o que existia em mim de

contraditório. A desconstrução precisava acontecer, enquanto processo inacabado, em mim. Isto era uma urgência para que inconscientemente eu não continuasse reproduzindo papéis colonizadores do outro em minhas próprias relações.

Trago aqui uma reflexão de Macedo (2010) sobre a afetividade e sua importância no processo de produção de conhecimento, compartilhar dessa reflexão me fez perceber que o mundo não estava perdido para mim em termos do processo de pesquisa:

O mundo dos afetos e o mundo das implicações, conscientes ou não, são complexidades que a formação não pode descartar, seja para evitar as costumeiras recaídas nas reduções racionalistas, seja para não mais virarmos as costas às dificuldades produzidas pela complexidade humana [...] Ademais, formar-se é aprender de forma significativa em níveis também de sensibilidade (MACEDO, 2010, p.128).

Chegaram a um planejamento de aula realizado com a minha participação. A primeira aula saiu um pouco diferente do planejamento. O mesmo tinha sido elaborado a partir de uma concepção disciplinar, de uma regência de sala a ser alternada entre os mestres, com uma didática diferenciada da utilizada por eles a vida inteira. O verdadeiro desastre que constatei desse período, posteriormente, não partiu dos mestres de capoeira, mas, de minha intervenção e falta de compreensão, naquele momento.

No segundo encontro de planejamento vivenciamos uma avaliação do que tinha sido a aula inicial em relação ao planejamento, não conseguimos chegar a um consenso, nem realizar o planejamento da próxima aula. No final, mestre Tunico, coordenador da disciplina, selecionou temáticas e perguntou quem queria falar sobre elas, definiram a ordem de participação.

Depois desse encontro, houve uma reunião do CEMCAL, eu não participava de todas, só quando era solicitada, e, posteriormente, Mestre Tunico me comunicou que eu não deveria mais participar do planejamento, que eles iriam fazer do jeito deles, como eles sabiam, afinal, eram mestres de capoeira e sabiam ensinar.

Esse processo implicou em profundas reflexões de minha parte, em tempos diferenciados. Uma congruência de acontecimentos me ajudou a perceber o quanto eu estava negando o saber dos mestres populares. Esse processo de negação de minha parte, certamente teve consequências, e Macedo (2010) fala bem disso:

[...] se a experiência do formando vem secularmente sendo negada em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos, negando a experiência que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente, essa experiência negada sempre estará aí, filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, mesmo recalçada, reprimida, subvalorizada. Em algum momento ela pode irromper como negociação, como contradição, como transgressão, traição ou perversão (MACEDO, 2010, p.166).

Por algumas aulas eu ficava apenas observando as discussões, todos falavam ao mesmo tempo, no meu entendimento saíam do assunto, discutiam entre si, brigavam mesmo, depois se acalmavam e eu não conseguia perceber o que eles estavam fazendo na realidade. Posteriormente, pude refletir que eles encontravam seu próprio caminho, não porque existisse um caminho a ser encontrado, a experiência era inédita, era um curso piloto e eu uma pesquisadora de primeira viagem.

Eles encontraram o próprio caminho porque o construíram. Partiram dos seus saberes e ousaram na construção de uma metodologia própria para a situação. Os mestres são sujeitos políticos e sociais, eles se autorizaram para e na utilização de seus etnométodos, mesmo quando a conjuntura não era favorável, foi a posse experiencial desses etnométodos que proporcionou a oportunidade de interferência no meu objeto de pesquisa e no processo formativo enquanto pesquisadora. Os formandos/formadores refletem sobre a formação em si, considerando, conforme Macedo (2010, p.30-31), “essa reflexão como um acontecimento encarnado, implicado, socialmente relevante. Refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, se transforma numa pauta da própria formação em processo”.

8.4 Não É À Toa Que Mestre É Chamado De Mestre, Camará!

Era a primeira vez que eles ministravam aulas para mestres e eram pressionados a teorizar sobre seus saberes diante de monitores e instrutores. A metodologia desenvolvida por eles demonstrou-se extremamente formativa, inclusive para mim. Eles resolveram incluir práticas nas aulas, demonstrações, e cada uma falava como ensina em sua academia, quanto ao resto, foi um processo construído pela experiência deles e na experiência do curso.

8.4.1 É Jogo De Dentro

A importância do curso foi evidenciada pelos mestres em vários aspectos. Os

processos formativos inerentes às relações em sala de aula, aos conteúdos, aos processos de ensino/aprendizagem, às metodologias utilizadas, a importância do certificado, à diversidade, à condição de professores no espaço acadêmico, dentre tantas outras.

Um dos aspectos que acho interessante abordar é referente aos processos formativos proporcionados pelo ambiente, no caso, o espaço universitário. É interessante considerar que a realização do curso no Espaço Cultural da universidade possibilitou a inserção dos mestres em outros espaços formativos da academia. Eles foram convidados a assistir a uma apresentação de desempenho teatral, em uma turma do curso de Licenciatura em Dança, na qual um estudante capoeirista se utilizava da movimentação da capoeira e da musicalidade do berimbau.

As discussões posteriores entre eles foram muito interessantes, e sem dúvida, formativas. A utilização da linguagem da capoeira fora de uma roda foi novidade para a maioria deles. Muitos questionaram a utilização do berimbau enquanto instrumento musical produzindo outras músicas, outros toques diferenciados dos que eles utilizavam na capoeira. Alguns, mesmo sabendo que o aluno era um capoeirista, demonstraram um sentimento de expropriação aliado ao de apropriação indevida por parte da academia em relação a sua arte, a capoeira. As trocas de impressões foram muito enriquecedoras.

Momentos como esse caracterizam relações e vivências formativas pelo simples fato dos mestres estarem no espaço acadêmico. Precisamos considerar todas as vivências enquanto formativas, à hora do intervalo, as rodas de discussões, as novidades no mundo da capoeiragem, os alunos de Licenciatura em Teatro ensaiando suas peças no palco central do Espaço Cultural ou artistas e dançarinos com figurinos caracterizados carregando acessórios cenográficos, enfim, todos os momentos de convivência possibilitando alterações.

Em diversas situações, veio à tona a importância do curso. Os ensinamentos compartilhados foram expressos em entrevistas e processos de avaliação. Nesses momentos, foram abordados não apenas os conteúdos, o fato de receberem um certificado ou aspectos metodológicos do curso, como explicitado anteriormente, mas, principalmente, a importância enquanto processo formativo com profundas implicações para o relacionamento pessoal, profissional e político do grupo.

[...] É importante para o aprofundamento da base do fundamento na capoeira e importante para os mestres se conhecerem melhor. Não é para regularizar, mas valorizar, proporcionar o conhecimento e o crescimento [...]

Para mim foi bom, aprendi muito, mas eu perdi as primeiras aulas. Mas eu vi que quando a gente se exclui de alguma coisa é porque a gente não quer que ela aconteça, então procurei entrar no curso [...] Para mim significou crescer, se aprofundar no conhecimento do capoeirista e da própria capoeira, preparando para o futuro (NOBRE, 2010, Mestre Ri Man).

A fala de Mestre Ri Man me fez refletir sobre as nossas práticas de críticas antecipadas aos fatos, que nos leva a nos ausentar de inúmeros processos, ele fez uma revelação maravilhosa e verdadeira. Afinal, o que verdadeiramente nos motiva quando nos excluimos de algum processo?

[...] Nunca tinha tido a experiência de dar aula para mestres, só para professores que não questionam como fui questionado aqui, estou mais preparado (SANTOS, 2010, Mestre Dumel).

O trabalho sócio-educativo da capoeira extrapola a própria prática do jogo, da organização de eventos. Cada vez mais as práticas educativas se ampliam. A questão do certificado assumiu também em todo o processo uma simbologia profunda. Não era apenas ter um certificado de formação expedido por uma universidade federal. Era esta instituição abrir suas portas para que eles estivessem ocupando aquele espaço, atendendo a uma demanda social explicitada, solicitada por eles e em construção com eles. Era o fato de serem os primeiros a receber um certificado com aquele conteúdo, escolhido por eles, com o nome deles ali dizendo: professor de capoeira numa universidade. Ser um curso de extensão, não ser o diploma de uma graduação, não tinha importância. Vejamos o que acham os mestres e monitores:

[...] tá sendo gratificante pelos conhecimentos práticos e teóricos. Foi a primeira vez que participei de um curso com tantos mestres, fico emocionado, sem palavras (SILVA, 2010, Monitor Risonho).

[...] Na minha aula de capoeira eu introduzo educação sexual, porque são crianças que às vezes não conseguem conversar com os pais. E como eu tenho um acesso maior a eles, eu falo às vezes até brincando, mas eles escutam, eu dou aula de saúde, de higiene pessoal. Uma coisa que eu já tinha, mas que ampliou bastante aqui no curso, né, que todo recurso que eu tô conseguindo aqui no curso eu estou levando para eles, e mostrando da forma deles. [...] foi inovador, ser reconhecido, pois seremos os primeiros a receber o certificado. Acho importante o curso para o reconhecimento dos

capoeiristas. O curso foi rico em conhecimento [...] Todos saíram ganhando no curso (SOARES, 2010, Monitora Likka).

Discriminam a capoeira e o mestre popular na universidade, mas, a gente baixou o jogo, a gente usou de sabedoria e mandinga³⁸, e agora, a universidade, essa mesma que chega a perseguir os capoeiristas e o meu trabalho aqui, que quando aparece qualquer coisa errada, dizem logo assim: deve ter sido o povo da capoeira. É, é essa mesma universidade que vai dar o nosso certificado. A gente vai poder mostrar e usar. Tudo isso é de grande importância (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

As contradições ou diferentes posturas dos integrantes da comunidade universitária podem não ter sido expressa nesses depoimentos, mas, em muitos momentos, os mestres faziam questão de frisar que na universidade tinham pessoas comprometidas com eles, com a capoeira. Para Mestre Tunico o mais significativo era que a universidade tinha sido obrigada ao reconhecimento da capoeira com o curso que eles reivindicaram, eles ocuparam brechas do conservadorismo neoliberal reinante na UFAL.

Uma questão que chama a atenção na realização desse curso é o fato de proporcionar um momento ímpar na capoeira, um mestre aprender com outro, que não seja o seu próprio mestre ou os mais antigos, que se destacam no cenário nacional ou mundial. Agora, um mestre aprender com outro, de outro grupo, de mestria inferior a sua própria³⁹ é um fato inédito. Admitir esse aprendizado é consequência de um processo formativo evidenciando-se no próprio ato de avaliação da formação na formação.

Não podemos esquecer o contexto histórico de rixas entre os estilos de capoeira, depois, entre os grupos e entre os próprios mestres, numa prática de demarcação de território através da violência para demonstrar quem é bom, no intuito de conquistar mais discípulos. Não esquecer, principalmente, que muitos desses mestres viveram esse período histórico recente.

[...] O curso foi positivo, o aprendizado. A importância de um curso como esse é grande, a questão da anatomia, do Banto. O curso teve muito importância pra o conhecimento sobre fundamento e comportamento. Devemos buscar conhecimento para que se possa levar aos alunos [...] O

³⁸- O substantivo mandinga, segundo Rego (1968) se refere possivelmente à região Mandinga, na África ocidental, uma vez que entre os africanos trazidos para o Brasil havia a crença de que nessa região habitavam muitos feiticeiros.

³⁹- A mestria de capoeira possui três graduações: Mestre Primeiro Grau, Mestre Segundo Grau e Mestre Terceiro Grau, considerado Mestre de Último Grau ou Grão Mestre.

ponto positivo foi aprender através dos mestres e dos professores da academia (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

A capacidade de alteração em consequência das possibilidades multiplicativas dos processos de formação é significativa. Esses depoimentos nos fazem refletir sobre a própria fala, nesse sentido Borba (2003, p.73) considera que “[...] desde que dizemos uma coisa, isso tem sentido, porque reflete uma ressonância em algum lugar: numa prática, em nós mesmos, numa relação, numa situação, num desejo, numa coisa”.

[...] Esse curso que está acontecendo aqui dentro da universidade mesmo, é ótimo, é excelente porque a gente entra pela porta da frente, né, e capacitação dos mestres nesse curso é excelente. [...] Agradeço muito, eu tenho 26 anos como capoeirista, é uma honra, conhecer mestres que eu não conhecia. Foi muito rico pra mim [...] Peço também desculpas aos mestres que critiquei, pois agora entendo que nas aulas os mestres aplicavam os seus conhecimentos, o que eles pensavam e faziam, em suas academias. O curso foi uma escola. Foi importante para conhecer verdadeiramente os mestres de Alagoas. Conhecer os mestres, a união, encontrar todo mundo, a questão das mulheres na capoeira (SILVA, 2010, Mestre Novo).

