

CAPOEIRA E CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES CAPOEIRA PARA NO FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS.

Robson Carlos da Silva

RESUMO

Este artigo, trata-se de uma análise, dentro do contexto metodológico do campo de conhecimento do currículo escolar, a partir da teoria dos Estudos Culturais, das possibilidades, assim como da necessidade, da implantação de currículos Multiculturalistas, ou contextualizados, que, ao não hierarquizarem 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 suas possibilidades de desconstrução de muitos dos discursos hegemônicos e dominantes presentes nos currículos escolares

Palavras-Chave

Política cultural, Currículo, Estudos Culturais, Identidade, Significações, Capoeira, Cultura, Representação cultural.

Início de conversa

Nossa proposta neste artigo é fazer uma leitura das possibilidades da capoeira no resgate e contribuição no 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 aqui 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 interesse dos diferenciados 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 política, social, cultural e economicamente de nossa sociedade.

Defendendo a concepção de currículo escolar enquanto artefato cultural e social humano¹, 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 transformadores², do emprego de práticas culturais gerados 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 através do campo do currículo e da educação, optamos por uma perspectiva culturalista³, que, ao invés de negar as culturas e os novos movimentos sociais que se constroem e se moldam dentro de uma textura social em, cada vez mais, acelerada transformação, criam oportunidade de se conhecer e discutir as possibilidades de contribuição que as discussões suscitadas nestes movimentos sociais podem trazer para que se pense 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

¹ Segundo Silva e Moreira, na obra *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos 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.

² 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.

oprimido, seja no chamado currículo “oficial”, seja nos diversos aspectos curriculares “ocultos”⁴ que permeiam os currículos das escolas, possa tornar real, no contexto de nossas escolas públicas, a realidade acima concebida, seja como prática, seja nos discursos sobre sua história, presente nos manuais didáticos e nas diversas narrativas presentes nos espaços escolares.

Um pouco da história.

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), sendo 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 significativa apresentação de 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.

Como afirma Vieira (1998), a capoeira pode contribuir para um entendimento das desigualdades e da luta constante das camadas sociais menos favorecidas em fazer valer suas reivindicações.

Devido à falta de registro 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?

Os defensores da capoeira como arte genuinamente brasileira acreditam ser a mesma 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

³ No sentido em que nos comunica Silva e Moreira (op. cit., 2001).

capoeira, em que os escravos ficavam após serem libertados ou fugidos (Campos, 1990), notadamente devido ao caos que foi instalado na costa litorânea do Brasil devido às invasões holandesas, o que permitiu a uma grande leva de escravos a oportunidade de fugirem, notadamente para o interior do país, “(...)estabelecendo-se em comunidades multi-étnicas denominadas de quilombos.” (VIEIRA, 2002:226). Foi a partir desse período que a capoeira se constitui em luta de defesa e resistência contra o sistema escravista implantado e uma das principais fontes de riqueza econômica do Brasil colônia. Nessa época, também os escravos passaram a ser denominados de “negros da capoeira”, “negros capoeira” e mais tarde somente de “capoeira”.(VIEIRA, op.cit, 2002).

Outro fato em que se apoiam os defensores dessa vertente é o pressuposto de que com a chegada dos primeiros escravos no 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, sendo que 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, como foi afirmado acima, não existe em outros países que receberam influência africana, manifestações semelhantes à Capoeira.

⁴ 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.

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 (1993:12):

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 derrotavam 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 comunicação negra na vida social (VIEIRA, 1998), a capoeira passa por um momento obscuro e ressurge no século XIX, transformando-se em um fenômeno social nos grandes centros da época: Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Podia-se observar a figura do “Capoeira” presente em obras de Machado de Assis⁵, Aluizio de Azevedo⁶, na arte de Rugendas e Debret, dentre outros, mostrando assim o convívio dos capoeiristas nos costumes da época. Geralmente pertenciam às famosas Maltas (bandos organizados, cada qual com sua denominação, seu grito de guerra e sua demarcação territorial, que aterrorizavam a sociedade naqueles tempos), onde os integrantes de outras Maltas eram considerados 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

⁵ 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.

praticando capoeira ou que pertencesse a algum bando ou Malta. Se Inicia 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 o Mestre Bimba, responsável pelo desenvolvimento do primeiro método pedagógico de ensino da capoeira, denominado de Capoeira “Regional Baiana” (estilo de capoeira desenvolvido por Mestre Bimba e que se constituía de um sistema metodizado de treinamento pelo emprego de balões cinturados e seqüências estruturadas de execução dos movimentos da capoeira), amparado e subsidiado por seus alunos, muitos dos quais universitários, sendo considerado até os atuais dias o pai da capoeira moderna. A esse propósito afirma Vieira (1998): "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.

