
CAPOEIRA E CURRÍCULO: uma reflexão sobre as contribuições da capoeira no fortalecimento das identidades de alunos de escolas públicas

Robson Carlos da Silva¹
Marlene Araújo de Carvalho²

RESUMO

Este artigo trata de uma análise no contexto metodológico do campo de conhecimento do currículo escolar a partir da teoria dos Estudos Culturais, das possibilidades e da necessidade da implantação de currículos multiculturalistas ou contextualizados, que, ao não hierarquizar os diversos tipos de conhecimentos sociais, podem contribuir para que crianças e jovens na escola, principalmente, aquelas pertencentes às camadas menos favorecidas de nossa sociedade, possam participar efetivamente da construção de sua própria identidade, desconstruindo significações construídas pelo "Outro" hegemônico, tornando material e humano determinadas representações político-culturais naturalizadas e essencializadas. Neste sentido, utiliza-se da capoeira, enquanto cultura de resistência negra contra a opressão da escravidão imposta no Brasil colônia e de suas possibilidades de desconstrução de muitos dos discursos hegemônicos e dominantes presentes nos currículos escolares.

Palavras-Chave: Representação político-cultural, Currículo, Estudos Culturais, Capoeira.

ABSTRACT

This article refers to an analysis in methodical context in field's knowing of school curriculum based in theory of the cultural study, possibilities and the need to implant multicultural curriculum or in context way, that, it doesn't make any hierarchy in relation of diverse types of social knowing, they can contribute for those children and young in school, mainly those povers that has few importance in society, in this case they can participate of the growing of their own identify, and it doesn't any importance about the "other" superior, become material and human some cultural-politic representations that are natural and essential. In this way, practice capoeira, it is a culture that had a point of view against the slavery in Brazil colony and its possibilities to destroying many superior speeches and dominates in school curriculum.

Keywords: Cultural-politic representation, Curriculum, Cultural study, Capoeira.

Início de conversa

Nossa proposta neste artigo é fazer uma leitura das possibilidades da capoeira no resgate e contribuição para o fortalecimento de identidades e, conseqüentemente, do despertar da conscientização política, notadamente em crianças e jovens de escolas públicas, enquanto cultura genuinamente brasileira, nascida no berço das lutas de resistência do povo negro contra a opressão da escravidão no Brasil.

Nossa discussão insere-se no campo de conhecimento do currículo, centrando-nos na teoria dos Estudos Culturais que, entre muitas características e perspectivas, pretende efetivar a investigação sobre a diversidade de objetos e de fenômenos que se constituem de inte-

resse dos diferentes movimentos sociais que vão se formando nos mais variados espaços das sociedades, amparados e motivados pela implantação de uma política de apoio e fortalecimento das diversidades e do respeito às pluralidades, colocando-se a favor dos estudos, concepções e das lutas contra-hegemônicas.

Assim, seguindo o fio condutor dos estudos e pesquisas que estão sendo efetivados no campo dos Estudos Culturais, pretendemos destacar alguns aspectos históricos, culturais e pedagógicos da capoeira que podem contribuir para uma formação mais consciente e, portanto, mais crítica dessas crianças e jovens estudantes em nossas escolas públicas, principalmente, por serem, em sua grande maioria, pertencentes às camadas menos favorecidas de nossa sociedade.

Recebido: maio de 2004

Aceito: junho de 2004

¹ Mestrando em Educação, do Programa de pós-graduação em Educação da UFPI. Bolsista da CAPES. Professor substituto do Departamento de Fundamentos da Educação-UFPI.

² Coordenadora da Pós-graduação e Pesquisa da FSA. Professora aposentada e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 10	43 - 55	jan./jun. 2004
----------------------------------	----------	-------	---------	----------------

Defendendo a concepção de currículo escolar enquanto artefato cultural e social humano³, pensamos ser possível sua crítica, reestruturação e transformação histórica. Defendemos, ainda, a construção de um currículo multiculturalista ou contextualizado, que, dentre muitos aspectos, pressupõe a concepção de professores como intelectuais transformadores⁴, do emprego de práticas culturais geradas em contextos contra-hegemônicos; a idéia de educação como processo ininterrupto de formação de pessoas conscientes de suas possibilidades e de seus potenciais e a implantação de uma política educacional e cultural articulando e mantendo sempre integrados as discussões educacionais e os interesses públicos de nossa sociedade.

É neste sentido, que conduzindo nossas idéias e reflexões por meio do campo do currículo e da educação, optamos por uma perspectiva culturalista, que, ao invés de negar as culturas e os novos movimentos sociais que se constroem e se moldam dentro da textura social de acelerada transformação que hoje vivenciamos, favorece a oportunidade de se conhecer e discutir as possibilidades de contribuição que as discussões suscitadas nestes movimentos sociais podem trazer para que se concretize a concepção de pessoas, nunca como meras espectadoras, mas sim como atores de sua própria história.

Acreditamos que a capoeira, enquanto cultura totalmente forjada e difundida no campo de luta contra as formas de repressão de um povo colonizador sobre outro povo, o oprimido, possa tornar real, no contexto de nossas escolas, a realidade acima concebida, seja no chamado currículo "oficial", seja nos diversos aspectos curriculares "ocultos"⁵, que permeiam os currículos das escolas, por meio da prática afetiva de seus movimentos e fundamentos, na difusão dos discursos sobre sua história, nas diversas narrativas presentes no seu contexto,

como por exemplo, nas cantigas e estórias que narram a vida e os "feitos" dos capoeiristas mais afamados, dentre outros aspectos.