[...] quero agradecer, comecei capoeira em 82 com Mestre Tunico. O curso está sendo muito proveitoso, estou aprendendo muito, não só com os mestres, mas, com os monitores também [...] Eu quero dizer que hoje eu estou dando aqui essa entrevista numa universidade, hoje eu faço um curso de extensão na faculdade, que o povo tão abrindo a mente para a capoeira, pros mestres né, não tá sendo mais preciso os mestres viajar pra reconhecer, né [...] Olha, isso é uma coisa maravilhosa, isso devia ter existido isso há muito tempo já. Isso é uma coisa que não tem nem como discutir. Eu acho tão bonito, essa oportunidade dada por mestre Tunico aqui na faculdade é coisa maravilhosa, coisa boa, eu nunca pensei, Mão de Onça entrar numa faculdade, hoje faz faculdade, queira que não queira, hoje tá sentado aqui (SILVA, 2010, Mestre Mão de Onça).

O espaço simbólico representado pela instituição universitária na vida do Mestre Mão de Onça é emocionante, assim como o depoimento de Mestre Celso.

[...] É um aprendizado muito bom, que só vem enriquecer o nosso conteúdo. E a gente como mestre tem que buscar sempre, sempre, sempre buscar o melhor para a capoeira. E esse caminho é excelente pra gente [...] nós estamos buscando mais conhecimento, isso melhorou muito na minha vida pessoal e na capoeira também, abriu um leque pra mim e pra meus alunos, muito importante isso[...] essa aprendizagem foi um leque que me trouxe muito conhecimento e aquela coisa, esse nome de mestre vou deixar

pra última instância, agora tratar como ser humano, porque eu não faço mais lutador de capoeira não, eu faço sim, cidadão pra que ele possa enfrentar a vida lá fora (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

[...] Oh, o curso eu achei ótimo, achei ótimo, agora por ser um curso piloto, um curso inédito, um curso que foi criado, né, não é um curso que já veio, sabe, porque quando é um curso que já veio de vários anos assim, claro que cada ano vai melhorando, né, pra ter a perfeição do curso, né, e esse foi a primeira vez, inédito, então, claro que vem com seus erros, né, vem com suas falhas, tá certo, mas foi bom [...] Capoeira boa é a nossa que está fazendo o que nenhum outro estado fez até agora (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

[...] a explosão de informação que existe hoje para os novos capoeiristas é muito grande. E os mestres do passado eles têm que se reciclar, nesse curso é que tá vindo essa reciclagem desses mestres (LEMOS, 2010, Mestre Padre).

[...] Interessante, porque os mestres tiveram a oportunidade de ministrarem as aulas, aprenderem também [...] foi muito bom, é uma oportunidade de ver como os outros mestres trabalham, como eles ensinam na academia deles, como eles levam seu trabalho. No meu caso, particular, que eu tenho um laço mais estreito com esse pessoal todo foi mais fácil, porque eu já sabia como eles trabalhavam, como eles ensinavam, foi uma questão mais de aprimoramento com os mestres, mas, muito bom (TAVARES, 2010, Mestre Ventania).

Falar dos incontáveis aspectos implicados nos processos formativos aqui descritos apresenta-se como uma tarefa difícil. Porém, poderíamos resumir considerando a formação, conforme Macedo (2010), com o qual eu concordo quando afirma que:

[...] a formação puxa a aprendizagem para uma dimensão que não se reduz ao mnemônico, ao perceptivo ou ao cognitivo, aos caprichos do desejo [...] aqui que a imaginamos uma existência cidadã em aprendizagem, até porque, se a aprendizagem é, de algum modo, uma invariante humana [...] sua emergência é sempre humanamente plural e, com isso, essa condição a torna uma pauta e uma opção social, cultural e política (MACEDO, 2010, p.117).

8.4.2 Deu Confusão

Na construção de uma metodologia apropriada, na própria formação que a construção

do curso e das disciplinas dos mestres de capoeira proporcionou, muitas questões foram explícitas e até, mesmo reelaboradas em algum sentido. Um caminho foi construído. Desse processo destaco aqui alguns acontecimentos, que acho mais expressivo no relato dos mestres e monitores:

[...] Teve mestre que era muito rígido na questão dos atrasos, mas depois ele se corrigiu, mudou. [...] Esse mesmo mestre se mostrou aberto a novas mudanças, ele tinha certeza do que falava, tinha firmeza, passava segurança. [...] Alguns atrapalhavam a aula dos outros. Teve um, que mesmo com formação universitária, quis entregar o material da aula pra Sandra, e não queria mais dar aula por causa da bagunça e da provocação de alguns mestres, achei errado (SOARES, 2010, Monitora Likka).

[...] Alguns são meio tradicionais, autoritários, mas com o tempo foram mudando. Outros falam alto. Para uns, a voz era utilizada como recurso de atenção, para outros, como forma ignorante, pois se assemelhava a voz de comando, de quartel (SILVA, 2010, Monitor Barata).

[...] pode sair quem não quiser movimento, não vamos demonstrar sequências, a porta da rua é a serventia da casa. Eu disse que era movimento apenas, e sem perguntas (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

[...] Vocês não querem me deixar dar aula! (batendo na mesa e gritando) Eu quero silêncio e atenção, vocês parecem crianças (SANTOS, 2010, Mestre Dumel)!

Conflitos fizeram parte do processo formativo e foram necessários para que os mestres pudessem avaliar a suas próprias práticas e redefinir caminhos metodológicos, mas essas falas nos levam a algumas considerações de Borba a cerca da pulsão e do processo de transferência e contratransferência como uma de suas formas de manifestação nos processos formativos:

A pulsão são uma força, uma energia em nós todos, inata e ao mesmo tempo cultural. São poderosamente influenciadas pelo imaginário de uma época e estão na base do nosso fazer, do nosso querer, do nosso desejar [...] a transferência pode ser positiva ou negativa de acordo com as experiências vivenciadas no passado [...] há um deslocamento de sentimentos, de afetos, de desejos inconscientes, desejos mal resolvidos, vividos, sobretudo na infância [...] projetamos inconscientemente num personagem do presente, características de figuras passadas da nossa história pessoal [...] atuamos no presente a nossa história passada [...] A

contratransferência é a mesma coisa, só que feita, no jogo das relações por quem está na posição de comando, de autoridade [...] e um professor que tenha mal resolvida sua vida passada poderá contratransferir de forma selvagem na sala de aula (BORBA, 2003, p.39-41).

Acredito que a contratransferência pode interferir significativamente nos processos formativos, mas aprendi nessa experiência formativa de curso e de pesquisa que ela também pode ser reelaborada no sentido da superação, pelo menos parcialmente. Esses aspectos eu pude perceber no decorrer do curso, pois com o tempo as posturas autoritárias foram sendo cada vez mais raras. Essa superação, parcial a priori, fez parte do processo de construção de um caminhar metodológico, da convivência e ações, sempre sendo problematizada pelos próprios mestres de capoeira, permanentemente. Percebi um aspecto terapêutico mediado pela formação na formação.

8.4.3 É Jogando Que A Gente Se Entende

A concepção do curso de extensão com as disciplinas específicas, ministradas pelos próprios mestres, teve uma repercussão para além da valorização de seus saberes no espaço acadêmico. A situação representou uma condição fundamental para que houvesse a igualdade como condição de diálogo, conforme o depoimento de Mestre Ventania (2010):

[...] Eu acho interessante, eu acho que todos os mestres têm a oportunidade de ensinar e receber aula. O interessante é porque eu acho que nenhum mestre se sente em um patamar inferior, no momento em que ele dá aula, ele se sente em pé de igualdade com todo mundo, isso independente do tempo que tenha, do aprendizado, da formação que ele tenha, ou acadêmica ou de vida. Eu acho que esse patamar de igualdade em que se encontra propicia o diálogo (TAVARES, 2010, Mestre Ventania).

A condição de igualdade apresentada como ineliminável para propiciar o diálogo é de uma profundidade imensa, embora, simples. Mestre Ventania não fala de uma igualdade das idéias, das experiências formativas, ele fala numa igualdade de posições instituídas socialmente. Ter o mesmo direito do outro, apesar e na diferença e diversidade. Essa questão nos remete, em certo sentido, a alteridade.

Etimologicamente a alteração é conceituada como um processo a partir do qual o sujeito, muda, move-se interativamente:

Para Ardoino: a alteração se refere à duração como história. Enquanto Castoriadis vem propor a alteração como criação daquilo que não existe ainda, essencialmente ligado ao tempo, dentro da produção do fazer social e histórico. A alteração trata da relação transformadora entre diferenças, o cerne mesmo da experiência do aprendizado e da formação como interformação, sempre (MACEDO, 2010, p.219).

A alteração, inclusive, se apresenta enquanto mediadora dos processos formativos e necessária a uma metodologia em construção, como veremos a seguir, conforme os participantes do curso.

[...] as aulas não foram combinadas, cada um falava sobre o seu conhecimento e palavras machucam quando mal interpretadas (SILVA, 2010, Mestre Novo).

[...] a gente tem que ser rígido quando é pra ser rígido e amigável quando é pra ser amigável [...] todo monitor, instrutor precisa do mestre para aprender. Ouvir várias opiniões para ter a sua própria (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

[...] construtiva, cabeças diferentes, é avaliar e tirar o melhor [...] cada um tem sua didática. Capoeira esporte, competição, tem um vencedor, vencedor da vida (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

[...] aula enriquecedora, mostrando as dificuldades, dúvidas, a prática nas academias deles, tirei um pouco de cada um (SILVA, 2010, Monitor Barata).

[...] é legal, não sei como os outros grupos dão aula, mas esse método está legal em relação aos outros, pois avalia a capoeira e o método de ensino de cada um. É muita coisa a aprender [...] mestres pedem desculpa e o outro cede. O erro e a humildade devem ser levados para nossa prática na academia de capoeira [...] perceber contradições e eles chegarem a consensos, por isso estão felizes [...] os mestres com seu vasto saber chegaram a um denominador comum (SOARES, 2010, Monitora Likka).

[...] quero agradecer, existiram controvérsias, confusão. Vejo como um movimento certo (SILVA, 2010, Monitor Ciborg).

[...] Com a contradição e o erro se aprende, é a diversidade, o erro

ensina. Quando existe uma contradição entre eles no ensinamento, você pode perguntar ao seu mestre (SILVA, 2010, Monitor Risonho).

[...] união, mestres aceitando a opinião de outros (LIMA, 2010, Monitor Jalon).

[...] existem as divergências, mas, a gente aprende que aqui todos são humildes de coração. Foi muito gratificante para a minha formação [...] o ponto negativo que eu vi no curso foi a discussão dos mestres, às vezes o mestre dá uma rasteira no outro sem estar numa roda de capoeira (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

[...] as aulas não eram combinadas, cada um dava sua aula como em sua academia. Quando um mestre indaga outro é para ver se aquele tem segurança no que está falando [...] o curso foi muito, muito importante. É aquele ditado, uma andorinha só não faz verão, mas as andorinhas fazem o verão, não é? As opiniões valem, você escuta as coisas boas e as ruins você nem escuta, então aqui eu só escutei coisas boas... só (SILVA, 2010, Mestre Mão de Onça).

As questões referentes às metodologias utilizadas pelos mestres nas aulas ministradas durante o curso foram avaliadas conjuntamente. Nesses momentos, vieram à tona alguns elementos diversificados de suas metodologias e de sua filosofia de aula e de vida, é claro. Refletir sobre esses processos foi doloroso e gratificante, pelo que em mim resultou provisoriamente. Acredito que para eles também. Alguns mestres avaliaram, também, que deveria haver um maior investimento na questão pedagógica:

[...] acho que deveria ter mais algumas aulas de como sistematizar essas aulas, de como se portar em sala de aula, como elaborar as aulas. Acho que foi muito bom, mas acho que falta ainda essa coisa (TAVARES, 2010, Mestre Ventania).

[...] Eu achei que faltou mais planejamento nas aulas dos mestres, terminou tendo muito conflito, que a gente podia ter resolvido no planejamento, mas terminou sendo bom, porque as aulas não foram combinadas (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

Podemos refletir com Freire quando questiona a acomodação e diz que é a posição de quem renuncia ao conflito, sem o qual negamos a dignidade da vida.

Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo* (FREIRE, 1997, p.64).

8.4.4 Das Jogadas De Mestre, Nasce O Respeito

Uma questão muito evidenciada nos processos de avaliação foi sobre as relações políticas entre eles no CEMCAL. Esta entidade, representativa dos mestres, teve sua própria dinâmica organizacional e política alterada pelos processos formativos possibilitados durante a organização e execução do curso de extensão, conforme esse relato do Mestre Padre (2010):

[...] ver que certos pensamentos quando começou o Conselho... que era uma coisa meio dividida, né, um entrava em choque, outro saia do Conselho. Depois dessa formação a gente percebeu que existe uma perdura mais dessas pessoas, existe um objetivo único, existe uma comunhão. Existe discussão? Existe, nunca vai deixar de existir discussões porque é uma coisa política. Mas as pessoas estão mais abertas a certos questionamentos, certos questionamentos que antes feriam uma pessoa, hoje em dia não fere. A pessoa mesmo percebe que certos pensamentos que ela tinha eram arcaicos, eram enferrujados, não serviam para esse mundo, esse mundo está se transformando numa maneira rápida, a gente percebe (LEMOS, 2010, Mestre Padre).