Capoeira e Educação: um encontro possível.

Com o passar dos anos, surgem movimentos em prol da nacionalização de nossa educação na luta contra o analfabetismo e a melhoria das condições culturais do povo. Em

⁶ 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.

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 da arte.

Em 1961 a capoeira é introduzida, como desporto, no currículo da Polícia Militar do Estado da Guanabara, sendo, em dezembro de 1972, homologada pelo Ministério de Educação e Cultura como modalidade desportiva. Surgem diversas Federações de Capoeira pelo país, sendo a primeira fundada em julho de 1974 em São Paulo. Como manifestação folclórica conquista 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 quase todas as 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. (Sobrinho, Castro Júnior e Abib, 1999).

Em Teresina, a capoeira tem uma trajetória parecida com a dos grandes centros⁷, 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 deu-se o seu aparecimento, momento 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 núcleos 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, bem como na Universidade Federal do Piauí 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.

Como afirma Freitas (1997), a capoeira constitui-se em um importante instrumento formador e integrador das crianças, em particular daquelas oriundas das camadas menos favorecidas, 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 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.

⁷ 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.

Através da Capoeira e da descoberta de seu corpo a criança terá condições de efetivar uma comunicação mais completa com os “outros”, tomando consciência e se apropriando das diferenças e dos conflitos presentes em sua cotidianidade.

Essa postura de consciência ocorre por meio de atividades que preservem o bem estar do outro; o atingimento 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).

Currículo 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), todas centradas no planejamento científico das atividades pedagógicas, com o fim de controlar o comportamento dos alunos, evitando que se deslocassem de matas e padrões preestabelecidos (op. cit., 2001).

Desta configuração inicial, passando, 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 Educação que, rejeitando as perspectivas que consideravam o campo do currículo como ciência, enfatiza 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, 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 ascendência 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., 2002)), 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 a fomentação de debates sobre identidade e representação⁸ político-cultural e concebendo o currículo como artefato cultural e social humano (SILVA, 2002), optamos por conduzir nossas reflexões através da concepção dos Estudos Culturais.

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”. (2001:33).

Os Estudos Culturais se utilizam de qualquer campo, onde se perceba uma disposição ou necessidade, para construir o conhecimento, onde as problemáticas se

⁸ 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)

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 Giroux (op.cit.), comentando sobre a popularidade dos Estudos Culturais e o pouco aproveitamento desse estudos pelos acadêmicos das Faculdades de Educação, notadamente em sua incorporação nos discursos sobre reforma educacional:

“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: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 na universidades e sua importância para a vida pública democrática.

Outro ponto relevante para os Estudos Culturais, segundo Giroux “(...) 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: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, op.cit: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 se confundem 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 respeito 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: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, notadamente os conteúdos e conhecimentos que fazem o currículo, ou seja, os conhecimentos que estão presentes e compõem o currículo, criados 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 a construção dos currículos escolares como uma construção social intencional e atendendo determinados interesses, nunca como uma “revelação” natural que segue o curso natural das coisas, da vida, da existência, de inspiração divina. É o currículo, portanto, uma construção humana, social e intencional.

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 e aprendizagem e avaliação promover 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, através das quais o “outro” é representado, ou seja, a forma “legitimada” que determinadas pessoas se 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, com afirma Costa (2001:40) “...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 através das diversificadas formas de discursos, determinando significados fortemente amparados e devidamente legitimados a partir de claras conexões com o poder.

Costa (op. cit.) 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. (2001:41).

