



Capoeira

©Copyright 2008 - Robson Carlos da Silva

CAPA
Paulo Moura
Jairo Filipe

PROJETO GRÁFICO
Irmão de Criação

REVISÃO
Janice Batista

FOTOLITO E IMPRESSÃO
XXXXXXXXXXXXXaaa

S586c Silva, Robson Carlos da .

Capoeira: o preconceito ainda existe? / Robson Carlos da Silva. – Teresina, 2008.

255 p.

ISBN 978-85-908396-0-6

1 LITERATURA BRASILEIRA - PESQUISA

2 PESQUISA HISTÓRICA

I Título

CDD 796.8

Robson Carlos da Silva
(Mestre Bobby)

Capoeira

O PRECONCEITO AINDA EXISTE?

TERESINA - PI, 2008

A meus pais, Antonieta e Raimundo (in memoriam).

À minha esposa, Cândida.

À minha filha, Maria Clara.

Aos meus irmãos, José, Roberto e Robério.

Agradecimentos

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo em todos os momentos de minha vida.

À Professora Dr^a. Marlene Araújo de Carvalho, pela amizade, competência e, principalmente pela coragem na, orientação.

Aos professores Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Dr. Luiz Botelho Albuquerque e Antônio Edna Brito, pela gentileza de fazerem parte desta Banca e pela contribuição para o enriquecimento do trabalho.

À professora Maria Odete, minha sogra, grande mestra que contribuiu significativamente na construção desta obra.

A todos os alunos e também aos amigos da capoeira, em especial Roberto Dídio e José Gualberto, Ralil Salomão Nasif, Edmar Bitencourt, Thomas Aquino W. de Meneses, Leonardo Ferreira Santana e George Fredson Rocha Serra.

À Universidade Federal do Piauí-UFPI, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, pela formação sólida e à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior-CAPES pela concessão da bolsa de estudos que contribuiu para que a nossa trajetória fosse mais suave e mais integral.

À UESPI/PROP que, sentindo a relevância deste trabalho, o tornou realidade.

Sumário

Prefácio	11
Introdução	17

Capítulo 1

Capoeira e educação: um encontro possível	25
---	----

Capítulo 2

Cultura, currículo, identidade e conhecimento: a teoria dos estudos culturais	85
--	----

Capítulo 3

O livro didático no Brasil	123
----------------------------------	-----

Capítulo 4

A trajetória metodológica	155
---------------------------------	-----

Capítulo 5

Análise das representações político-culturais da capoeira	171
---	-----

Capítulo 6

Considerações finais	231
Referências	245

PREFÁCIO

O livro “Capoeira – O preconceito ainda existe”? de autoria de Robson Carlos da Silva, convida-nos para a travessia de uma estrada cheia de obstáculos e curiosidades históricas que implicam identidade, pluralidade e diversidade cultural e discute a necessidade de uma política cultural nos espaços escolares.

O autor destaca, com muita propriedade, o estudo da cultura como campo de produção de significados e identidades culturais e sociais de diferentes grupos e situa esse estudo na conexão com as diversas formas de poder. Mostra que *cultura* pode ser entendida como as diversas maneiras de pensar, sentir e fazer que determinam as características de um grupo social ou de uma sociedade. É o somatório das condições biológicas no espaço social, que torna o homem diferente de qualquer outro animal; a produção e reprodução de símbolos, portanto, é a *cultura* que indica o caminho e posiciona o homem em seu contexto.

Apesar de toda a universalização do tema, não se pode falar simplesmente de uma cultura, mas a multiculturalidade existente no mundo, cada qual com suas particularidades, singularidades, tornando-as únicas.

É sob a ótica da teoria dos estudos culturais que repousa esta obra, mais notadamente sob o manto da multiculturalidade brasileira, tendo como um dos signos significativos a *capoeira* na relação: estudos culturais – currí-

culo – livros didáticos de história do Brasil, do ensino fundamental.