Um pouco da história da capoeira.

A capoeira constitui-se em uma manifestação da cultura brasileira com características de jogo, luta e dança, praticada ao som de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), acompanhada de palmas e cânticos, com aspectos característicos de um eficiente sistema de defesa pessoal e treinamento físico fundamentado nas tradições culturais genuinamente brasileiras. É, ainda, uma atividade que envolve de diversas formas o indivíduo que a pratica.

Notadamente, a partir dos anos 80, a capoeira tem estimulado significativamente pesquisas acadêmicas. Nos últimos anos diversos trabalhos foram reproduzidos nas ciências humanas (Antropologia, Sociologia, História, Psicologia Social), como por exemplo, Vieira (1998, 2002), Sodré (2002), Bruhns (2000), Carvalho (2002) Campos (1990) e Barbieri (1993), nascidas das inquietações em se perceber o potencial da capoeira na compreensão das relações cotidianas do quadro social e político brasileiro.

Vieira (1998) afirma que a capoeira pode contribuir para um entendimento das desigualdades e da luta constante das camadas sociais menos favorecidas em fazer valer suas reivindicações, o que não nega o direito e a oportunidade de pessoas pertencentes às camadas mais favorecidas ao acesso e prática dessa cultura.

Devido à falta de registros históricos mais fidedignos, são muitas as controvérsias sobre as origens da capoeira, presente nas discussões. Seria a capoeira uma arte genuinamente brasileira ou teria vindo da África, com a chegada dos escravos no Brasil?

³ Segundo Silva e Moreira, na obra *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed., Petrópolis-RJ, Vozes, 2001, sendo um artefato cultural e social, o currículo não é um elemento neutro nem inocente, estando implicado nas relações de poder que transmitem visões particulares e vinculadas a formas específicas de sociedade e de educação, é capaz de forjar identidades particulares e individuais e, portanto, é essencialmente histórico, produzido e difundido dentro da dinâmica social e histórica da existência humana neste planeta.

⁴ Ver GIROUX, Henry. *Professores como Intelectuais Transformadores*. In: *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. p. 156-164.

⁵ Segundo SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2002, são aqueles aspectos, presentes na realidade escolar, que, mesmo não sendo parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Os defensores da capoeira como arte genuinamente brasileira acreditam ser ela uma mistura de diversas culturas (lutas, rituais, danças) africanas no Brasil, vindo seu nome do vocábulo de origem Tupi-Guarani, que significa mato ralo, denominado capoeira, em que os escravos ficavam após serem libertados ou fugidos (CAMPOS, 1990), devido ao caos que foi instalado na costa litorânea do Brasil, causado pela invasões holandesas, o que permitiu a uma grande leva de escravos a oportunidade de fugirem, para o interior do país, "(...) estabelecendo-se em comunidades multi-étnicas denominadas de quilombos" (VIEIRA, 2002, p.226). Foi a partir desse período que a capoeira se constituiu em luta de defesa e resistência contra o sistema escravista, sistema este que constituía-se na principal fonte de riqueza econômica do Brasil colônia. Nessa época, os escravos passaram a ser denominados de "negros da capoeira", "negros capoeira" e mais tarde somente de "capoeira" (VIEIRA, op. cit.).

Outro fato em que se apoiam os defensores dessa vertente, é o pressuposto de que, com a chegada dos primeiros escravos ao Brasil, houve uma tentativa de desarticulação de qualquer forma de organização que pudesse se transformar em levante ou revolta dos escravos, o que, segundo Ribeiro (1995) levou à política de se evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impedindo a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano, favorecendo, no entanto, o intercâmbio e a troca de elementos culturais distintos, e dessa "troca" ou contato cultural, surge uma manifestação totalmente nova, com características próprias e uma combinação jamais imaginada de aspectos tão diversos como luta e dança. Nasce, assim, a capoeira, arte e cultura genuinamente brasileira.

No outro oposto, estão os estudiosos e pesquisadores que defendem a capoeira como manifestação africana aqui introduzida pelos

negros africanos, notadamente, o povo Banto, da região de Angola. Carneiro (1936) afirma que a capoeira, inicialmente, era praticada entre os angolanos, não como meio de defesa, mas como dança religiosa, como um ritual tipicamente banto (povo angolano).

Esse pensamento busca reforço em danças africanas que muitos afirmam ser semelhantes à capoeira, como o N'angolo (dança das zebras). Porém este pensamento perde, hoje, cada vez mais forma, pois não existem, em outros países que receberam influência africana, manifestações semelhantes à Capoeira.

O certo é que a capoeira surge como instrumento de defesa do negro africano no Brasil, contra as profundas relações de dominação e desrespeito às condições de humanidade que permeavam o sistema de escravidão em terras brasileiras, e torna-se uma arma eficiente nas fugas e revoltas dos escravos. Portanto, o surgimento da capoeira se confunde com a história da resistência negra no Brasil, a propósito do que afirma Silva (1993, p.12):

Os Negros faziam incursões às fazendas e povoados mais próximos, onde cometiam grandes depredações vingando-se, não raro, das afrontas e maus tratos sofridos de seus antigos senhores [...]. Embora com armas primitivas, quase todas improvisadas, os negros derrotaram sucessivamente vinte e quatro expedições chefiadas pelos célebres Capitães-de-Mato. Começava a tradição marcial da capoeira.