O relacionamento pessoal, político e acadêmico se evidenciaram com conflitos, tensões e uma formação enriquecedora conforme relato dos participantes.

[...] esse contato, ele incentiva as discussões dentro do curso e fora do curso, paralelamente, porque a gente discute, não gosta, a gente já briga com eles fora. Discutir de uma maneira produtiva, e algumas coisas que a gente não gosta, senta, já conversa com eles fora, evita desentendimentos fora do curso, fora das aulas, fora da academia (TAVARES, 2010, Mestre Ventania).

[...] a relação dos mestres era muito separada, às vezes trabalho individual, cada um tocava o seu, porque a capoeira é aquela coisa, cada um tem a sua tribo, cada uma toca diferente. Mas, ficamos quase uma junção, porque passamos a falar quase a mesma língua e creio que daqui pra frente a coisa só tenha a melhorar (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

Nesse depoimento achei muito significativo o emprego do 'quase' porque uma única

junção ou a mesma língua não pareceu ser o objetivo desejado nem atingido, mas, apenas consensos construídos na diversidade em processos avaliativos da formação e na formação.

Para Macedo (2010, p.219) a avaliação na formação deve começar a ser pensada, acima de tudo, como “um exercício de ato político-educacional, onde a especificidade da formação humana jamais seja esquecida, do contrário não é avaliação comprometida com a educação”.

E eles continuam evidenciando a discussão, os conflitos, as tensões e o diálogo enquanto condições inelimináveis do processo de formação, principalmente, política, como demonstra esse relato:

[...] e pra capoeira com esse contato com os mestres melhorou muito. O diálogo está mais aberto [...] a gente queira ou não queira, tudo na vida da gente é político, o curso, esse contato com os mestres, essas discussões, as opiniões diferentes, esse momento político entre a gente faz com que fortaleça os laços, tanto de amizade, como os laços políticos. Porque mesmo eu não gostando do que o mestre falou, mesmo eu não tendo essa opinião, mas que eu respeite, que a gente trabalhe isso. [...] bom... afetivamente por causa dos outros mestres, a gente teve esse contato semanal, a gente não tinha esse contato com os mestres [...] é meio assim ... complicado... mas o que eu acho que a gente vê diferente.. é assim... a maneira afetiva entre os mestres mesmos. Por exemplo, eu já vejo diferente, eu acho que tinha algumas pessoas... que era difícil dialogar, eu ficava só escutando, mas agora eu vejo diferente, acho que sim, pode sim. A gente pode querer mudar a pessoa? Acho que não, mas a gente pode contribuir para que ela mude positivamente. Hoje eu já me predisponho a conversar, _ “rapaz não é bem assim, pense direito, você não gosta, também não gosto, mas vamos ver por aqui...” (TAVARES, 2010, Mestre Ventania).

A formação, entendida como vida em Freire (2006), está refletida nesses relatos e podemos refletir com ele sobre humildade, amorosidade e tolerância, entendendo quando ele se refere à escola como podendo ser qualquer espaço formativo:

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal que contribuiu para criar e forjar a escola feliz (FREIRE, 2006, p.63).

8.4.5 Precisamos Marcar Outra Rodinha Dessas

A continuidade do curso já era uma expectativa dos mestres e monitores. Posteriormente muitos capoeiristas têm procurado Mestre Tunico perguntando sobre o início de uma nova turma. Essa perspectiva teve que ser adiada temporariamente em função das pendências ainda não resolvidas como os pró labores dos mestres. Acreditamos nessa possibilidade de continuidade e com certeza vamos trabalhar em prol desse acontecimento. Agora vamos compartilhar desse desejo:

[...] Espero que o curso seja estendido para outros capoeiristas [...] Foi bom ver os mestres juntos defendendo a capoeira, e não um grupo ou um estilo (SOARES, 200, Monitora Likka).

[...] Isso me enriqueceu muito, muito importante esse curso e creio que a gente não possa ficar só nesse não, que venha mais e mais (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

[...] eu espero que em 2011 esse curso tenha continuidade, [...] e eu espero que dê continuidade a esse curso e que esse curso possa ser também à noite e dois dias na semana, entendeu, para que a gente possa dar continuidade e ele, e que em 2011 seja melhor que em 2010, porque a proporção da gente é crescer, melhorar, tá certo? (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

[...] a gente tem que ter como base um livro pra que a gente possa dar início aos cursos futuros. Sem ter essa cartilha que se baseia nos que os mestres acham, o que ensinaram, o que os outros professores da academia ensinaram, sem ter isso, pra que se baseie, é difícil, é um livro, digamos assim, piloto (TAVARES, 2010, Mestre Ventania).

[...] Eu reconheço as dificuldades de se fazer um curso como este (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

8.5 Tem Que Tá Sempre Observando O Jogo Do Outro, Camará!

Por outro lado, alguns mestres demonstraram um senso crítico em relação a espaço acadêmico, elaborando reflexões significativas. A universidade foi inúmeras vezes adjetivada de instituição autoritária, da mesma forma que foi parabenizada por acolher a proposta do curso, por ter ali professores e estudantes contribuindo com os processos formativos. Mas,

alguns depoimentos me chamaram a atenção, como este do Mestre Tunico, durante uma avaliação, comparado o que ele percebeu na universidade com o que tinha acontecido durante o curso dos mestres.

[...] por outro lado, eu vejo é que na academia é tudo combinado. Um dia desses eu fui assistir a uma Mesa Redonda e eles não entravam em conflito, não têm opiniões diferentes, não debatem. Fica um falando, complementando o que o outro diz. Acho que numa universidade devia ter um debate, a gente poder ver um apertando o outro, mas não vi isso. Pelo menos, aqui a gente viu isso e foi bom porque, depois, tudo deu certo. Mesmo com as diferenças, ninguém pode ser igual, tem que haver divergências, por isso, acho que foi e está sendo bom esse curso, é a realidade e nós estamos aproveitando para se conhecer também, um pouco da história de cada um, como cada um trabalha na sua academia, como aprendeu e isso é importante, a gente só se conhecia de roda, um ou outro visitava a academia de um mais chegado, aqui a gente tá conhecendo de uma forma diferente. Foi bom. Era isso que eu tinha a dizer, nós estamos de parabéns (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

8.6 Entrar Pela Porta Da Frente, Camará!

A existência da capoeira nas escolas é um fato, assim como, também o é, o impedimento da utilização dos espaços da escola por capoeiristas, no final de semana, simplesmente, porque a diretora é evangélica e considera o uso do atabaque como uma coisa do demônio, fazendo uma clara relação com as religiões de matriz africana, extremamente condenada por alguns seguimentos pentecostais. Essa intolerância, não apenas religiosa, mas cultural, tem sido constante, segundo relatos de vários capoeiristas.

A capoeira não esta nas escolas pela porta da frente na maioria dos casos. Essa é uma das pautas políticas da comunidade capoeirística. Eu vejo essa demanda apontada pela capoeira como de extrema importância. Para Abib, a capoeira não conseguiria ocupar esse espaço social e profissional no sistema capitalista. Talvez essa seja a única questão com a qual eu discorde de autor.

Acredito nas brechas a serem ocupadas, assim como, nas correlações de força entre segmentos hegemônicos e contra hegemônicos em qualquer conjuntura. Muito há ainda por ser feito nesse sentido. Mas os processos de ocupação do espaço da escola, mesmo que de forma não institucionalizada, no sentido de garantias trabalhistas para os capoeiristas, ou nos projetos políticos pedagógicos das escolas estão ocorrendo de formas variadas, conforme os relatos a seguir:

[...] A capoeira na escola, eu acho que a escola ia enriquecer seu currículo, porque ela ia conhecer uma cultura do nosso povo, uma cultura que tá firmada ali dentro, mas não passam o que esses negros lutaram, então, hoje a capoeira na escola vai falar pra esse povo, pra essas crianças que tão surgindo aí, né, a capoeira na escola é muito importante pra seu povo, né, então é isso, é muito importante [...] capoeira tem que tá na escola, ensinar nossa cultura aos professores, também. A capoeira é graça, é rica (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

[...] iniciei meu trabalho de capoeira na escola [...] o diretor da escola na época, deu o maior apoio, mas sempre teve um problemzinho, a capoeira sempre foi vista, assim, como uma coisa ruim, naquela época, e sempre foi pela cozinha que entrava, por trás, agora entrar pela porta da frente, reconhecido como professor... E receber um não, sempre era um não que você recebia muitas vezes, porque o pessoal discriminava demais, porque era do negro, e o negro era o pobre, e o pobre não podia treinar porque era ladrão, maconheiro, etc. Sempre uma desculpa pra isso, porque outras artes, sempre era aberto, não importava se o cara era isso ou aquilo outro. A capoeira só porque veio do pobre, do negro, ficou discriminada (SILVA, 2010, Mestre Novo).

[...] Eu passei por uma experiência, [...] é sempre uma experiência esquisita, sabe, porque é assim, o capoeira aonde ele chega ele tem que provar, tem que provar que é bom, tem que provar que é inteligente, tem que provar que é honesto, tem que provar tantas coisas, entendeu, os outros chegam e não precisam provar nada. [...] Tem que botar a camisa do capoeirista no coração pra ele se ligar e aprender que isso tá acontecendo, entender porque isso tá acontecendo. Eu passei por uma experiência recentemente, eu tava ensinando numa escola e a diretora tava falando comigo em gíria: ei véio, meu irmão, não sei o quê. Eu achei aquilo meio estranho, fiquei meio sem jeito, porque as coisas hoje tá mais evoluída, também, né, tá mais modificada, então eu naturalmente, ingenuamente, a gente assim numa conversa normal, disse assim pra ela: a senhora está aprendendo com os alunos falar em gíria? E ela disse: não, porque o pessoal daqui é assim mesmo, meu irmão, o negócio é assim, assim tentando... Só que pra mim era uma conversa normal. Na outra semana, em outra conversa ela disse, eu não gosto de capoeira aqui falando em gíria, porque a maioria dos capoeiras só fala em gíria, não é, ela me disse. Mas isso depende muito do ambiente onde a pessoa foi criada, né, porque o homem não é fruto do meio? Então se o capoeirista fala em gíria foi por causa do ambiente em que ele foi criado, e não por causa da capoeira, há uma separação, porque na capoeira eu não ensino o meu aluno a falar em gíria, entendeu? Agora se eu quiser falar eu falo, porque eu fui criado num ambiente onde muitas pessoas falam em gíria, e hoje meu filho coloca aquela música dos Racionais, que eles falam muito em gíria, e a gente aprende alguma coisa, não que eu não gosto, já fui jovem e já falei muito, né, e quando eles começam a falar eu digo pro meu filho: olha não é assim não, assim não fica bem pra você (SANTOS, 2010, Mestre Dumel).

[...] E trabalhar hoje, como eu já trabalho com crianças, trabalho

em escolas, sou muito bem recebida quando chego nas escolas pelos diretores. Costumo até dizer que falo de igual pra igual, não importando quantos certificados ou diplomas eles tenham, eu sei entrar e sair, entendeu, e trabalhar [...] Porque pela forma que eu trabalho, a forma que eu mostro o meu trabalho pra eles, né, eles vêm, eles são educadores que educam crianças, que educam adolescentes, eles sabem que eu tô contribuindo. Eu fui pedir pra sair de um colégio por causa de horário pra ir pra outro, a diretora não deixou de forma nenhuma. Disse que não queria perder uma educadora, eu me senti muito bem, mas eu sei que esse é o meu papel (SOARES, 2010, Monitora Likka.)