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., 2001), “excêntrico”, “exótico”, “misterioso”, que quando merece nossa consideração, é pela áurea 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-la, de descrevê-lo como diferente e, até mesmo, com certo grau de discriminação, de rejeição, de inferior socialmente, dentre muito outros aspectos negativos, do ponto de vista da construção de identidades.

Identificamos, a partir dessa análise feita acima, como o que mais nos desperta a atenção, o fato de que essas significações sobre o “outro”, essa forma de forjar as

identidades alheias, a forma como se pretende tornar essas identidades essencializadas, ou seja, 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, naturalmente conquistada por determinados grupos, classes sociais ou pessoas.

Geralmente, esse caráter de superioridade 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, até mesmo porque a própria mídia, mesmo sendo muitas vezes empregada como instrumento de legitimação desses interesses “superiores”, vem revelando diariamente, notadamente 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 (op.cit, 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, notadamente as 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, como 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 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 escravidão impostas pelo homem branco europeu ao povo negro africano em terras

brasileiras, para legitimar e tornar possível a exploração total que pretendia efetivar na colônia dominada, faz surgir determinadas manifestações culturais que preservam em seus discursos e formas de comunicação narrativas que nos contam a mesma história apresentada nos currículos das escolas, notadamente através dos livros didáticos, de uma forma diferente, 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, 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, envolvidos 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”. (2002:130).

Em busca de uma conclusão: a capoeira como cultura forjadora de identidades contra-hegemônicas.

Ao final deste artigo, não temos a pretensão de concluirmos sobre as possibilidades da capoeira dentro dos espaços propiciados para a construção de um currículo contextualizado, até porque é um campo que requer, ainda, muitos estudos e pesquisas, porém pretendemos deixar claro alguns aspectos imprescindíveis dentro dessa análise.

Em primeiro lugar, queremos chamara a atenção para a necessidade de todas aquelas pessoas que se sintam comprometidas com uma educação menos injusta e menos excludente, estarem refletindo e propondo projetos centrados na idéia de implantação de uma política cultural nas escolas, no sentido de se refletir constantemente, e assim envolver os alunos neste debate, sobre pluralidades, diversidades, diferenças, dentre outros, e de como se articular a integração destes aspectos com a realidade concreta destas escolas, notadamente a escola pública.

Faz-se necessário, dentro deste projeto, que o professor se conceba 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 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.

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 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 das vezes, são trabalhadas através do que podemos denominar um falso interesse multicultural, quer dizer, estas culturas são lembradas apenas em dias específicos, tipo dia 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 a capoeira, que podem estar ajudando na construção das identidades, de crianças e jovens, de classes menos favorecidas, no sentido de criar espaços para que estas pessoas possam estar falando de si própria, de seus hábitos, de seus interesses, de suas vidas, que possam estar construindo suas próprias significações, suas representação político-cultural.

É neste sentido, que a capoeira através de suas cantigas e das histórias de seus movimentos e de seus personagens mais importantes, pode se constituir numa prática de questionamento e desconstrução das narrativas oficiais das classes hegemônicas, dentro do espaço escolar, notadamente as escolas públicas, por envolver a presença de crianças e jovens oriundos das classes menos favorecidas econômica, política, cultural e socialmente, sendo ainda uma cultura genuinamente brasileira, nascida em situações de discriminação e por isso mesmo carregando determinados estigmas e representações preconceituosas nas concepções de grande parcela da sociedade, notadamente aquela que faz parte das classes dominantes, podendo assim promover 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.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Capoeira: história viva da herança africana na Bahia. In: **II Seminário de Pesquisa e Extensão**. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 2000.

_____. **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.

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.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. Rio De Janeiro: companhia das Letras, 1995.

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.

SOBRINHO, JÚNIOR e SOBRINHO. Capoeira: intervenção e conhecimento no espaço escolar. **Revista da FACED**, Salvador, n. 3, p. 173-185, 1999.

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, n. 3, ano I, p. 42-43, set./out. 1998.

_____. Capoeira: Massificação, Tradição e Meio Ambiente. In: Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora? Coleção Prata da Casa – Edição Especial. São Luís, 2002 – 9º Congresso de Educação Física e Desporto dos países de Língua Portuguesa, UFMA, 31/07 a 04/08 de 2002, Secretaria Nacional de Esportes – MET.

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

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