Com o fim da escravidão, o que não significa a aceitação imediata da comunidade negra na vida social (VIEIRA, 1998), a capoeira passa por um momento obscuro e ressurgiu no século XIX, transformando-se em um fenômeno social nos grandes centros da época: Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Pode-se observar a figura do "Capoeira" presente em obras de Machado de Assis⁶, Aluizio de Azevedo⁷, na arte de Rugendas e Debret, dentre outros, mostrando assim, o convívio dos capoeiristas nos costumes da época. Geralmente, pertenciam às famosas Maltas⁸, onde os integrantes de outras Maltas eram con-

⁶ No conto "A Causa Secreta", na obra Contos (2. ed.), Editora Paz e Terra, São Paulo, 1997, p. 51-66, Machado de Assis fala sobre a história do personagem Fortunato, destacando uma passagem em que este é agredido a facadas e navalhadas por uma Malta de capoeira.

⁷ Toda a história de O Cortiço, 8 ed. São Paulo: Ática, de Aluizio de Azevedo, 1979, gira em torno do mulato "Firmo", capoeira, malandro e boêmio, figura típica das noites cariocas.

⁸ Bandos organizados, cada qual com sua denominação, seu grito de guerra e sua demarcação territorial, que aterrorizavam a sociedade naqueles tempos.

siderados inimigos mortais, perseguindo-se e desenvolvendo verdadeiros duelos, muito alardeados e divulgados nos jornais e noticiários do período.

Com a Proclamação da República, surge uma nova fase de perseguição à Capoeira com a criação do decreto nº 487 do código Penal Brasileiro, de 11 de outubro de 1890, que estabelecia, no Capítulo XIII, dos “vadios e Capoeiras”, penas de até seis meses de prisão ou deportação do país, no caso de se tratar de estrangeiros, para todos que fossem pegos praticando capoeira ou que pertencesse a algum bando ou Malta. Inicia-se um período de tentativas de extermínio da Capoeira com muitos de seus adeptos sendo exilados e participando de trabalhos forçados.

Esse quadro permaneceu até 1934, quando o então Presidente Getúlio Vargas extingue o Decreto nº 487 e libera a capoeira, bem como outras manifestações populares (notadamente as de origem negra), para sua prática livre, após assistir a uma apresentação de capoeira comandada por Manoel dos Reis Machado, afamado no meio capoeirístico como Mestre Bimba, responsável pelo desenvolvimento do primeiro método pedagógico de ensino da capoeira, denominado de Capoeira “Regional Baiana”⁹, amparado e subsidiado por seus alunos, muitos dos quais universitários, sendo considerado até os dias atuais, o pai da capoeira moderna. A esse propósito afirma Vieira (1998, p.43): “A maior contribuição introduzida, por Mestre Bimba, na capoeira foi o seu método de ensino. O curso de ‘Capoeira Regional’ tinha uma duração variável [...] com aulas de uma hora, três vezes por semana.”.

A capoeira, a partir de então, deixa os guetos e os esconderijos reservados às práticas escondidas e marginalizadas, conquistando os mais diversos espaços, notadamente os espaços educacionais, os espaços escolares, seja como prática curricular diversificada, seja como prática curricular oculta, constituída, que

é de características e aspectos significativamente apropriados à cultura das crianças e jovens que freqüentam e constituem o alunado de nossas escolas públicas ou particulares.

Capoeira e educação: um encontro possível.

A prática da capoeira, não faz muito tempo, era considerada marginal, inclusive com previsão de punição devidamente apontada no Código Penal Brasileiro¹⁰. Com o passar dos anos a capoeira começa a ser valorizada socialmente, notadamente, por seu valor cultural. Este percurso de valorização, faz com que a capoeira seja, cada vez mais, aceita em instituições escolares, despertando o interesse dos alunos, por sua beleza plástica, pela diversidade de movimentos ou ainda pela riqueza cultural que carrega em sua história e em seus fundamentos.

Neste espaço vamos tentar percorrer um pouco do caminho trilhado pela capoeira, sua aceitação e adequação aos objetivos educacionais das instituições escolares.

No final do século dezanove e início do século vinte, surgem, no Brasil, movimentos em prol da nacionalização de nossa educação na luta contra o analfabetismo e a melhoria das condições culturais do povo. Em 1907, surge a primeira tentativa de instituição de uma ginástica brasileira: “O Guia da Capoeira ou Ginástica Brasileira”, com autor oculto nas iniciais O D C, levando muitas pessoas de famílias importantes a praticar a capoeira, vendo nela um excelente exercício de destreza e defesa pessoal. Alguns mestres aproveitam o momento para organizarem pequenas academias de ensino dessa arte.

Em 1961 a capoeira é introduzida, como desporto, no currículo da Polícia Militar do Estado da Guanabara, homologada em dezembro de 1972, pelo Ministério de Educação e Cultura como modalidade desportiva. Surgem diversas Federações de Capoeira pelo país, a pri-

⁹ Estilo de capoeira desenvolvido por Mestre Bimba, afamado mestre de capoeira baiano, e que se constituía de um sistema metodizado de treinamento pelo emprego de balões cinturados e seqüências estruturadas de execução dos movimentos da capoeira.

¹⁰ Código Penal Brasileiro, Decreto Lei nº 487, “Dos vadios e capoeiras”, de 11 de outubro de 1890. Este Decreto afirmava, dentre outras coisas, que os indivíduos que fossem pegos nas ruas e praças públicas executando exercícios de agilidade e destreza corporal e fazendo desordens, cumpririam penas de dois a seis meses de prisão, assim como, afirmava que os praticantes da capoeira não poderiam andar em grupos, sob pena de prisão de três anos.

meira fundada em julho de 1974 em São Paulo. Como manifestação artística conquistou diversos países como Estados Unidos, França, Alemanha, dentre outros, firmando-se cada vez mais como manifestação cultural forte e que leva vários praticantes estrangeiros a estudarem o idioma português e a cultura brasileira para uma maior compreensão da capoeira e suas nuances. (SILVA, 1993).