Mestre Condi aborda com muita propriedade as questões internas da capoeira que precisam ser refletidas em profundidade. Quando participei no Encontro Nacional de Capoeira promovido pela Fundação Palmares, em Brasília, junto com vários mestres do CEMCAL, além de outros, aconteceu de no final de uma plenária, um mestre com o objetivo de fazer cumprir uma programação de roda, tentou esvaziar a plenária. Foi uma discussão calorosa, ele terminou ficando na plenária, mas infelizmente a roda aconteceu com outros mestres. Roda ainda é uma grande preocupação dos capoeiristas, enquanto as questões políticas ficam num segundo plano, conforme evidencia essa narrativa do Mestre Condi:

[...] E a capoeira ao entrar dentro da escola, é preciso que a escola da capoeira entre nessa escola, a capoeira tem uma escola, uma pedagogia própria que vai fazer esse namoro pedagógico com essa pedagogia da escola. É interessante, mas é preciso que isso seja feito na prática, e a gente não tem ninguém contratado ainda, com um salário mínimo, né, e que a gente não tem ainda. Estamos aguardando e estamos confiando nisso. Esperamos que as coisas sejam feitas com os direitos que o cidadão tem, férias, décimo terceiro, carteira assinada, ou não, se for outra legislação, todos os direitos como qualquer um outro trabalhador [...] A capoeira na escola, a capoeira pela capoeira sem uma conexão com a matriz que gerou isso, que continua escondida, sem acesso as políticas públicas [...] Eu queria só falar uma coisa, que eu acho que é preciso estar atento não só a jogar capoeira, é preciso estar atento que a capoeira é a voz do oprimido, e que o oprimido continua oprimido, veja a quantidade de pessoas que estão na miséria, veja qual é a cor, é preciso que se estude os conteúdos políticos e pedagógicos, sociológicos, antropológicos e históricos da capoeira. Porque o que está ocorrendo hoje, é que as pessoas não estão mais preocupadas com isso. As pessoas estão preocupadas em tocar e jogar, né? Mas, não estão preocupadas em pensar o mundo, políticas públicas, é preciso pensar a capoeira como um elemento que está no mundo, e ver como está a situação do mundo, é preciso conhecer o continente africano, e é preciso conhecer o continente africano dentro do Brasil, a África dentro do Brasil. É preciso repensar essas coisas todas, porque se não vai ser uma prática como outra qualquer, mais um elemento transversal, né, dentro da escola como tantos outros estão aí, música, teatro e a capoeira está rica disso tudo (NETO, 2010, Mestre Condi).

8.7 Não Se Deve Faltar Com A Verdade, Camará!

As críticas aos livros didáticos também permearam as discussões durante o curso, principalmente no tocante ao papel histórico da capoeira no Brasil, que não é abordado, atualmente, por esses livros nas escolas. Alguns mestres falaram que quando um livro escolar fala da capoeira é como um folclore dos negros, ensinando a fazer berimbau e mostrando fotos de rodas. Para alguns mestres, os livros didáticos da época nos quais estudaram até os de hoje, utilizados pelos seus filhos deixam a desejar e não contribuem muito para a desconstrução do preconceito para com a capoeira.

[...] quando vem dizer que Zumbi era um bandido, né, [...] Não, Zumbi ele é que sempre foi um guerreiro, Ganga Zumba sempre foi um guerreiro, mas os livros que estão escritos por aí não tá escrito isso, né, tão chamando os Quilombos de refúgio de negros. Quilombo é um quartel do negro, [...] mas no Quilombo não só tinha negro, tinha outras pessoas também. As crianças de hoje, no meu tempo não conhecia. Meu pai dizia que capoeira é coisa de maloqueiro, porque quando ele estudou tava lá escrito que Raimundo era um bandeirante, olha que nome bonito, um herói. Mas Zumbi, Ganga Zumba e outros que estavam lá, é que eram [...] esses homens eram reis, mas os livros de história não tão falando isso, então a capoeira na escola vai desfazer tudo isso que tá escrito, né. Que o negro não tinha entendimento, o negro era como se fosse um... [...] Não, o negro é gente, um povo rico, o negro ele é rico em cultura, o negro é rico em ensinamento. Tanto é que mestre Pastinha procurou foi um negro, o negro Benedito, para ensinar a ele, e ele aprendeu foi muita coisa. Esses homens não estão escritos nos livros de história, né, porque no meu tempo se falava de Raimundo bandeirante, da Princesa Isabel, né, a princesa Isabel é importante sim, porque não há menino sem registro, só de boca, então tem que ter um papel assinado, ela é importante, mas Zumbi também foi importante, [...] quando se teve a Revolta da Chibata, quando o Almirante pegou, e aquele negro se mostrou que a cor dele era que valia, mas teve outro senhor que na Guerra do Paraguai se juntou, né, e isso tá escrito também nos livros de história, mas não passam o que esses negros lutaram (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

Esses depoimentos me emocionam e se eu fosse dialogar com cada aspecto abordado meu dissertar não teria fim. A qualidade da escola pública, ou a sua falta, foi uma questão que mobilizou as discussões entre os mestres e monitores, destaco aqui esse depoimento do Mestre Condi (2010).

[...] Primeiro, se precisa pensar que escola é essa. A capoeira vai entrar na escola, mas essa escola tem que ser de qualidade, ela não pode estar aprovando pessoas que não absorvem o conteúdo pedagógico. O que

está acontecendo com a escola hoje, muitas vezes, ou eu posso estar enganado, mas, as crianças estão sendo aprovadas, de qualquer maneira e a aprovação é feita, ninguém mais pode ser reprovado [...] Então a capoeira tem que tá numa escola de qualidade, uma escola que tenha professores que sejam pagos dignamente, uma escola que providencie a cultura geral, né? E uma escola em que as pessoas saiam de lá sabendo aqueles conteúdos que foram ensinados. Não adianta a capoeira ir pra escola e a escola não estar funcionando. E estar lá a capoeira achando que ela vai resolver tudo, ela não vai resolver tudo, não é? [...] A capoeira é um dos elementos que vai estar dentro da escola, mas é preciso repensar, que escola é essa? Como está a atividade pedagógica dentro da escola, as crianças estão aprendendo? Estão lendo? Tão interpretando? Estão tendo acesso aos conteúdos básicos, mínimos e necessários, de cálculo, de número, de pensar, de escrever, redigir [...] eu posso estar enganado, mas eu acho que isso está muito distante ainda, então é preciso (NETO, 2010, Mestre Condi).

8.8 Capoeirista Joga Em Qualquer Roda, Camará!

A importância da escolarização é percebida pelos mestres de capoeira como fundamental para as crianças que hoje praticam capoeira. Essa formação é colocada como meta, embora, os mestres percebam que o direito da criança estudar não está sendo garantido pela sociedade. No depoimento a seguir, as duas formas de saber são valoradas no sentido complementar, embora, ainda hierarquizado:

[...] tem que estimular a criança a estudar, às vezes tira o direito de uma criança estudar. É só a capoeira que tem futuro? Não. Vai existir no futuro, vai, estamos trabalhando para isso, mas a gente deve ir em busca da formação intelectual dessas crianças, porque sem a formação intelectual não adianta de nada (LEMOS, 2010, Mestre Padre).

A importância do estudo para as novas gerações de capoeira é percebida pelos mestres que estão sempre estimulando seus alunos para um bom desempenho na escola, às vezes a própria prática da capoeira se torna uma motivação. Vejamos esse relato de Mestre Novo (2010):

Eu tenho um aluno com 15 anos de capoeira e não é formado ainda, aí, rapaz, ele dá aula de capoeira, puxa uma oficina legal. Porque ele não é formado? Todo mundo me pergunta isso. Simplesmente porque ele é analfabeto, e ele não paga, e o que eu pedi a ele foi que fosse estudar, aprendesse a ler, que a corda (graduação de professor) dele estava guardada esperando por isso, se chegar o final do ano e ele me der um certificado de que passou de ano, sabendo ler e escrever, viesse se graduar. Agora o exame dele até instrutor ele tem, só não formei ele ainda, porque não sabe ler. Não é

obrigatório ele saber disso, hoje em dia é um princípio, eu não formo aluno se ele não souber ler e escrever. Não formo aluno se ele não souber tocar, não formo aluno se ele não souber, então, como vai ser um professor de capoeira se ele não souber? Então, um professor, a gente vê que ele é um sabedor, sabedoria, ele tem que saber o que vai passar, o que vai ensinar, então pra você formar um aluno, tem que ter um tempo. Ele, na minha academia, ele se forma, com dez anos, pra professor de capoeira. Eu tenho alunos, por exemplo, Cyborg, que ele tem dezessete anos, ele não se formou ainda, aí perguntam porque ele não se formou ainda? Ele não se formou ainda porque realmente tá faltando... Eu quero que ele me dê uma, digamos assim, uma decisão. Assim, ele sabe ler, sabe tocar, sabe ensinar, certo, mas na vida pessoal, ele tem que... agora ele me deu uma prova de que vai se formar, certo? No trabalho, sustentar a filha dele, porque a gente vê um lado profissional e mental da pessoa, certo, ele tá sem trabalho, ele tá sem dar aula, pra pegar de professor (a graduação) ele tem que ter um porquê. Ano passado, eu formei o Samuel, o Compasso, porque ele ficou em primeiro lugar na universidade, e era um cortador de cana, ele ensina, imagino que ele tem o esporte, só que ele fez o curso e passou. Aí essa graduação dele que já é azul (professor) foi a gratificação que eu dei a ele. Olha, você está pegando o azul por esse mérito que houve, por isso que você pegou essa graduação de professor, ele dá aula lá, no curso dele (SILVA, 2010, Mestre Novo).

Não posso deixar de evidenciar os elementos das pedagogias africanas expressos nessa concepção de que o aluno para conseguir uma graduação precisa demonstrar um crescimento integral como pessoa, não é só o jogo, é a capoeira com sua filosofia de vida e de ensinamentos. Cada aluno é tratado de forma diferenciada quanto aos seus estágios de desenvolvimento e amadurecimento. Não existem regras rígidas, o que vale pra um pode não valer pra outro, são os fundamentos que determinam o comportamento do mestre em relação à dada situação específica.

8.9 Apelido É Tradição, Camará!

Dentre as temáticas abordadas e discutidas durante o curso e nas entrevistas, a utilização de apelidos na capoeira foi importante por vários aspectos. Um consenso entre os mestres se estabeleceu rapidamente quanto a não utilização de apelidos pejorativos ou feios. O fato de mestres, após conversão religiosa às igrejas pentecostais, se negarem a utilizar apelidos, apesar de ser tradição na capoeira, também produziu muitas discussões e ensinamentos.

Outro aspecto significativo foi uma questão vivenciada durante o curso pelo fato de um dos mestres querer mudar seu apelido. Durante as aulas era frequente a utilização de exemplos sobre violência do capoeirista, por Mestre Celso, se referindo ao Mestre Mão de

Onça, que é seu aluno, um mestre associado a ele. Claro que essa violência também era atribuída a ele próprio, antes de ser cristão, evangélico. Com a discussão sobre os apelidos na capoeira e suas simbologias associadas ao preconceito étnico e à violência, Mestre Mão de Onça começou a se incomodar com seu próprio apelido e resolveu retornar ao seu primeiro, colocado por Mestre Tunico, quando ele iniciou a capoeira.

Essa questão proporcionou muitas controvérsias. Ele avisou a todo mundo que seu apelido agora era Paciência, mas logo depois, nas aulas seguintes, o Mestre Celso comunicou que ele não iria mudar o apelido, que essa questão já tinha sido discutida entre eles. Durante esse comunicado, Mestre Mão de Onça não falou nada, ficou todo o momento com a cabeça baixa. Como eu estava encarregada da confecção do material de divulgação do curso, a exemplo de um *banner*, o mesmo já tinha sido confeccionado com o novo apelido.

Após esse comunicado, eu expliquei que já tinha material de divulgação com o novo apelido e perguntei ao mestre Mão de Onça se os demais materiais eram para ser feitos com o apelido antigo. Então mestre Celso respondeu que quem falava por ele era o mestre dele, o próprio. E que a questão estava encerrada. Esse fato gerou muitas reflexões, pois os capoeiristas começaram a refletir sobre a autoridade do mestre e como ficaria essa autoridade quando a mesma é exercida em relação a outro mestre. Mestre tem ou não tem o direito ou o dever de acatar?

Como ficaria a autoridade do mestre Mão de Onça que estava ali na condição de mestre como os demais? Essas e outras questões foram abordadas, dentre outras que não poderia expor, pois as relações éticas de minha parte para com eles impedem. Pela relação existente entre nós, muitas coisas que foram conversadas informalmente eu não poderia passar adiante, naturalmente. A relevância da questão da mudança de apelido ficou mesmo para reflexão entre eles, afinal, mestre é mestre. O que acho significativo são os aspectos evidenciados por Mestre Mão de Onça durante uma entrevista. Antes de apresentar sua narrativa de vida, achei interessante colocar outras falas dele, descrevendo seu jeito de ser. Segue um trecho de sua narrativa de vida:

[...] sou carniceiro, gosto de bater, fui incentivado à violência no passado [...] às vezes eu sou ignorante, gosto de falar a verdade, não tenho medo de ninguém, gosto de olhar nos olhos. Mais bravo foi Lampião e está morto, eu sou assim, se der um chute eu dou três [...] peraí, eu não sou um animal... Eu já tive o meu lado sim, todo mundo condenou, todo mundo já teve o seu lado. Agora sim, é como eu digo, quem não pode com mandinga não futuca patuá, se futuca a cobra com vara longa, porque curta ela vai lhe

picar, né. Então todo mestre tem seu veneno e todo mestre, entre aspas, tem suas crias e eu tenho minhas crias (SILVA, 2010, Mestre Mão de Onça).