A pesquisa do professor Robson Carlos da Silva acerca-se de alguns manuais (livros didáticos de história) e lança muitos olhares sobre este instrumento, analisa metodologias e conteúdos abordados, sua utilização em momentos distintos da política nacional para a educação, distribuição e divulgação do livro didático nas escolas.

O autor procura, ao analisar estes manuais, entrecruzar discursos, apontar e suscitar questionamentos que extrapolam os ditames do pragmatismo metodológico no que se refere ao uso dos livros didáticos de história, aos estudos culturais e a importância da capoeira como “evento” da cultura nacional.

A dedicação e a paixão do professor Robson (mestre Bobby para os capoeiristas), desde a adolescência até hoje pela prática da capoeira, consolidou-o com este título, conquistado com esforço, trabalho e muito estudo. A sua inquietação, em incentivar sempre os praticantes da capoeira para a importância dos estudos, o conduziram para outra conquista: o amor e a responsabilidade pelos estudos e a pesquisa, resultando num casamento perfeito entre o conhecimento dessa prática e a investigação científica, tendo como resultado este livro, fruto da sua Dissertação de Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal do Piauí.

O autor organiza sua obra em seis capítulos, todos muito bem articulados e abordando uma série de questões atinentes às relações: a capoeira situada como uma mani-

festação cultural enraizada na cultura brasileira; e presente de forma significativa na vida de crianças e jovens e praticada em vários espaços / cenários como as ruas e praças, escolas, academias, centros culturais, universidades e outros, mostrando, assim, a certeza através de pesquisas fundamentais, refletidas, interpretadas e analisadas à luz de teorias e teóricos em que cita inúmeros trabalhos que destacam a introdução da capoeira nos currículos escolares, em universidades brasileiras e estrangeiras, e o projeto nacional de capoeira como instrumento de formação e integração.

Robson mostra que a consolidação de uma política cultural a favor da transformação, deva partir, prioritariamente dos professores, profissionais estes capazes de contribuir na formação de pessoas aptas para atuar de forma consciente no entorno comunitário onde vivem, que sejam capazes de refletir, ponderar e criticar a realidade que os cerca.

O autor conclui, afirmando a sua esperança de estar contribuindo com esta pesquisa para a releitura e a renovação dos materiais didáticos de ensino de História no Brasil, principalmente dos livros didáticos escolares, no sentido de superar as adversidades que ainda persistem e efetivar a construção de currículos escolares verdadeiramente contextualizados, permitindo, assim, aos alunos, enxergarem suas aspirações, necessidades e vontades e seus referenciais culturais contemplados, onde a aprendizagem aconteça com a participação plena de todos e o ensino seja compatível com a realidade pluricultural em que vivem.

A originalidade do livro de Robson Carlos da Silva, resultado de ampla e profunda pesquisa, instiga e questiona o leitor: “como des(velar) o preconceito em relação aos estudos culturais e à capoeira nos espaços e ‘cenários’ do cotidiano social e escolar”?

Parabéns Mestre Bobby, por uma vida inteira dedicada à arte da capoeira. Parabéns mestre Robson Carlos da Silva, pela coragem e pela ousadia em aprofundar os estudos sobre a arte e cultura da capoeira aplicada à educação.

A sua pesquisa mostra que o preconceito cultural precisa e deve ser repensado, refletido e analisado em todos os níveis educacionais.

Seja sempre mestre, no que fala e no que faz.

Maria Odete Pereira Moura

Professora

Resumo

Esta pesquisa discute a necessidade de uma política cultural a favor da pluralidade e da diversidade cultural nos espaços escolares; analisa as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, adotados nas escolas públicas municipais de Teresina, Piauí. Utiliza as teorias do campo de conhecimento dos Estudos Culturais, que trazem uma relevante contribuição para o estudo das estratégias e políticas da formação de identidade e de representação da cultura dos diferentes grupos sociais e realiza uma análise nos discursos que compõem os textos e imagens dos livros didáticos selecionados para o estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos resultados demonstram que as representações político-culturais da capoeira, nestes livros, são marcadas pelo silenciamento e pelo esquecimento e, quando muito, aparece atrelada à idéia de folguedo ou dança folclórica, descontextualizada e fragmentada de seus valores e fundamentos mais tradicionais. No decorrer do estudo, verificamos que as escolas necessitam promover a construção e implementação de um currículo contextualizado, que resgate e prestigie os valores das culturas dos grupos minoritários, para que possa proporcionar o atendimento integral a todos, independente de raça, cultura ou condição socioeconômica, podendo a capoeira desempenhar papel preponderante neste processo.