No início dos anos 80 a capoeira tem sua inclusão no currículo de várias escolas de Educação Física do Brasil, levando o Ministério da Educação, pela Secretaria dos Desportos, do Ministério dos Esportes a organizar o Programa Nacional de Capoeira, divulgado pelo Centro de Informação e Documentação sobre a capoeira, com pretensão de legitimar a capoeira nas antigas escolas de 1º e 2º graus.

Desde então, a capoeira vem ganhando destaque nos diversos segmentos da sociedade, principalmente em instituições de ensino, sendo reconhecida como instrumento educativo importantíssimo para a consciência da cultura brasileira, presente no currículo de escolas de ensino fundamental e médio, em significativa parcela das Faculdades de Educação Física, além de sua aplicação como disciplina optativa ou prática desportiva em significativa parcela de universidades do país.

Outra demonstração do reconhecimento da capoeira como atividade educativa é o grande número de projetos de atendimento a jovens e adultos carentes em quase todas as cidades do país, tanto nos centros urbanos quanto em diversos espaços rurais, numa aceitação e reconhecimento de suas possibilidades educativas e lúdicas (SANTANA et. all., 1999).

Em Teresina, a capoeira tem uma trajetória parecida com a dos grandes centros¹¹, passando por um momento de grande conturbação, marcada por um preconceito forte e sem justificativa, explicado pela dinâmica das relações sociais do momento histórico (começo dos anos 70) em que se deu seu aparecimento; mo-

mento esse, marcado por profundas desigualdades e relações de imposições, perseguições e descaso contra as manifestações populares, notadamente as de origem negra; mas, devido ao trabalho sério e comprometido de muitos professores e mestres, a capoeira vem conseguindo espaço e respaldo por parte das mais diversas camadas sociais e de autoridades públicas e particulares.

Atualmente, a capoeira está nas principais escolas públicas e particulares de Teresina, seja como atividade optativa, seja por projetos desenvolvidos em espaços fora das escolas, como os Naicas da Secretaria Municipal da criança e adolescente que envolve os alunos em práticas esportivas, de lazer, culturais e de reforços escolar nos horários em que não estão na escola regular. Na Universidade Federal do Piauí, a capoeira também já ocupa espaço, sendo introduzida como prática desportiva e estudos e propostas para sua implantação como disciplina do curso de Educação Física, num projeto defendido pelos alunos e recebido com boa vontade por professores do setor de esportes.

Nesta perspectiva Freitas (1997) afirma que a capoeira constitui-se em um importante instrumento formador e integrador das crianças, por trazer em seus fundamentos aspectos que reforçam, nessas, o sentimento de brasilidade, o gosto pela música, o prazer pelo jogo, o espírito de cooperação, o sentimento de respeito humano, o desenvolvimento do ritmo, o despertar pela poesia, pela dança e pela cultura, além da arte de brincar com o próprio corpo no tempo e no espaço, não só do ponto de vista da psicomotricidade mas também da própria conscientização de sua identidade histórica e no seu movimento incessante; movimento esse, que caracteriza o ser humano e o seu eterno agir no meio ambiente em busca da satisfação de seus objetivos e de suas necessidades.

Através da Capoeira e da descoberta de seu corpo a criança terá condições de efetivar uma comunicação mais completa com os "ou-

¹¹ Na REVISTA DOS ESPORTES, Teresina, ano I, n. 7, nov. 2000, fazemos um breve apanhado histórico sobre a origem e o desenvolvimento da capoeira em Teresina, destacando as dificuldades iniciais de sua aceitação enquanto atividade físico-cultural benéfica, alguns dos pioneiros de sua difusão em nossa capital, assim como, as conquistas que a capoeira vem galgando a cada ano, notadamente o reconhecimento de seu grande valor enquanto prática pedagógica nos mais diversos espaços e instituições educacionais.

tros”, devido à expressão de uma multiplicidade de movimentos que, como afirma Santos (1987), são idealizados internamente e exteriorizados num determinado tempo e espaço e que somente tornam-se concretos e significativos através do relacionamento com outra pessoa, com o “outro”, numa relação harmoniosa centrada no respeito e confiança no companheiro, que constitui-se assim em elemento humano imprescindível, tomando consciência e se apropriando das diferenças e dos conflitos presentes em sua cotidianidade.

Essa postura consciente ocorre por meio de atividades que preservem o bem estar do outro; o alcance dos objetivos pessoais pelo trabalho conjunto e a partilha; a cooperação como meio para se alcançar objetivos mutuamente desejados; a ajuda aos outros como um fim; e a satisfação em ajudar os outros a alcançarem os seus objetivos, processo este que se realiza mediante o estudo e aplicação dos jogos recreativos adaptados à capoeira, ultrapassando a idéia de simples brincadeira e assumindo um compromisso com o lúdico como uma diretriz educativa pensada e refletida (SILVA, 1993).

O Currículo escolar: espaço para se pensar a cultura, conhecimento e poder

O campo de conhecimento do currículo, há muito tempo, vem ocupando lugar de destaque nos estudos e pesquisas que envolvem a problemática da educação e da cultura em nossa sociedade ocidental, o que não garante que o currículo no campo da educação tenha sido discutido e problematizado em sua totalidade, chegando mesmo a surpreender uma certa falta de questionamento, devido sua crescente importância, no campo educacional como nos chama a atenção Silva e Moreira (2001).