Agora segue o trecho da narrativa que por si só explicita muitas questões referentes ao processo de colocação de apelidos com relação à violência exercida pelo capoeirista, além de sua própria história de vida. O mestre pode evidenciar uma qualidade ou um defeito do aluno, e isso tem uma grande influência nos processos formativos e de vida dos capoeiristas.

Eu era um menino assim... criado por pai e mãe, mas vivia muito na rua, arranjava muita briga na rua, então a capoeira me tirou da rua, eu brigava muito, eu era muito arengueiro. Ia pró colégio, bagunceiro, ia bagunçar, brigar com os amiguinhos, dava tapa em um, dava tapa em outro, tomava ximbra de um, quebrava o pinhão dos outros, sabe, eu era muito bagunceiro mesmo. Depois foi através da capoeira que Mestre Tunico começou a me educar “rapaz não é por aí”. Conselho, muito conselho, e hoje eu faço esse trabalho através de Mestre Tunico, eu aconselho meus alunos. Tem aluno lá que só quer ser o Sansão, tenho aluno lá que tem mais de dois metros de altura, brigão, eu fico em cima pra acalmar. Porque a capoeira hoje não é a violência. Antigamente, já dizia os mais velhos, capoeira se jogava de navalha na mão, navalha no pé, hoje ninguém vê mais isso. Hoje é a capoeira moderna, a capoeira é educação, antigamente não, hoje é. A capoeira tá muito moderna, coisa boa né? Meu primeiro apelido quem botou foi Mestre Tunico, de Paciência. Eu tinha já seis anos de capoeira com Mestre Tunico, tinha aprendido tanto com ele que às vezes chegava um aluno cabuloso lá e ele ficava um pouco nervoso, aí eu dizia deixa comigo mestre, aí eu ia lá, pegava no pé do aluno, pegava na mão, ensinava o aluno a gingar, às vezes o aluno caía, eu ia lá levantava o aluno, aí o Mestre Tunico começou a olhar, “rapaz você tem uma paciência muito grande”, aí colocou o apelido de Paciência. Tá até aqui o certificado de Mestre Tunico com o meu apelido de Paciência (e mostra emocionado o certificado do grupo Quilombola de 1991 para a entrevistadora). Foi quando ele teve que viajar pra Bahia que o pai dele tava doente, aí parou a capoeira aqui. Então eu conheci o Mestre Celso Lacerda no SESC, aí comecei capoeira com mestre Celso, passei 14 anos com mestre Celso, só que lá era ao contrário de Mestre Tunico. Mestre Tunico pregava a paz e Mestre Celso era mais a violência. Era a capoeira regional bruta, era martelo, benção, rasteira por todo lado, é armada em cima mesmo, pra pegar mesmo, se o cara não abaixasse pegava na espinha, meia lua de compasso, faltando um palmo. Aí eu peguei aquilo ali. [...] aí chegou um aluno lá metido a brabo, nesse tempo eu costumava usar unha grande, era naquele tempo daquelas unhas grandes pintadas, aí por azar veio um tal de Ganço que ensinava capoeira no Vergel, aí veio se agarrar comigo, como eu tinha as unhas grandes, passei no rosto dele e rasguei ele, aí o pessoal passou a encarnar comigo, aí ficou poxa esse cara é um mão de onça ou é o que? Quer dizer de 96 pra cá meu apelido é mão de onça e ficou até hoje (SILVA, 2010, Mestre Mão de Onça).

Como na capoeira tem muitos causos, apresento a versão de Mestre Celso para o

apelido de Mestre Mão de Onça. Não tenho a intenção de estabelecer um confronto entre as versões, até porque, cada um conta ou apreende dos acontecimentos o que é possível, para cada um. Assim como as lembranças e os esquecimentos são seletivos. Após a conversão religiosa seria possível Mestre Celso resignificar lembranças ou construir, inconscientemente, novas chaves seletivas.

Não, por ser cristão, eu não tenho nada contra, mas por ser cristão eu não acho legal está colocando apelidos em meus alunos. Isso é praticamente uma tradição, eu tenho meu aluno, um mestre mesmo, Mão de Onça é meu aluno, tem um nome. **Mas foi o senhor que colocou?** Isso, isso, foi, porque você pega na mão do homem parece que você está pegando ferro, você como jornalista deve ter conhecido ele e sabe como é que é. Pra mim eu nunca quis. É mestre Celso Lacerda e pronto (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

Outros mestres abordam a historicidade dos apelidos na capoeira relacionando com os tempos atuais.

[...] Existe uma linha que diz que vai para questão da tradição, porque se esconder a identidade própria do capoeirista porque se, a capoeira era muito perseguida, e as pessoas não colocavam o nome, colocavam o apelido, né? Algumas pessoas dizem que esses apelidos são pejorativos ou não, eu não quero entrar nessa questão, tem toda uma questão histórica pra justificar, a forma como os apelidos são colocados e o momento histórico [...] o que eu acho é que os apelidos devem ser colocados, mas deve-se ter cuidado, né? Para que esses apelidos não possam ser um motivo de discriminação de segregação da pessoa, mas eu acho hoje que é preciso guardar um pouco da tradição, mas observar se esse apelido, como esse apelido, se o indivíduo vai sofrer por ter aquele apelido, né? [...] Mas deve se cuidar com a questão do apelido, com a questão do bullying hoje em dia que está aí, a questão do Estatuto da Criança e do Adolescente, que está aí, né? Ter cuidado com essas coisas todas que a gente tá trabalhando, a gente também está educando, a gente tem que ver se é necessário colocar ou não e ver quem quer colocar, eu mesmo não coloco. [...] A pessoa já tem sua identidade, seu nome e eu acho que hoje não há mais necessidade pra isso, o momento histórico é outro (NETO, 2010, Mestre Condi).

[...] Bom, eu acho válido o apelido porque todos artistas ele tem um nome artístico, ele não tem o nome dele de batismo, ele tem o apelido, agora eu só não acho certo é apelido feio, né, não vamos botar apelido feio nos alunos porque isso é ruim, é uma coisa que vai ficar pra frente, e é chato a pessoa botar aquele apelido feio e saber que vai ficar pra sempre aquilo, e saber que aquela pessoa no futuro pode se formar um professor, um mestre de capoeira [...] o cara tá chamando urubu, entendeu, macaco, entendeu,

'certo que é nome de ave de animal, mas... o apelido tem uma simbologia muito grande, eu acredito nisso (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

8.10 Capoeira De Saia, Camará!

A questão de gênero nas relações sociais e culturais na contemporaneidade é uma questão de extrema importância, essa temática me é cara pelas minhas próprias implicações enquanto mulher numa sociedade marcada pelo patriarcalismo, apesar de todo o espaço da mulher no mercado de trabalho ou enquanto chefe de família. Mas é em casa, na intimidade do lar, que o machismo se evidencia mais, quando a mulher assume uma dupla jornada, na escola em reuniões de pais, que termina sempre, ainda, as mães presentes, inclusive, enquanto uma expectativa dos próprios atores do cenário escolar. Mas não pretendo aqui um aprofundamento a questão de gênero em nossa sociedade. Vamos compartilhar o que acham os mestres e de uma monitora da participação das mulheres na capoeira:

Ah, a presença da mulher é importante. É muito importante a presença da mulher na capoeira, porque quando se toca o samba de roda só vai dançar homem com homem? Não. [...] entra sempre uma menina e começa a dançar e a gente começa a dançar com ela, aí entra outras meninas, um tira outro, outro tira as meninas e sempre tem. A presença da mulher na capoeira é de fundamento, um dos maiores fundamentos (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

A questão do machismo é cultural em nossa sociedade, e a capoeira não está isolada desse contexto, muito pelo contrário. Nesse ambiente, é que a questão de gênero esbarra em vários fatores desfavoráveis. Primeiro, o imaginário de que a capoeira é uma atividade masculina, associada aos espaços públicos, tidos como masculinos, embora a realidade social e econômica demonstre que há controvérsias. Além de a capoeiragem estar associada às representações sociais de coisa de maloqueiros, desocupados e baderneiros.

[...] Bom, mulheres na capoeira é como todo mundo acha, mulheres é bonito, né, e o que é bonito é pra se ver, entendeu, então mulher na capoeira deixa o ambiente mais saudável, né, entendeu, antigamente as mulheres iam na capoeira só pra olhar, né, era gostoso, aí a gente se amostrava mesmo, entendeu, pulava, batia nos outros, aquela coisa toda só pela presença de mulher, né, hoje a mulher tá mais dentro da roda, e tal, parece que tá acalmando os ânimos, entendeu, pra não se assustar muito, joga mais devagar, com mais cuidado, essa contemporaneidade tá trazendo todo mundo pra capoeira, é mulher, é criança, o pessoal da terceira idade

[...] no meu grupo tem poucas mulheres, tem umas quatro ou cinco, são poucas, porque o preconceito não é só da mulher em si, entende, não é a capoeira que tem resistência à mulher, é mais a família, né, a família não aceita muito as meninas, entende, aparece muito assim adolescentes querendo treinar, aí os pais não deixa, né, ali só tem homem, só tem maloqueiro. A capoeira tem essa fama infelizmente. A gente luta muito pra que essa fama desapareça, faz de tudo pra que desapareça, mas o pessoal continua insistindo em não permitir, entende e tem outros problemas, as mulheres, quando arruma namorado, o namorado fala não, por não ser, a não ser que o cara seja lá de dentro, entendeu (SILVA, 2010, Mestre Novo).

O segundo fator é que a maioria das mestrias é exercida por homens, esse fato já em decorrência do primeiro. Então a autoridade máxima, na maioria das vezes, é exercida por um homem na capoeiragem. Então o comando da roda, da academia, dos eventos é feita por mestres que trazem em suas vivências o machismo.

[...] Bem polêmico, assim, existe, a presença feminina é grande, eu creio que já deva estar atingindo aí uns quarenta por cento na capoeira mundial, porque a mulher tem muita garra e muita força, o que eu acho é que elas tão precisando se valorizar mais (SOARES, 2010, Monitora Likka).

Nenhum mestre assume o machismo, até porque muitos nem percebem suas práticas enquanto expressões de machismo. Durante o curso a questão de gênero foi discutida, e a questão das rodas separadas por gênero foi a grande questão, como é uma das pautas reivindicatórias das mulheres, de que isso não aconteça em eventos de capoeira. Vamos compartilhar de mais depoimentos com toda a riqueza que eles evidenciam num esforço de superação e dos desafios implícitos:

[...] Excelente, excelente. A parte feminina é fundamental [...] Eu tenho uma monitora que tem um grupo só de mulheres. **Separado dos homens?** Não digo separação, digo um horário específico para elas. Porque as mulheres juntas na capoeira têm mais intimidade, tem mais contato, mas, eu não digo separação, digo um horário específico para elas, mas todo final de semana nós juntamos, tem a roda geral do grupo [...] Todo mundo joga junto, não tem separação, eu não separo não, nas aulas sim. Tem uma aula só pra mulheres, mas na roda todo mundo joga, canta, toca (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

[...] Ótimo, porque a participação das mulheres é ótimo, porque a gente tem que crescer em conjunto, né, com o homem e com a mulher, tá, não adianta a gente crescer sozinho, tá, e quando a mulher participa é ótimo

porque dá vida, né, dá mais flor, sabe, dá mais uma harmonia dentro de uma roda, imagine numa roda só de homem, fica até mais fechado, sabe o semblante do ser humano, sabe quando uma roda está feminina, poxa, a gente aprende até um sorriso, a ter mais calma, porque tá a mulher ali, tá presente, é muito forte a mulher em todos os sentidos (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

8.11 Capoeira É Pra Homem, Menino E Mulher, Camará!

Ao percebermos, eu e os bolsistas os discursos contraditórios, resolvemos incluir no roteiro das entrevistas duas perguntas sobre a questão. A primeira sobre a participação da mulher na capoeira, o que deixava os mestres mais à vontade, inicialmente, e a segunda sobre as rodas separadas. Em ambas as questões os elementos machistas se evidenciaram. E isso é uma questão consequente das contradições inerentes aos processos formativos vivenciados cotidianamente pelos mestres, na capoeira em particular, e na sociedade de forma geral. Quando o tema foi a roda separada por gênero em eventos, os participantes expressaram o seguinte:

[...] Eu não concordo com a roda aberta só pra mulher ou exclusiva para a mulher. Porque eu não concordo, porque eu dou aula mista, eu não excluo, tá, eu não tenho problema de exclusão, ao contrário de inclusão, então eu dou aula pra mulher, pra homem da mesma forma [...] eu não separo roda feminina, eu não concordo com roda feminina (SOARES, 2010, Monitora Likka).