Introdução

A Capoeira encontra-se presente, de forma concreta, nos mais diversos espaços institucionais de nossa sociedade, amplamente difundida; é, nos dias atuais, praticada nos mais diversos espaços sociais, tais como academias, clubes sociais, quadras esportivas, centros sociais, salões paroquiais, inclusive em nossas escolas, públicas e particulares, bem como nos próprios espaços acadêmicos; desenvolvida como esporte ou mesmo como atividade complementar do currículo das escolas, ou ainda por meio de projetos que possam aproximar sua prática às atividades escolares.

Deste modo, chama-nos a atenção o espaço que a capoeira conquista nas escolas, como meio educativo para crianças e adolescentes, em uma perspectiva de educação contextualizada, no sentido de considerar sempre a cultura destas crianças e adolescentes, bem como por trazer em sua história a energia, as contradições, diversidades e pluralidade, além de todo o espírito musical da formação histórico-social de nosso País, podendo, neste sentido, ser empregada na escola como importante elemento de conscientização, por contribuir para a construção da identidade de crianças e jovens estudantes.

Partindo dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo investigar as representações político-culturais da capoeira, enquanto um artefato cultural aqui nascido e desenvolvido durante o processo histórico-cultural dos

negros africanos trazidos da África, como mão-de-obra escrava, nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, adotados no período 2002-2003, em escolas públicas municipais de Teresina-PI.

Nosso problema de pesquisa pode ser enunciado da seguinte maneira: – Quais as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, adotados em escolas públicas municipais de Teresina?

A opção pelos livros de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental deu-se por meio do entendimento de que é nesses livros, de forma integrada com os conteúdos de História Geral, que se enfatiza a questão cultural e social da presença negra no Brasil, notadamente no período entre a colonização e o Império, momento em que mais podemos perceber a relevância e forte presença da capoeira nas tramas sociais da época; e muito embora se perceba uma mudança atual em termos de organização e distribuição de conteúdos, é ainda nesta série que, geralmente, se situam os conteúdos referentes à história do Brasil nos livros didáticos de História.

A escolha sobre os livros didáticos adotados nas escolas públicas teve como critério o entendimento de que, nestas escolas, estudam os alunos pertencentes às camadas menos favorecidas, econômica, cultural e politicamente, em termos de exercício de sua cidadania e de seus direitos, em nossa sociedade. Sob este aspecto, são os que mais necessitam de uma política de conscientização, resgate e fortalecimento

de sua identidade cultural, sem, no entanto, negar, sua presença, relevância e importância, também, nas demais camadas sociais de nossa sociedade.

Procuramos centrar nossa atenção sobre a representação político-cultural, não a partir de uma concepção psicologista de construção de uma imagem mental, mas enquanto expressão de algo, ou de alguém, em um texto literário, em uma imagem, ou em qualquer forma de expressão artística, lingüística ou discursiva, na qual o importante é o significado, é como o “outro” é representado por aqueles que detêm o poder de falar sobre os demais, que têm legitimado o poder de representar significados, de dizer algo ou alguma coisa sobre si próprio e sobre os demais, valorizando e colocando como centrais os seus valores, e na “margem” os valores e ideais dos “outros”. As representações político-culturais são, desta forma, aqui entendidas como as noções estabelecidas discursivamente, estabelecendo significados legitimados e validados segundo as relações e conexões de poder estabelecidas socialmente.