No final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, houve o surgimento

de um significativo número de trabalhos de educadores centrados nas questões curriculares, dentre os quais, Moreira e Silva (1995) citam Cremin (1975), Seguel (1966) Franklin (1974), Pinar & Grumet (1981), todos centrados no planejamento científico das atividades pedagógicas, com o fim de controlar o comportamento dos alunos, evitando que se deslocassem de metas e padrões preestabelecidos.

Desta configuração inicial, passamos, na década de setenta, pela eclosão das idéias de teorias tais como o neomarxismo, Escola de Frankfurt, psicanálise, etnografia, e notadamente da Nova Sociologia da Educação¹² que deixa evidente a preocupação atual com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo e sua ligação com princípios diferentes de poder e controle (SILVA, 2002).

Assim, com a complexidade em que vão se constituindo, cada vez mais, as sociedades atuais, sujeitas que estão às transformações e à ascensão cada vez maior das formas de tecnologia, notadamente no campo da comunicação e da informatização, pode-se perceber, como nos chama a atenção Silva (op. cit.), um forte caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos, não podendo negar-se a emergência de manifestações culturais de grupos dominantes e de grupos “minoritários” e que não podem ser esquecidos quando se volta a reflexão o campo de estudos sobre o currículo escolar.

Neste sentido, ao trazermos nossas reflexões sobre a importância de se pensar na construção de espaços, nos currículos escolares, para a introdução de formas culturais nascidas em um processo de resistência e que podem favorecer o fomento a debates sobre identidade e representação¹³ político-cultural e concebendo o currículo como artefato cultural e social humano (SILVA, 2002), optamos por conduzir nossas reflexões mediante a concepção dos Estudos Culturais.

¹² Nestas teorias predomina a rejeição às perspectivas que consideravam o campo do currículo como ciência, enfatizando-se uma maior ligação entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia e controle social, até a mais recente valorização das contradições e resistências, assim como, o potencial libertador que o currículo contém.

¹³ Representação, neste contexto, trata-se das formas como o “outro” é representado, da capacidade que alguns assumem como legitimadora para que possam, através de discursos, das diversas formas de linguagens, construir a identidade social e cultural de outras pessoas e, conseqüentemente, a sua própria identidade. A representação, neste sentido, centrado na problemática mais complexa de uma política cultural, envolve uma forte conexão entre saber e poder. (SILVA, 2002; COSTA, 2001)

A Emergência dos Estudos Culturais

Surgidos nos anos sessenta do século XX, no Center for Contemporary Cultural Studies at Birmingham, os Estudos Culturais buscam de início se orientar por estratégias que se baseiam pela rejeição de um domínio objetual, de uma tradição fundadora, de uma metodologia própria e de um léxico próprio, constituído-se num campo que pretende ser, na afirmação de Wortmann e Veiga Neto, "...'adisciplinar', ou mesmo, talvez, antidisciplinar" (2001, p.33).

Os Estudos Culturais utilizam-se de qualquer campo epistemológico, onde se perceba uma disposição ou necessidade para construir o conhecimento, cujas problemáticas se configuram na adoção, de forma acrítica, das práticas disciplinares formais nos espaços acadêmicos, visto serem práticas repletas de exclusão com reflexos e efeitos sociais que os Estudos Culturais rejeitam e recusam.

De acordo com Giroux (1998) é preocupação fundamental dos Estudos Culturais as relações entre cultura, conhecimento e poder, o que requer uma preocupação mais aprofundada sobre as diversas vertentes, tendências e conceitos de cultura, as relações diversas e complexas de poder, assim como, os processos de produção e circulação do conhecimento. Ainda segundo Giroux¹⁴:

Em parte, essa indiferença pode ser explicada pelos estreitos modelos tecnocráticos que dominam os esforços convencionais de reforma e que estruturam muitos programas de educação. [...] No contexto dessa tradição, questões de gerência e administração tornam-se mais importantes que compreender e melhorar as escolas como esferas públicas democráticas. Conseqüentemente, enfatizam-se a regulamentação, a certificação e a padronização do comportamento docente, em detrimento da criação de condições para que professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as [...] (op.cit, p.85).

Continuando nessa linha de análise, Giroux (op.cit.) afirma que os Estudos Culturais podem oferecer algumas possibilidades

para que se repense a prática e a teoria educacionais e a partir desse repensar se reflita sobre o verdadeiro significado do ato de educar ou de se preparar professores/as que irão desenvolver a tarefa da educação nos séculos vindouros. Nesse sentido os Estudos Culturais rejeitam os discursos alienantes e elitistas, levantando questionamentos sobre os conhecimentos que são produzidos e transmitidos nas universidades e sua importância para a vida pública democrática.

Outro ponto relevante para os Estudos Culturais, "[...] é a de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos" (op. cit., p.92).

Silva (1999) cita o trabalho de Raymond Williams, *Culture and Society*, de 1958, como uma das obras centrais no campo dos Estudos Culturais, onde o autor defende a cultura como um modo de vida global de uma sociedade ou de um agrupamento humano, promovendo uma maior atenção para as diversas formas de culturas urbanas, principalmente aquelas consideradas "subalternas".