[...] Olha, eu acho que a capoeira é livre, a partir do momento que você separa o homem da mulher, quer dizer que alguma coisa tem de errado. Eu acho que um mestre, professor, instrutor que dá aula para mulheres e homens ele tem que ter o controle de tudo, não só com mulher, homossexual, ele tem que lidar como um igual, acho que o respeito é a alma do grupo. O respeito, eu sempre digo aos meus alunos, nunca deixe ninguém te desrespeitar, a mulher tem que ser respeitada, o negro, o branco, o homossexual, ele tem que ser respeitado, é um direito dele e ele tem o direito de ser o que ele quiser, agora quando você se sente prejudicado, não pode ficar calado [...] porque o homem tem mais força, pra luta, eu acho uma injustiça, porque o homem tem mais força, o homem tem mais, pra luta, eu acho que uma mulher do mesmo peso que um homem, pra luta, sendo que se ela é uma professora de capoeira, ela vai derrubar ele várias vezes [...] vá uma mulher brigar com um homem, eu acho, eu acho que é raro, é a mesma coisa que dizer assim, vá um adulto brigar com uma criança, pode machucar, então... A capoeira não é discriminatória, não estou discriminando mulher, é uma questão de respeito, eu acho que uma pancada de um homem é mais forte, certo, então é uma injustiça pro homem e pra mulher, é errado, porque ela pode competir com outra mulher (SILVA, 2010, Mestre Novo).

O único mestre a fazer uma reflexão sobre o próprio papel do mestre nesse processo de desconstruir a prática de roda separada foi Mestre Tunico:

[...] Não, não existe e nunca vai existir enquanto eu tiver vivo nunca vai existir isso, roda pra mulher e roda pra homem, tá, se a mulher está procurando o espaço dela ela tem que procurar no meio do homem, não pode procurar o espaço dela separado, porque quando ela se separa fica como se não teve espaço pra ela dentro da roda masculina, a capoeira foi criada pra homem, menino e mulher, entendeu, Então se fosse assim a gente fazia uma roda só pra adulto, criança também não participava, então tinha a roda só pra criança, aí a roda só pra mulher, a roda só... se divide, divide muito né, entendeu, e se a mulher quer tá lado a lado ali, ela tem que alcançar o espaço dela ali poxa, dentro do espaço da roda de homens, não existe roda de capoeira dos homens, não existe roda masculina, roda de capoeira feminina, entendeu, é roda de capoeira, ali tem homem, menino e mulher [...] agora foi criado a roda feminina porque as mulheres, elas alega que não dão espaço a elas pra jogar. O seja, se elas tiverem jogando ali, tiram ela da roda pra jogar com o outro homem, né, então foi através daí que foi criado, não foi criado uma roda feminina porque elas queriam uma roda só pra elas, sabe [...] justamente porque tiravam ela da roda, né, mas existem muitos mestres que estão trabalhando em cima disso, inclusive eu, quando uma menina tá jogando com um rapaz, que eu vejo que um aluno vai lá e tira a menina, eu mando voltar. Não, volte, você vai jogar com ela, entendeu e no final da roda eu explico e peço pra não fazer isso, porque quem tem que mudar essa história é os mestres entendeu, não é separação do feminino e do masculino que vai mudar essa história, os mestre é que tem que tá atento pra isso, e dar mais lugar as mulheres que tá ali jogando, cantando, tocando, entendeu (LIMA, 2010, mestre Tunico).

8.12 Do Trabalho Escravo Ao Voluntário, Camará!

A questão do trabalho voluntário na capoeira foi abordada no curso por vários aspectos. Primeiro, a falta de valorização da profissão, incluindo o fato de nenhum projeto de lei regulamentando a capoeira conseguir concluir uma tramitação durante dez anos de tentativas. Essa questão da regulamentação se apresenta enquanto outro obstáculo para o ingresso da capoeira na escola, pois a LDB não permite profissionais sem nível universitário em seus quadros, atualmente os governos estão envolvidos com o desafio de qualificar do ponto de vista da escolaridade, milhares de profissionais que já fazem parte do quadro funcional da educação. Alguns mestres associam sua prática voluntária à construção da cidadania, a não ser um produto vendável em termos mercadológicos.

O trabalho voluntariado é rico, né, e cresce o aluno, ele vai estar no

meio da sociedade. É nessa hora que ela vai mostrar que é cidadão, capoeira cidadão. É nessa hora que ele vai mostrar que a capoeira não é isso que dizem por ai, capoeira é coisa de maluco, capoeira é coisa de drogado, a capoeira é coisa de... como é que se chama, coisa de vagabundo, né. A capoeira é rica, a capoeira não tem preço (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

A questão do trabalho voluntário se apresenta de forma complexa, inclusive, porque termina sendo parte do processo formativo dentro da capoeira. E para finalizar vem a questão do compromisso social da capoeira que, além do desenvolvimento de um trabalho socioeducativo e cultural nas últimas duas décadas, ou mais, tem uma forma peculiar de se organizar no Brasil e no mundo. E tem sido dessa forma que ela está em expansão constante no país e no exterior, sendo que lá a valorização financeira existe, apesar das dificuldades específicas enfrentadas pelo capoeirista pelo mundo afora.

[...] eu acho que tem alguns mestres que não concorda com aula voluntária porque diz que isso é desvalorização, eu não creio nisso. Eu acho que para a pessoa crescer ela tem que se doar, eu como monitora, pra mim crescer, eu preciso me doar [...] é óbvio que todo mundo gostaria de ganhar pelo que faz, às vezes nem sempre a gente pode ganhar por isso. Mas, se eu dou aula com prazer, faço aula com prazer, porque que eu não vou doar um pouco de mim por prazer também? Eu concordo com a capoeira voluntária, acho assim, que se você já se mantém, porque não você se doar também? Não existe o voluntarista pra tudo? (SOARES, 2010, Monitora Likka).

A questão do voluntariado enquanto discurso neoliberalizante para os países emergentes é outro ponto sensível. Em países de economia dominante o voluntariado surge como uma necessidade pessoal de realização quando o profissional já tem uma estabilidade financeira, mas em países como o Brasil, e especificamente para os capoeiristas, é assunto para inúmeras reflexões. Esse é outro assunto, mas, vamos compartilhar das opiniões e vivências dos mestres e monitores.

[...] hoje eu ganho, ganho com meu aluno, mas que eu sou totalmente a favor, e até porque você enriquece a tua capoeira quando você está se dando um pouco mais pra os outros, do que adianta você ser formada hoje e eu não está dando aula pra ninguém, só porque não tão me pagando o valor que eu acho necessário? Eu acho que a capoeira tem que ser mais valorizada, em valor de termos salariais, com certeza, mas em momento algum vai deixar de se doar ou de ser solidária, deixar de dar uma aula ali

pra uma comunidade ou pra um colégio [...] eu vou ter o retorno de uma comunidade quando eu estou dando aula, os pais vão me conhecer, os professores vão me conhecer, então, isso é um valor que o dinheiro não poderia comprar, entendeu (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

As alternativas apontadas para o ingresso do capoeirista na escola são sempre por meio de programas de governo. Então, vem à tona a questão da valorização, ou melhor, de sua falta, pois as escolas que estão abertas para o capoeirista preferem utilizar os recursos financeiros para o pagamento de outros profissionais, já que o capoeirista já está lá mesmo, nos finais de semana de forma voluntária. Algumas escolas não aceitam o capoeirista por já ter tido experiência envolvendo violência e depredação de patrimônio, outra questão preocupante. Mas, os mestres do CEMCAL acreditam que pode ser resolvida com a formação e a organização da comunidade capoeirística para uma interlocução com os poderes públicos. Esse curso é um passo nesse sentido, assim como a sua continuidade.

[...] É difícil julgar essa situação [...] Olha isso é uma questão muito difícil, certo, porque eu mesmo já sofri muito por causa disso, entende, então eu não sei nem o que comentar. Olha eu já dei muitas aulas onde eu cobrava, já dei muitas aulas grátis, então cada caso é um caso, existe aulas estratégicas como você fala, né? **Concorda ou não com trabalho voluntário?** Mais ou menos, (risadas) depende das circunstâncias, eu posso dizer que eu concordo. Tá mais pra sim do que pra não. Porque, hoje mesmo existem muitos projetos que apoia a capoeira, projetos federais, municipais, de cultura, então a pessoa começa com aquele voluntariado com a intenção de colher, é uma plantação né, porque tudo que você planta você colhe, tem alguma coisa a colher, entende, na verdade não existe um voluntário que não tenha a intenção de nada, né, então todo voluntariado tem alguma intenção (SANTOS, 2010, Mestre Dumel).

[...] Se você acha que tem condições de aula de graça, então você dê. Agora eu mesmo só dou aula pagando, porque se você não cobrar nunca vai ter valor, e se você cobra pode ser exigido também, se você dá de graça qual o valor que você vai ter? Vai ter valor de nada, se você cobrar vai ter valor, não se é dando que se recebe? (risos) Tem esse porém (SILVA, 2010, Mestre Mão de Onça).

Então surge o aspecto mais delicado em relação ao trabalho voluntário do capoeirista, pois essa condição termina sendo imposta pelos próprios mestres de capoeira, no sentido de que o futuro professor possa ter uma experiência concreta de organização de um trabalho de capoeira numa comunidade, através de escolas ou associações. Essa é uma condição para que

o capoeirista conquiste graduações dentro do grupo. A necessidade de formação para os voluntários, também, se apresenta enquanto pauta reivindicatória entre os capoeiristas, além da necessidade de existir maiores preocupações por parte das políticas públicas em relação a esse trabalho desenvolvido pelos mestres e capoeiristas em geral:

[...] Essa questão assim de ser voluntário é uma questão que deveria, claro, ter um certo controle, porque é lógico existe boa vontade, reconheço isso, vejo que existem pessoas de boa vontade e que vem de uma comunidade e às vezes cobrar cinco reais, você tá tirando muita coisa daquela criança, e tem pais de família desempregados. Crianças acham que ser traficante é um status na vida, que é isso que se cria dentro de uma comunidade [...] quando entra um voluntário ali ele tá tentando passar um pensamento diferente praquelas crianças, coisa que se não existe esse voluntário é lógico que não vai ser passado, agora que existem pessoas ganhando em cima desse voluntário sem ele perceber. O que deveria fazer, era ter uma formação para esses voluntários pra que eles entendam que quando eles estão ali naquele centro comunitário, existem pessoas que estão ganhando em cima deles, e é lógico que realmente tem que existir um controle, porque eu conheci pessoas que não tinham condições de ser voluntários, condições psicológicas, até de formação, então aconteceu, realmente a gente deve procurar o máximo, dar formação a essas pessoas, seja aqui nesse curso de extensão da universidade e preparar essas pessoas para esse nível, né, pra que elas entendam, são voluntários, são, mas o governo tem sua responsabilidade com essas crianças (LE MOS, 2010, Mestre Padre).

Concordo, concordo com o trabalho voluntário, agora concordo, também, que o governo, entendeu, deve valorizar esse trabalho voluntário, agora, pro governo valorizar esse trabalho voluntário o mestre, o professor de capoeira tem que se organizar, se capacitar, se organizar pra ter esse direito, porque o governo não pode tá apoiando com confusão dentro da capoeira, entendeu, o pessoal quebrando numa física ou o pessoal quebrando numa roda, e o governo incentivando, pagando (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

8.13 Tem Que Ter Axé, Camará!

Falar de capoeira torna inevitável se falar do seu aspecto mágico e misterioso, conhecido no universo da capoeira como mandinga. Os depoimentos de capoeiristas mais antigos evidenciam a mandinga enquanto componente fundamental da capoeira. No contexto da capoeira, o termo mandinga designa tanto a malícia do capoeirista durante o jogo, fazendo fintas, fingindo golpes e iludindo a adversário, “quanto também, uma certa dimensão sagrada, um vínculo do jogador da capoeira com o Axé, a energia vital e cósmica para as religiões

afro-brasileiras” (VIEIRA, 1998, p. 111 apud ABIB, 2004, p. 192).

[...] Eu sou evangélica, sou evangélica da Batista, porém, eu sei que a nossa origem da capoeira, como eu falei anteriormente, ela tem suas raízes na África, e os africanos eles cultuavam o umbandismo, né, a umbanda, o candomblé, entre outros, então eu sei que ele tem origem lá, então eu jamais vou deixar de passar pra meu alunos a origem dela, Então se de lá vem as danças afro, o maculelê, entres outros, eu dou aula de maculelê, eu trabalho com meus alunos dança afro, eu explico pra eles o que é orixás pra diferenciar porque às vezes eles ficam em dúvida o que é, explico pra eles, entro na questão da religiosidade, porque não tem nada haver uma pessoa evangélica trabalhar a capoeira, porque eu trabalho a capoeira educação, tá entendendo, porque eu não trabalho a capoeira cultuação. Como eu disse pra vocês muita gente que diz que a capoeira é como se fosse religião, pra mim não é, é o meu trabalho, é o meu lazer, é o meu cano de escape, é o que eu tô precisando pra crescer de uma certa forma, então eu mostro pras pessoas (SOARES, 2010, Monitora Likka).