Pretendemos desenvolver todas as nossas reflexões e estudos no campo dos Estudos Culturais, campo de conhecimento novo e que possui, dentre outras características, questionamento da determinação, classificação e divisão entre os discursos e crenças populares e outras formas de discursos; como as formas culturais falam das vidas das pessoas que se apropriam de suas formas e manifestações, transformando muitos dos códigos destas culturas em determinante de suas próprias existências; é forjado e desenvolvido em um contexto da “margem” contra o “centro”;

questiona toda a prática cultural que suprime as contestações em relação à exclusão/inclusão; mantém um compromisso com as culturas “subalternas” (subculturas); e procura constituir-se em local onde uma nova política de diferença (racial, sexual, cultural, transnacional etc.) possa ser combinada e articulada em sua total pluralidade.

Outro ponto que podemos destacar nos Estudos Culturais é a capacidade de transitar e de utilizar-se da influência das disciplinas tradicionalmente acadêmicas, dentre as quais, Análise de Discurso, Estudos Literários, Sociologia, Estudos de Mídia e Comunicação, Lingüística, História, Marxismo e Pós-Estruturalismo, Feminismo e a Psicanálise, constituindo-se como principais categorias de pesquisa neste campo: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seu público, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global em uma era pós-moderna (NELSON et al., 1998).

Nosso interesse sobre o livro didático ocorre pelo fato de que, mesmo com as características atuais de nossa sociedade, na qual os novos meios comunicacionais e os inovadores meios tecnológicos de fácil acesso ocupam lugar privilegiado, este material didático continua sendo o principal instrumento de orientação do trabalho de muitos professores e alunos em suas atividades de sala de aula e para além da sala de aula; pois, muito embora haja o entendimento de que ele deixa muito a desejar, todos concordam que o livro didático ainda ocupa lugar central nas atividades pedagógi-

cas em sala de aula (FREITAG, 1989); mesmo atuando, em alguns casos, como difusor de preconceitos, por exemplo, quando aborda o índio como selvagem e desconhecedor do progresso; a mulher, concebida somente enquanto doméstica, mãe, cumpridora dos afazeres domésticos; o movimento sindical, visto como massa atrasada; e o caboclo brasileiro, desvalorizado e tratado, pejorativamente, de caipira, indolente e causador do atraso do progresso (FARIA, 1994).

A partir da interpretação dos textos e imagens presentes nos livros didáticos de História, notadamente aqueles relacionados às lutas de libertação do povo negro escravizado no Brasil, buscamos explorar algumas contradições que foram identificadas, assim como os diversos matizes da linguagem empregada nos textos e que florescem, silenciam, comentam, revelam, dentre muitas outras possibilidades, os aspectos característicos do *corpus* do texto estudado.

Neste estudo, seguindo a tendência da maior parte das pesquisas em ciências humanas no Brasil, empregamos o método de pesquisa qualitativa, que se justifica principalmente pelo objetivo de podermos lidar com interpretações de textos que buscam, como produto final, mesmo que provisório e inacabado, a interpretação de uma realidade social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23), com o emprego da Teoria de Análise do Discurso sobre textos e imagens de livros didáticos, pois qualquer análise textual carrega convicções a respeito do que deve ser apropriadamente entendido ou apreendido, no que diz respeito a todas as questões que surgem como problemáticas, e do contexto que torna estas questões justificadas e urgentes; porque entre as principais contri-

buições dos Estudos Culturais está o esforço para que as pessoas entendam sua realidade e a possibilidade de poderem pensar e criar estratégias e recurso de sobrevivência diante de realidades adversas (HALL apud SILVA, 1998).

Partindo da constatação de Silva (1999), voltamos nossa reflexão para o campo de estudos do currículo escolar, enquanto um artefato cultural produzido, construído e validado pelo próprio ser humano em suas relações socioculturais, sendo imposto por uma classe hegemônica que, assumindo sua cultura e seus valores como centrais, acaba representando os valores e culturas de outros grupos como diferentes, exóticos e excêntricos. Assim, defendemos que o currículo não deve ser naturalizado, ou seja, considerado como acabado e definitivo; possuidor de características “divinizadas”, mas sim tomado como uma produção humana que pode ser pensado, refletido, analisado, como também sofrer possíveis alterações e adaptações, de acordo com as exigências sociais que se vão constituindo historicamente em nossa experiência humana.