A Cultura, a partir das análises dos Estudos Culturais é percebida como "...um campo de luta em torno de significação social" (Silva, 1999, p.133), e por isso mesmo caminha no sentido de definir como os grupos e as pessoas, envolvidas e identificadas com cada grupo social específico, devem ser identificadas, ou seja, constituir sua identidade, do seu modo de ser e de agir, numa relação que se conectam e confundem-se cultura específica ou particular, as significações, a própria identidade e as relações de poder. Ao tentar revelar as origens e as conseqüências dessas relações sociais, os Estudos Culturais assumem um propósito eminentemente político, identificando as relações de poder existentes numa situação cultural determinada, onde determinados grupos se apresentam culturalmente em desvantagem a outros. A res-

¹⁴ Giroux comenta sobre a popularidade dos Estudos Culturais e o pouco aproveitamento desses estudos pelos acadêmicos das Faculdades de Educação, notadamente em sua incorporação nos discursos sobre reforma educacional.

peito do campo do currículo Silva afirma:

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo um campo de luta em torno [...] da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (op.cit., p.134)

Percebe-se que a consideração do currículo como uma construção social, portanto um artefato cultural, conduz o entendimento de que a natureza do currículo está intimamente conectada à produção de identidades sociais e culturais, pois os conhecimentos que estão presentes e compõem o currículo, são entendidos como criação humana, segundo interesses e ideais privilegiados por determinado modelo social e legitimados pelas elites dominantes que se favorecem diretamente desse modelo dominante que a todo custo tenta manter a sua "verdade" como a única possível e naturalmente existente.

É nessa concepção que os Estudos Culturais denunciam que os currículos escolares são uma construção social intencional e atendem determinados interesses; nunca devem ser considerados uma "revelação" de inspiração divina que segue o curso natural das coisas, da vida, da existência, mas devem ser considerados artefatos culturais, sociais, históricos e humanos, construídos dentro das relações históricas de poder que marcam e determinam as relações humanas nesta existência.

Nesse sentido há uma equiparação entre todos os conhecimentos existentes, tanto aqueles considerados sistemáticos, ou escolar, quanto aqueles conhecimentos cotidianamente produzidos e vivenciados pelas pessoas, visto que todo conhecimento objetiva a modificação das pessoas, a transformação de qualquer aspecto específico das pessoas, de acordo com os propósitos e objetivos de determinado conhecimento.

Os Estudos Culturais também reforçam a importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, vinculada de forma não-problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas. A História, neste sentido, é uma

dinâmica humana mais complexa tornando disponível aos estudantes certas narrativas, histórias locais e memórias que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história oficial.

Essa concepção, notadamente, quando pensada a partir da ótica do conhecimento escolar, pode contribuir na formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e ajudar na reconstrução duma realidade mais igual, sendo imprescindível que se desprenda uma importância prioritária aos conteúdos culturais, assim como a determinadas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que possam favorecer a promoção de tal objetivo.

Significação e identidade cultural: resistindo e questionando o "outro" essencial

Ao situarmos nossas reflexões no campo dos Estudos Culturais, estamos defendendo uma concepção de representação como aquelas formas de inscrições, por meio das quais o "outro" é representado, ou seja, a forma "legitimada" que determinadas pessoas utilizam para, através de relações de poder, determinar a identidade das outras pessoas, grupos ou classes, e, ao mesmo tempo, a sua própria identidade.

Estes significados produzidos sobre o "outro", são, como afirma Costa (2001, p.40) "...o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma 'realidade' anterior ao discurso que a nomeia.". Podemos entender a representação, na linha de raciocínio que elegemos como fio condutor de nossas reflexões, como noções estabelecidas mediante as diversificadas formas de discursos, determinando significados fortemente amparados e devidamente legitimados a partir de claras conexões com o poder. Neste sentido, Costa afirma:

Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto 'correto', 'verdadeiro', 'melhor'. Aliás, o emprego de categorias avaliativas, nesta concepção, é inadequado e desnecessário (op. cit., p.41).

É neste sentido que defendemos a idéia de que quando alguém, alguma coisa, ou fenômeno, é representado, ou explicado, ou ainda, tem determinado tipo de significado sobre sua existência, este alguém, ou algo, está sendo condicionado, explicitado em sua existência e nos seus atributos, qualidades, dentre muitos outros aspectos que lhe instituem dentro de determinados “padrões”, por outro alguém que possui, dentro de toda uma dinâmica ou processo materialista, e nunca essencialista, o poder de narrar, o poder de produzir identidades, as identidades dos “outros” e a sua própria.

Geralmente, quem tem o poder de narrar sobre o outro, de determinar sobre a identidade do outro, acaba tomando a si próprio como referência, como normal e, neste sentido, toma o outro como diferente, como fora do normal ou, no sentido em que nos comunica Costa (op. cit.), “excêntrico”, “exótico”, “misterioso”, que quando merece nossa consideração, é pela área de mistério que desperta, por ser diferente, anormal, fora do padrão instituído como “normal” e central, o que pode levar à prática de uma política cultural que, na busca de representar o “outro”, trata de subjugar-lo, de descrevê-lo como diferente e, até mesmo, com certo grau de discriminação, de rejeição, de inferior socialmente, dentre muitos outros aspectos negativos, do ponto de vista da construção de identidades.

O que mais nos desperta a atenção, é o fato de que essas significações sobre o “outro”, essa forma de forjar as identidades alheias, são construídas com a intenção de tornar essas identidades essencializadas e portadoras de um caráter natural que não nos caberia discutir, mas apenas aceitar, de acatar o caráter de inferior de determinada cultura, de determinado modo de vida, de determinados hábitos, de determinados seres humanos, frente à posição superior e privilegiada conquistada por determinados grupos, classes sociais ou pessoas, que, favorecidos pela configuração de determinados processos históricos, sociais, políticos, econômicos dentro de certas conexões de poder, querem tornar “natural” o caráter de superioridade de uns sobre outros.