A espiritualidade através da relação com os ancestrais da capoeira ou de formas diversas se torna uma temática recorrente no universo da capoeira. Embora o tema espiritualidade não tenha sido abordado diretamente nas entrevistas, surgiu espontaneamente em várias, além de ter sido discutida muitas vezes durante o curso e, principalmente fora dos espaços de sala de aula. No entanto, vários acontecimentos se evidenciaram significativos envolvendo a questão religiosa e sua diversidade entre os integrantes do CEMCAL e do curso.

O CEMCAL possui em sua diretoria uns cinco mestres evangélicos, não tenho o número exato por que alguns evidenciam isso o tempo inteiro, enquanto outros são mais discretos. Alguns distribuem santinhos antes das reuniões, das aulas do curso e costumam fazer uma roda e uma rápida pregação, às vezes um deles lê um salmo da Bíblia, e depois todos rezam um Pai Nosso. Todos participam desses momentos, inclusive eu, na maioria das vezes. Tem mestre que toma uma cervejinha, e depois fala que é evangélico, então eu fico sem saber quem realmente é ou não evangélico, além dos explicitamente assumidos em sua opção religiosa.

Alguns mestres comentam que o CEMCAL não deve professar uma religião e acham estranho essa prática, apesar de participarem. Inúmeras vezes conversávamos em pequenos grupos e eu sugeria que eles discutissem sobre isso. Depois alguns vinham conversar comigo dizendo que o argumento era de que a entidade era um espaço democrático e cada um poderia se expressar, inclusive quanto à sua opção religiosa. Então, eu sugeria que fizessem desse momento uma oportunidade de mística mais ecumênica. Tinha padre, seguidores de religiões

de matriz afro-brasileira. Era uma idéia que eles nunca tinham colocado em prática

Um dia durante um desses momentos resolvi fazer um agradecimento aos orixás, então depois Mestre Celso, evangélico, veio me procurar, no final, para dizer que Mestre Condi tinha se retirado, e que ele achava um absurdo, uma falta de respeito, e que ele não era assim. E me contou que tocou atabaque na Serra da Barriga com uma Mãe de Santo. Ele falou que para ele sua religião valia na academia, nos espaços públicos deveria haver uma relação de respeito. Esse caso ilustra vários aspectos da religiosidade na capoeira e as relações de tolerância e intolerância religiosa.

Pretendemos evidenciar algumas questões relativas à relação das igrejas evangélicas com a capoeira. Muitos mestres deixaram a capoeira por terem se convertido a alguma igreja evangélica. Agora observamos um número expressivo de mestres de capoeira se filiando a essas igrejas e trazendo para seus grupos e espaços de convivência práticas evangelizadoras, como eles mesmos denominam. As igrejas pentecostais vêm historicamente se apropriando de várias manifestações da cultura de massa, com seus próprios *pop stars*, seus shows musicais imitando vários estilos, mas com letras e músicas estilo gospel. Então se apropriar da capoeira passa a ter um significado bem diferente, porque alguns negam sua historicidade e esvaziam seu espaço simbólico, enquanto possibilidade de construção positiva da imagem do negro e sua cultura.

Muitos mestres retiram movimentações da capoeira em nome da capoeira de Cristo, para que ela não seja violenta. Outros retiram o atabaque para evitar qualquer referência aos cultos afro-brasileiros e por aí vai. Um ícone da capoeira, Mestre João Pequeno, se tornou evangélico e prega a capoeira de Cristo. São questões profundas e que merecem uma reflexão mais embasada, tanto de minha parte como dos capoeiristas em geral. É pensar a capoeira e as alterações em curso nesse novo contexto histórico. Mas vamos ouvir os mestres:

[...] Estou transformado por Deus, antes era pra arrebentar, lutar e não jogar. Enquanto eu não brigasse eu não me aquietava. Muitos negam que foram meus alunos, minha formação para os alunos era péssima. O Mão de Onça é um exemplo, mas mudei o meu estilo de vida. Mestre Ventania me visitou um dia e eu fechei as portas. Trabalho hoje a questão espiritual. Não recebia visita, hoje, recebo para jogar. Sou evangélico, acabei com a pancada (MORGADO, 2010, Mestre Celso).

[...] Alguém falou sobre a dimensão espiritual da capoeira, que o aluno era livre, não podia impor sua religiosidade evangélica, que orienta, mas a parte religiosa não pode faltar (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

[...] Sou membro da Ordem Beneditina, sai por um problema de depressão, ganhei mais um ano afastado, foi um presente, voltar agora é um castigo [...] a capoeira tem seu espírito. A capoeira tem uma espiritualidade própria. [...] não tem como trabalhar a capoeira em Alagoas sem o social. A espiritualidade reconstrói a pessoa, dou meu testemunho, ser mestre é ser um profeta. Missionário na capoeira. Primeiro, antes eu pregava uma ação religiosa, hoje eu não prego uma religião na capoeira, acho também que já tem discípulo demais pra tá brigando por religião. Dentro da capoeira se uma criança é espírita, Deus a abençoe, se é católica, Deus a abençoe, se é seguidora do candomblé, Deus a abençoe, se é evangélica, Deus a abençoe, se não tem religião, tendo passar uma mentalidade pra essa criança, na questão da própria formação eu incentivo que essas crianças busquem cursos profissionalizantes (LEMOS, 2010, Mestre Padre).

[...] Sou conhecido como Mestre Aleluia porque divulgo um trabalho, evangelizo na roda de capoeira e ensino capoeira angola e desenvolvo esse trabalho porque fui evangelizado por João Pequeno. Que também aqui num Congresso de capoeira que ele falou de Jesus pra mim e eu então me converti e até aqui eu venho fazendo esse trabalho também. Continuando a semente que ele plantou em mim: Jesus. Tenho pregado na roda de capoeira e ensinando capoeira eu ando [...] em 2001, 2002, mestre João Pequeno esteve aqui, pra receber a comenda [...] foi quando eu tive o meu primeiro encontro assim, a capoeira e o evangélico. Foi quando o mestre João Pequeno ali falava da capoeira e no final ele foi lá pegou a Bíblia e disse assim, tá vendo vocês todos aí, são todos filhos de Lúcifer, se não se entregar pra Jesus vai pro inferno. Mas aquilo ali só tocava em mim, aquilo ali só era pra mim, era uma coisa como se fosse uma flecha enfiando no meu coração e ali eu falei pro mestre ao meu lado: mestre, porque ele disse isso? E o mestre disse: porque ele quer vender o peixe dele e eu olhei pro mestre e disse: eu vou comprar um quilo, aí fui conversar com o mestre João Pequeno e ele me falou de Jesus Cristo [...] e aquela semente, três dias depois que ele disse aquilo, que ele plantou essa semente em mim, eu não consegui dormir, aí eu tive que procurar uma igreja porque eu aí já estava fisgado, era um dos peixes de mestre João Pequeno. Realmente aquele peixe que o mestre estava vendendo eu já era um deles. Meu grupo é Zédequias, eu tenho esse trabalho como já falei e nosso mestre é Jesus Cristo e eu tenho levado essa semente que João Pequeno tem passado pra mim, né, eu tenho convencido a muitos também (SANTOS, 2010, Mestre Aleluia).

[...] a capoeira não tem religião, né, porque a capoeira não tem religião? Porque eu sou evangélico, o mestre Padre é católico, mestre Celso é evangélico, mestre Cláudio é umbandista, certo? Esse povo todo se abraça junto, todos eles, batem papo e conversa, então capoeira é pra todos (SILVA, 2010, Mestre Novo).

Esses depoimentos nos suscitam inúmeras reflexões. O aspecto da capoeira educativa, principalmente o meio do universo evangélico tem sentidos diferenciados. Preocupa-me quando os capoeiristas não conseguem conciliar a capoeira de Cristo com uma relação

respeitosa com a própria historicidade da capoeira e dos mestres do passado. Essa é mais uma questão. Posso estar com recaídas etnocêntricas, acho necessário pesquisar e refletir muito sobre essa temática. Percebo a diversidade de sujeitos, situações e experiências relatadas pelos mestres de capoeira e pela monitora Likka. Não cabe um julgamento a priori, aliás, não cabe um julgamento. Precisamos de processos formativos avaliando a própria formação para continuar essa caminhada construindo conhecimentos coletivos e emancipatórios. Já não me sinto habilitada a pensar sozinha sobre essas questões.

9 IÊ! ... ADEUS, ADEUS CAPOEIRA ALAGOANA

Quando a academia reconhecer a reconstrução vamos ter mais liberdade pra continuar a ensinar com união, vamos ter mais prestígio para dar continuidade a nossa cidadania. Vamos interpretar essa palavra cidadania. Cidadania é conhecer a dívida da nação.

Mestre Tunico

Nesse processo formativo experiencial na pesquisa e no curso de extensão eu realizei descobertas, elaborei processos de transferência, me tornei outra bem diferente de quando iniciei esse percurso. Agora eu entendo porque muitos professores, militantes de movimentos sociais e outros atores tinham um discurso, apresentavam referenciais teóricos críticos das relações sociais capitalistas e na prática cotidiana eram autoritários e exímios reprodutores de valores que eu criticava. Hoje entendo, principalmente, por que eu tanto os criticava.

Era uma relação transferencial, eu via no outro o que mais existia em mim. É mais fácil ver no outro, se incomodar com o que está fora de nós mesmos. Posso refletir e afirmar que essa experiência de pesquisa proporcionou um dos meus melhores momentos formadores na vida pessoal e acadêmica. Considero-o um verdadeiro rito de passagem de uma etapa existencial para outra muito mais libertadora, só tenho a agradecer aos mestres de capoeira e aos colegas da academia, estou feliz, assim como os mestres de capoeira, com a realização desse curso e dessa pesquisa. Eu era aluna e aprendiz em meu campo de pesquisa, precisei descobrir que o campo era nosso e que eu aprendi muito com os mestres na minha primeira viagem de maior distância em busca da produção de conhecimento e de mim mesma.

9.1 Aporte Conclusivo, Camará!

A universidade se configurou para os mestres enquanto um espaço simbólico de prestígio e valorização, em relação ao mérito pessoal e da própria capoeira. A ocupação desse espaço, de uma forma diferenciada, foi significativa para todos, principalmente, por ter sido fruto de uma conquista. Uma construção sociopolítica e cultural de um processo formativo, na qual foi possível negociar a elaboração e execução de um curso de extensão universitária, para atender as demandas formativas apresentadas pelos mestres de capoeira, através de uma organização da sociedade civil.

A realização desse curso se configurou para os acadêmicos enquanto um espaço simbólico de reflexão, formação, auto formação, meta formação e transformação, sem esquecer-se da erosformação. Esse espaço nos sentidos mais amplos possíveis, também foi ocupado pelos mestres e monitores. As conversas informais foram as que mais subsídios me deram no processo. As anotações de meu diário de pesquisa foram fundamentais para o percurso relatado aqui.

Acredito que não apenas as questões relativas à problematização se evidenciaram no decorrer da dissertação, como se mostraram outras, impensáveis nos momentos iniciais. Acredito que as perguntas levantadas na problematização inicial foram respondidas, não por mim especificamente, mas por nós, pesquisadores e co-pesquisadores em processo de formação avaliando a formação na formação e principalmente, pela minha reflexão da experiência de pesquisa.

Compartilhamos saberes diferenciados em seus etnométodos em relações de alteridade e mediações na construção de conhecimentos coletivos emancipatórios em uma experiência de ensino pesquisa e extensão. Uma experiencição em processos formativos através de uma prática extensionista numa perspectiva de incorporação da extensão pelo ensino e pela pesquisa, funções acadêmicas. Uma experiência tímida cheia de contradições, errâncias e aprendizagens.

Propositivamente, apresento a proposta de construção de um novo curso com os mestres de capoeira, após o processo de finalização do livro relatando a experiência do curso e os saberes produzidos coletivamente em dialogicidade. Acredito que várias temáticas abordadas merecem um aprofundamento reflexivo e formativo, sugiro essa possibilidade em relação à questão da mulher na capoeira, da religiosidade contemplando a capoeira de Cristo com especial atenção. Quanto à temática da capoeira na escola ela pode se desdobrar em

inúmeras investigações formativas, principalmente em relação ao trabalho voluntário e a pauta de reivindicação da comunidade capoeirística de regulamentação da profissão, aliada ao fundamento ineliminável da prática e do ensino da capoeira por amor e compromisso social.