Com base na realidade estudada, organizamos este estudo em cinco capítulos. No Primeiro Capítulo, fizemos uma análise geral sobre a capoeira, situando-a como uma manifestação cultural bastante enraizada na cultura brasileira geral, de grande relevância na história do Brasil e presente de forma significativa na vida de jovens e crianças na escola; e, como tal, merece uma abordagem mais aprofundada no sentido de que sejam identificadas suas contribuições no fortalecimento da identidade e do sentimento de brasilidade destas crianças e jovens.

No Segundo Capítulo, delimitamos os conceitos de representação político-social, identidade e significação, desvelando a utilização destes conceitos como categorias de análise das representações da capoeira nos livros didáticos, trazendo este debate para o campo do currículo escolar, situando e efetivando um embasamento de todas as nossas análises e reflexões no campo teórico dos Estudos Culturais.

No Terceiro Capítulo, procuramos fazer algumas considerações acerca do livro didático, destacando sua trajetória histórica no Brasil, alguns aspectos de sua política de implantação, editoração e distribuição em nossas escolas, bem como uma análise crítica de sua importância na difusão e no fortalecimento de identidades, significações e representações.

No Quarto Capítulo, descrevemos o percurso metodológico empregado na pesquisa, enfatizando a opção pelo método qualitativo, por meio de uma imersão na Teoria da Análise do Discurso, melhor percurso que pudemos identificar para alcançar os objetivos a que nos propusemos nesta pesquisa.

No Quinto Capítulo, realizamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, com as séries mencionadas anteriormente e que nos serviram de *corpus* para a construção do presente texto.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, acerca do estudo efetivado em nossa pesquisa; e as Referências, que, por meio dos ensinamentos dos autores estudados, constituíram a base essencial para subsidiar a fundamentação teórica que resultou nesta Dissertação.

Capítulo 1

Capoeira e educação: um encontro possível

Neste capítulo, vamos abordar a prática da capoeira como atividade sociocultural, que nasceu no seio de uma classe escravizada, profundamente oprimida e fortemente discriminada; que durante o seu desenvolvimento histórico foi conquistando o *status* de disciplina pedagógica presente nos currículos de escolas de Ensino Fundamental e Médio e de significativa parcela de universidades e faculdades brasileiras, ganhando o mundo por meio da conquista de adeptos, em muitos países afora, como cultura nacional, carregando em seu bojo aspectos de luta, esporte, dança, jogo, musicalidade e tradição; e que, cada vez mais, conquista *status* de atividade de alto potencial de inclusão social e de fortalecimento de identidades.

Consideramos necessário efetivar algumas considerações teóricas acerca da capoeira como prática pedagógico-cultural; abordar um pouco do seu processo histórico, discutir aspectos de sua origem, como instrumento de defesa contra opressões, passando por momentos de profunda repressão e perseguição, enquanto se configurava como uma cultura fortemente enraizada na cultura urbana brasileira, forjando identidades geralmente ligadas às formas de resistência das camadas sociais desfavorecidas ou das chamadas

culturas “minoritárias”, até conseguir despertar a sociedade para a grande importância de seu legado cultural, assumindo a condição de instrumento pedagógico conscientizador e de resgate da história do povo brasileiro.

Neste sentido, pontuamos momentos importantes neste caminhar histórico, tais como: a capoeira como instrumento de resistência contra a opressão ao povo negro; a capoeira como fenômeno social urbano com a promoção de desordens, perseguições e alianças com as camadas dirigentes; a valorização da capoeira e a busca da superação dos preconceitos; a identificação de seu valor educativo, assim como a construção de possibilidades para o emprego da capoeira nos espaços educacionais formais como prática pedagógica, como recurso de grande valia na construção e fortalecimento de identidades, notadamente de alunos pertencentes às camadas menos favorecidas econômica, cultural, social e politicamente, a partir da produção escrita disponível sobre o tema, assim como de nossa vivência, de mais de vinte anos de experiência, na prática e ensino da capoeira.