Geralmente, esse caráter de superiorida-

de é explicado e justificado por uma força superior “divinizada”, ou “sagrada” e, geralmente, ainda, com inumeráveis prejuízos para os “inferiores”, como podemos perceber visivelmente nos dias atuais, através dos grandes instrumentos comunicacionais, porque a própria mídia, mesmo sendo muitas vezes, empregada como instrumento de legitimação desses interesses “superiores”, vem revelando diariamente, principalmente, através da televisão, os prejuízos sociais, culturais, econômicos, humanos, éticos e políticos de que são vítimas pessoas somente pelo fato de pertencer a determinadas “classificações”, como por exemplo, os jovens, as mulheres, os negros, os idosos, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, dentre muitos outros que o espaço deste artigo não nos permite aprofundar.

Santomé (1998) nos chama a atenção para as atitudes de racismo e discriminação através do silenciamento de acontecimentos históricos, culturais e sociais envolvendo determinados grupos ou etnias, tratados dissimuladamente de inferiores ou primitivos, através das narrativas dos livros didáticos em nossas escolas, no que concordamos e pensamos ser uma realidade que torna-se mais efetiva, e com maiores consequências negativas, nas escolas públicas, onde se encontra estudando a quase totalidade de crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas economicamente.

Como amostra dessa discriminação política pode-se considerar o exemplo da invasão dos povos europeus aos países de terceiro mundo, no caso de Portugal com relação ao Brasil, onde práticas de exploração e esgotamento das riquezas do país é representada como ato de heroísmo, descobrimento para civilizar, aventura de povos desenvolvidos para levar o progresso aos povos primitivos e bárbaros, dentre outras identidades e estereótipos criadas e repassadas como naturais e únicas possíveis, com raros casos em que se enfatiza ou se denuncia a exploração, domínio, brutalidade e escravidão com que tais invasões são efetivadas e levadas a cabo.

Ao mesmo tempo, as lutas por libertação e de resistência contra as políticas de es-

cravidão impostas pelo homem branco europeu ao povo negro africano em terras brasileiras, faz surgir determinadas manifestações culturais, como por exemplo a capoeira, que preservam em seus discursos e formas de comunicação, narrativas que contam a história brasileira a partir do olhar dos povos oprimidos, que sofreram diretamente os abusos e as desumanidades das práticas escravistas, a partir da concepção e percepção dos vencidos.

Nossa pretensão, a partir da concepção de representação político-cultural, é chamar a atenção para a necessidade de se criar espaços, dentro dos currículos escolares, para que possamos ir desconstruindo as narrativas e os discursos que estão pretendendo tornar os ideais e os valores hegemonicamente “superiores” como legítimos e essencializados, valores estes, oriundos dos muitos séculos de dominação e de escravidão de povos sobre outros, de culturas sobre outras, de discursos sobre outros, ou seja, de tornar cultural, político, social, humano, material o outro “essencial”, o outro tornado “essência”, tornado central e legítimo em prejuízo dos outros que estão sendo desconstruídos, inferiorizados.

Nossa concepção sobre currículo, até aqui explicitada, não deixa dúvidas, pensamos nós, diante de nossa defesa, até certo ponto intransigente e urgente, para a construção de um currículo multiculturalista ou, como gosto de chamar a partir de nossa prática de pedagogo, envolvido com a multidimensionalidade do processo educativo, “contextualizado”, no sentido de estar voltado para as reais preocupações e interesses das pessoas concretas, diante de suas realidades, de suas experiências, um modelo de currículo escolar que, nas palavras de Silva “...não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (2002, p.130).

Conclusão: algumas possibilidades da capoeira

Ao final deste artigo, não temos a pretensão de concluirmos sobre as possibilidades

da capoeira nos espaços propiciados pela construção de um currículo contextualizado, porque é um campo que requer, ainda, muitos estudos e pesquisas, porém pretendemos deixar claro alguns aspectos imprescindíveis a este respeito.

Em primeiro lugar, queremos chamar a atenção para a necessidade de todas aquelas pessoas¹⁵ que se sintam comprometidas com uma educação menos injusta e menos excludente, estejam refletindo e propondo projetos centrados na idéia de implantação de uma política cultural em todas as escolas, no sentido de se refletir constantemente e, assim, envolver os alunos num debate contínuo e igual, sobre pluralidades, diversidades, diferenças, dentre outros aspectos, e de como se articular a integração destes aspectos com a realidade concreta destas escolas, notadamente a escola pública, devido ao maior déficit que carrega esta instituição em nosso país, fruto de décadas de descaso promovidas pelo poder público.

Faz-se necessário, neste projeto, que o professor conceba-se enquanto um intelectual transformador, no sentido em que defende Giroux (1997), ou seja, tornando o conhecimento problemático, utilizando-se de um diálogo crítico e afirmativo, defendendo um mundo melhor para todos e, acima de tudo, dando voz ativa, aos estudantes, em suas experiências de aprendizagem, tudo isto a partir do entendimento de que todos são agentes potenciais de mudança, que todos, a partir de uma conscientização e de uma conseqüente ação prática, podem, e devem, contribuir para a promoção da mudança social, sabendo ser este um processo histórico e de profundo envolvimento e luta para que possa se concretizar, para que possa tornar-se real.