9.1.1 Narrativas De Vida

Compartilho essas reflexões através de duas narrativas de vida dos co-pesquisadores, mestre Tunico, o mais antigo mestre do CEMCAL, e na capoeira antiguidade é cargo; e da monitora Likka, mulher, a mais nova geração da capoeira alagoana. Mestre Tunico exemplifica como a capoeira se apresenta enquanto processo formativo integralizador e estruturante na própria história de criação de um mestre de capoeira. Likka faz um depoimento emocionante evidenciando sua concepção de educação e de ser educadora na e através da capoeira. Ela descreve ações formadoras em relações de alteridade e apresenta a capoeira como um elemento que interliga escola e família na formação das novas gerações. Ao final desse dissertar só tenho que agradecer à vida e seus processos formativos. E ponto final provisório, de minha contribuição. Com a palavra duas gerações de capoeiristas, lembramos que os mestres mais velhos ouvem mais do que falam, e os capoeiristas mais novos são mais amigos das palavras, ambos têm o seu valor:

[...] Eu me fascinei pela capoeira. Só que tinha que a minha família tinha condições financeiras até pra pagar, mas não pagava porque não gostava da capoeira, minha mãe detestava, não gostava porque é... muitos capoeirista tinha problema às vezes com a polícia, né, questão de baderna, essas coisa e aí minha mãe não gostava, minha mãe só passou a gostar da capoeira quando ela viu que eu tive uma mudança depois que eu entrei na capoeira, ela sentiu a minha mudança. Porque muitas vezes eu chegava embriagado em casa, né, e aí, às vezes até carregado, bêbado, tá. E naquela época eu já tava com 16 anos mais ou menos, ia fazer dezessete. Aí ela chorava muito, tinha aquela coisa, e aí quando eu entrei na capoeira parou esse negócio de eu beber pra chegar carregado, entendeu? E assim eu fui tendo uma noção, né, de uma pessoa mais adulta, né, onde eu comecei a me vestir melhor, que eu não ligava pra roupa, que eu era só de calção, aquelas coisas, não ligava pra namorar, entendeu? E eu fui tendo essa noção, que tinha algumas meninas na capoeira, era aquelas coisa. Aí eu fui tendo aquela elegância, passei a despertar um pouco que a minha vida ficou melhor. Eu parei mais de beber, eu andava melhor, eu me vestia melhor, deixei de andar na turma que bebia, né, e fiquei mais caseiro. E aí foi aonde teve essa melhora e minha mãe passou a ver que a capoeira, era diferente daquilo que ela pensava (LIMA, 2010, Mestre Tunico).

[...] sempre eu fui um tipo assim, dinâmica, ainda no grupo quando eu entrei, mesmo sem saber, tava participando, organizando, porque eu sou do tipo política mesmo, eu quero participar porque eu não vou tá criticando os outros se deu errado, então eu tô ali participando, se deu errado a culpa também é minha, né, eu não lavo as minhas mãos. Eu simplesmente tô ali fazendo. Então, eu leio livro sobre brincadeiras de roda pra poder colocar aquilo na capoeira, eu troco só o nome das brincadeiras, mas envolvendo todos os movimentos da capoeira. Eu consigo dar aula de matemática pra os meus alunos dentro da capoeira, como esse, tem uma brincadeira que eu costumo fazer bastante, né, e faço para os pequenos até os grandes, eu não excluo, vivo morto, por exemplo... aí vivo, um movimento de ataque, aí eu indico qual é, morto, um movimento de defesa, eu também digo qual seja. Se um deles erra, eu não vou tirar eles, porque tirar é excluir. Eu vou pra ele e pergunto qual a matéria que ele está em dificuldade no colégio, aí ele diz qual é a matéria, e geralmente é matemática. Por incrível que pareça, a gente vai pra divisão, pra multiplicação, aí ele tem que dizer. Se ele erra, a gente vai pra outra, e o engraçado é que os outros meninos sabem e ficam falando e aquilo vira uma coisa de louco. Vale a pena, entendeu, entre outras brincadeiras, pode ser adolescente, quando eu vejo que o nível está estressado, luta, luta, luta, eu parto pra brincadeira, não importa quem esteja, entendeu, e é isso. A capoeira pra mim, ela é uma arte de viver, literalmente, uma arte de ensinar e educar as pessoas da forma delas, que elas possam, né, não vou educar na minha forma, mas, que cada um possa, mas que cada um sabe chegar ali. É o nosso momento, é o meu momento, é o momento dos meus alunos, é o momento que realmente eu posso sentar ali. Não vou ser mãe ou pai, porque eu não sei o que é ser isso, mas eu sou realmente uma educadora, sabe, eles sabem me ouvir, não importa o assunto que venha a tratar com eles. Capoeira liberta literalmente as minhas idéias e liberta as idéias deles e fazem eles evoluir, como eu evoluo a cada dia [...] é óbvio que eu vou dar aula de acordo com o que cada um pode, tá, se o meu aluno pode saltar mais, ótimo, eu vou incentivar ele saltar mais, o que não quer dizer que eu não vou fazer com que ela faça também, porque todos nós temos potencial, agora potenciais diferentes. Eu, como capoeirista, eu entro na escola, como eu já falei de cabeça erguida da seguinte forma: eu tenho alunos meus que os professores dão uma certa licença pra eles, porque eles brigaram ou fizeram alguma coisa errada, aí o que é que eu faço, eu não vou punir da mesma forma que aqueles educadores estão punindo. Procuro saber da criança ou do adolescente o que aconteceu, digo isso porque já fiz isso várias vezes no colégio onde eu estou. Então, ele vai me dar a versão dele, e eu vou à escola, procuro o orientador, se não tiver um orientador, um pedagogo. Procuro saber porque o menino foi mandado pra casa, aí eles vem me dão a versão deles. Quando eu entro em questão, às vezes é uma brincadeira que o menino faz. Porque criança tem muita energia, e criança precisa de espaço pra brincar, precisa de sua hora pra brincar, e eles não permitem isso, ah porque foi uma bola, porque quebrou uma telha, aí a gente já tinha avisado o menino e tal. Pô, é uma criança, não é assim: eu avisei a ele que não jogasse a bola ali e ele fez de novo. Ele precisa daquele espaço, se a escola não dá aquele espaço, vai acontecer que ele vai fazer de novo, mas porque ele quer confrontar? Não. Ele não quer confrontar, ele quer brincar e a escola não dá esse espaço. Então eu já tirei muito aluno meu de castigo de sala de aula, eu já tirei muito aluno meu de castigo de casa. Ah, porque brigou na escola a professora botou pra casa. Não. A escola tem que fazer o papel dela que é educar, né, e se o menino tá fazendo alguma coisa errada daquele jeito, tem que ver qual a outra forma de trazer ele mais próximo. Eu faço isso. Eu não deixo um aluno meu tirar uma nota baixa,

literalmente eu não deixo, porque se tá ruim. Ei, qual é o problema vamos estudar? Já fiz grupo de estudo, estudo nas aulas, e assim, eu acho que todo capoeirista devia pensar nisso. Ah, eu sou capoeira, a minha arte é lutar, não. A tua arte é formar cidadão. Você como mestre, como muitos mestres diziam no curso, que muitos alunos viam ele com o pai. Porque? Porque segue o que ele faz. Então eu quero que meus alunos me siga, quando eu estiver certa. Tá, acho correto, e creio, e espero que futuramente abra as todas as portas e não só algumas, porque por enquanto, são só algumas portas das escolas que estão abertas. Espero que futuramente os capoeiristas abram suas mentes pra melhorar seus métodos de ensino, porque assim, a melhor coisa de você aprender é buscar, e as pessoas, às vezes, fica limitada a seu mestre ou ao seu professor ou ao seu grupo. Enquanto a gente tiver com essa mente pequena, com essa limitação literalmente de pensamentos, a gente não vai evoluir. Ou a gente busca em todos os cantos, beber de todas as fontes pra poder fazer sua filtragem, qual que é melhor pra você desenvolver, ou ele vai ficar pequeno no mundinho dele, não que o mundo dele seja pequeno, mas ele vai continuar daquela forma, não vai crescer, não vai poder nunca entrar numa escola de cabeça erguida, vai entrar pelos cantos, eles vão dar aula ali no pátio ou não sei onde. É isso que eu penso da capoeira, mais, do capoeirista (risos) (SOARES, 2010, Monitora Likka).

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro R. J. **Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- ABREU, F. **Bimba é bamba: a capoeira no ringue**. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.
- ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: PLANO Editora, 2003.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- _____(Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. v.1.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BORBA, Sérgio. **A complexa arte da avaliação: contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia**. Maceió: EDUFAL, 2003.
- _____. **Espaços de formação**. Maceió: Catavento, 2000.
- _____. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1997.
- CAPOEIRA, Nestor. **Galo já cantou**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- _____. **Os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Tradução de Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 27., 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1111.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- DECÂNIO FILHO, Ângelo. **A herança de Pastinha**. Salvador, 1996. (Coleção São Salomão).
- FALCÃO, José L. Cirqueira. **A escolarização da capoeira**. Brasília: ASEFE - Royal Court, [S.d.].
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 16. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico.** Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1984.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese.** Tradução de Sergio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro, 2005.

HOBBSBAWN, E; RANGER, T. **A Invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: CIVITA, V. (Coord). **Textos escolhidos. Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HUGHES, J. **A Filosofia da pesquisa social.** Tradução de Heloísa Toler Gomes. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica.** Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano, 2003.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrest/Gestao/area_de_gestao.html>. Acesso em: 8 dez. 2010.

_____. Mutiversidade e extensão universitária. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UnB, 2001.

LEMOS, Paulo R. da Silva. **Mestre Padre.** Maceió, 2010. Entrevista concedida em 14 jun. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

LIMA, Antonio Pereira, **Mestre Tunico.** Maceió 2010. Entrevista concedida em 8 out. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

LIMA, José Jalondrié da Silva. **Monitor Jalon.** Maceió 2010. Entrevista concedida em 8 out. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

MACEDO, Roberto S. **Chrysallís, currículo e complexidade: perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2005.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. Hermes Re-conhecido: etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. In: SIMPÓSIO “ETNOGRAFIA E PRÁTICA ESCOLAR”, 1998, Natal. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2900>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCOVITCH, Jaques. **A universidade impossível**. 2. ed. São Paulo: Futura, 1998.

MORAIS, Regis de. **A universidade ddesafiada**. Campinas: UNICAMP, 1997.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDFRN, 1999.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORGADO, Celso Lacerda. **Mestre Celso**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 5 abr. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

NOBRE, José Aldo. **Mestre Rimen**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 9 ago. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: UFMA/PROEXT, 2000.

PAFFER NETO, Condillak Hock. **Mestre Condi**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 21 jun. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

PASTINHA, V. F. (Mestre Pastinha). **Caderno e álbum do Centro Esportivo de Capoeira Angola**. Salvador, [196?]. Caderno manuscrito. A grafia original foi mantida.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, Waldeloir do. **Ensaio sócio-etnográfico da capoeira**. Salvador: Itapoan, 1968.

REIS, Leticia Vidor de Souza. Mestre Bimba e mestre Pastinha: a capoeira em dois estilos. In: Vagner Gonçalves da Silva (Org). **Artes do corpo**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004. v.2. Coleção Memória Afro-Brasileira.

REIS, Letícia Vidor de Souza. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2006.

SANTOS, Eneida Pereira dos. **Tradução, registro de memória, atuação do artista: instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira – ser igual (e) diferente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

SANTOS, Jeova José dos. **Mestre Aleluia**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 9 ago. 2010 como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SANTOS, Luciano M. Cavalcante dos. **Mestre Dumel**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 14 jun. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. Extensão universitária: um projeto político e pedagógico em construção nas universidades públicas. **Participação**. Brasília: UnB, a. 5, n. 10, p.26-28, 2001.

SILVA, Alexsandro da. **Monitor Cyborg**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 5 abr. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, Helenildo da. **Monitor Risonho**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 8 out. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, José Basílio da. **Mestre Mão-de-onça**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 14 jun. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, José Adeilton da, 2010, Monitor Barata. **Entrevista** concedida em 9 de agosto de 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, Lourinaldo Geraldo da. **Mestre Novo**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 21 jun. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

SOARES, Quitéria Valeriano, 2010, **Monitora Likka**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 5 abr. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

TAVARES, Fernando A. Menezes. **Mestre Ventania**. Maceió, 2010. Entrevista concedida em 8 out. 2010, como material complementar do curso de extensão Ações Afirmativas e Capoeira na Promoção à Saúde da Universidade Federal de Alagoas.

THIOLLENT, Michel J. M. Pesquisa-Ação na Extensão Universitária. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO, 5., 2003, João Pessoa. **Anais...** Rio de Janeiro: [S.ed.], 2003.

ZAMBRANO, Maria. **Notas de um método.** Madrid: Mondadori, 1989.