Não podemos negar a importância de se levar para dentro das escolas as diversas formas de culturas que fazem parte da vida dos estudantes, as culturas populares, no sentido de terem sido criadas e desenvolvidas no seio dos movimentos populares e que, por isso mesmo, trazem uma outra visão da história do povo, que não aquela contada a partir da ótica de

¹⁵ Aqui estamos considerando os professores, supervisores, coordenadores, diretores, profissionais de serviços trabalhando na escola, políticos, familiares, etc.

quem estava nas posições de poder, ou hegemônicas, no momento de se organizar os discursos (informações, narrativas) que farão parte da história “oficial” e que estarão presentes, por exemplo, nos livros didáticos escolares, nos manuais educacionais, nas imagens e gravuras que compõem estes manuais.

Estas culturas, além de serem negadas, ou seja, ocultadas, não mencionadas, nos chamados currículos oficiais, muitas vezes, são trabalhadas através do que podemos denominar um falso interesse multicultural, quer dizer, estas culturas são lembradas apenas em dias específicos, tipo dia do negro, dia Internacional da Mulher, dia do Índio, Semana da ecologia, dentre outros, e que na realidade, acreditamos, pretendem apenas dar uma certa satisfação à sociedade e aos movimentos engajados nos interesses sociais, numa clara política de “arranjo” social, de mascaramento de uma verdadeira intenção de silenciar os movimentos contra-hegemônicos e de resistência, que vão tentando se fortalecer no seio da sociedade.

É esta inquietação, dos interesses dominantes, frente às culturas contra-hegemônicas, frente aos movimentos sociais organizados, que deixa claro todo o potencial conscientizador destas culturas, como por exemplo a capoeira, que podem estar ajudando na construção da identidade, de crianças e jovens, presentes nos espaços escolares, no sentido de criar espaços para que estas pessoas possam estar falando de si próprias, de seus hábitos, de seus interesses, de suas vidas, que possam estar construindo suas próprias significações, sua representação político-cultural.

Numa sociedade de classes, como a brasileira, de modelo eurocêntrico e colonialista, a realidade educacional escolar não prepara as crianças e jovens estudantes para uma atuação concreta e adequada, situação que se acentua para as crianças e jovens oriundas das camadas sociais menos favorecidas econômica, política, social e culturalmente, tendo como agra-

vante o fato de que essa sociedade é culturalmente pluridiversificada.

Sendo a educação um dos processos elementares, se não o principal, para a formação de pessoas aptas a atuar na sociedade da qual fazem parte, as políticas públicas educacionais deveriam refletir as necessidades mais urgentes da realidade social para que, somente assim, pudesse voltar o seu interesse para a proposta e implantação de modelos curriculares mais condizentes com os anseios, os interesses e as necessidades imediatas dos atores sociais, podendo, dessa forma, estar contribuindo para a formação de pessoas integradas e ativas, em todos os aspectos que compõem sua multidimensionalidade humana, no contexto sociocultural em que estão inseridas.

É neste sentido, que a capoeira, através de suas cantigas e das histórias de seus movimentos e de seus personagens mais importantes, pode constituir-se numa prática de questionamento e desconstrução das narrativas oficiais das classes hegemônicas, dentro do espaço escolar, principalmente, por envolver a presença de crianças e jovens oriundas das mais diversas realidades econômica, política, cultural e social, sendo ainda uma cultura genuinamente brasileira, nascida em situações de discriminação e, por isso mesmo, carregando formas de resistência e de desconstrução de determinados estigmas e representações negativas arraigadas em concepções preconceituosas que foram sendo construídas frente às manifestações populares, notadamente aquelas de origem negra.

Podemos concluir, afirmando que a capoeira pode contribuir na promoção de determinadas situações de conscientização e de esclarecimento das reais condições em que se deram determinadas construções de identidades sociais e culturais presentes no imaginário de grande parcela de pessoas socialmente excluídas, encaminhando a um processo inverso de reconstrução de identidades e representações política e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Cezar. Um jeito brasileiro de aprender a ser. Brasília: DEFER/CIDOCA/DF, 1993.

BRUHNS, Heloisa Turini. Futebol, Carnaval e Capoeira, entre as gingas do corpo brasileiro. Campinas-SP: Papirus, 2000.

CAMPOS, Hélio. Capoeira na Escola. Salvador: Presscolar, 1990.

_____. Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência. Salvador: SCT, EDUFBA, 1990.

CARVALHO, Letícia Cardoso de. A perseguição e proibição da capoeira. *Praticando Capoeira*, São Paulo, n. 5, ano 1, p. 20-23, nov. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREITAS, Jorge Luiz de. Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba-PR: Expoente, 1997.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 85-103.

_____. Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

REVISTA DOS ESPORTES. Teresina, ano I, n. 7, nov. 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Gladson de Oliveira. *Capoeira, do Engenho à Universidade*. São Paulo: USP, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (org). 2. ed. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SANTANA SOBRINHO, José, CASTRO JÚNIOR, Luís Vítor de e ABIB, Pedro. Capoeira: intervenção e conhecimento no espaço escolar. *Revista da FAGED*, Salvador, n. 3, p. 173-185, 1999.

SANTOS, Luiz Silva. *A Capoeira como opção de educação física infantil no ensino de 1º grau*, 1987. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre: PUC, 1987.

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba, corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2000.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. *O Jogo da Capoeira: cultura popular no Brasil*. Sprint, Rio de

Janeiro, 1995.

_____. De prática marginal à arte marcial brasileira. Revista Capoeira, São Paulo, ano I, n. 3, , p. 42-43, set./out. 1998.

_____. Mentiras que parecem verdades: alguns sofismas sobre a Capoeira. Revista Capoeira, São Paulo, ano II, n. 5, p. 46-49, jan./fev. 1999.

WORTMANN, Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos Culturais da Ciência & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.