1.1 Considerações teóricas acerca da capoeira como prática pedagógico-cultural

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, fundamentada nas tradições culturais

genuinamente brasileiras. É, ainda, uma atividade que envolve de diversas formas o indivíduo que a pratica.

Nosso primeiro contato com a capoeira teve início em 15 de novembro do ano de 1979, quando iniciamos a prática dessa arte, na Unidade Escolar Benjamim Baptista, localizada na Rua Jônatas Batista, zona Norte de Teresina, próximo ao Estádio Municipal Lindolfo Monteiro e ao Ginásio de Esportes Dirceu Mendes Arcoverde, “o Verdão”, em espaço físico que era cedido pela direção da escola para a prática da capoeira em fins de semana e feriados.

Fomos iniciados sob orientação do hoje Mestre de capoeira José Gualberto da Silva Neto (conhecido nas rodas de capoeira como Mestre Tucano),¹ e do professor Roberto Dídio da Silva (conhecido como Chocolate), que, nos dias atuais, desenvolve um trabalho de capoeira na cidade de Franca, em São Paulo, ambos meus irmãos, que tiveram a difícil, porém grata, tarefa de conduzir a capoeira em nossas terras piauienses e teresinenses até o patamar que hoje galga, sendo praticada nos mais diversos espaços sociais, culturais, educacionais, esportivos entre outros.

¹ Na prática da capoeira, existe uma tradição muito forte que diz respeito ao apelido que cada praticante adquire durante as aulas de capoeira. Esta tradição é oriunda do período em que a capoeira era proibida pelo Código Penal Brasileiro, sendo que muitos capoeiristas utilizavam-se de apelidos para dificultar a identificação de seu nome nos registros da polícia, sendo, às vezes, confundidos com o próprio apelido. Não raro, muitos praticantes passaram para a posteridade conhecidos bem mais por seus apelidos do que por próprio nome, como, por exemplo, Bimba, Caiçara, Traíra etc.

² Em setembro de 2002, ministramos um curso técnico de capoeira para jovens universitários, da Universidade de Caracas, em Caracas, na Venezuela, promovendo um “Batizado” de capoeira e diversas palestras sobre a capoeira, sua origem, fundamentos e evolução.

Desde então, ao largo de uma experiência construída em aulas, cursos, encontros, realização de diversos eventos, intercâmbio² com praticantes de todo o Brasil e no exterior, centramos nossos esforços em demonstrar a importância dessa cultura para o engrandecimento de nossa consciência identitária, assim como na contribuição para a formação de hábitos e atitudes benéficos à saúde e ao bem-estar geral da pessoa, trazendo, no bojo de sua história, informações que favorecem o desenvolvimento de um entendimento mais crítico da história brasileira, notadamente sob uma perspectiva popular, ou seja, a história do povo brasileiro.

Neste sentido, vamos empreender um breve caminhar através da história da capoeira, em uma tentativa de identificar aspectos que contribuam para demonstrar a relevância dessa cultura, seja como artefato de resistência, seja como “testemunha” de uma história que se reluta em contar nos bancos escolares; que é negada por trazer, implícita em seus movimentos, fundamentos e narrativas, uma história que, se contada, pode desnudar parte da vergonha que foi a construção de uma nação centrada em uma economia escravista, onde a principal riqueza vinha da expropriação total de um povo, de uma etnia e do descaso com sua cultura.

1.2 Um pouco da história da resistência e consciência do povo negro no Brasil

Falar sobre a história da capoeira passa necessariamente por uma análise da questão do povo negro no Brasil, que, por sua vez, requer uma reflexão inicial sobre a história da escravidão no País, posto que a luta do negro e de seus des-

cendentes em nossas terras inicia-se no período colonial, do mesmo modo como os preconceitos que ainda, nos dias atuais, conservamos contra o negro estão enraizados e construídos sobre os próprios preconceitos do passado, devidamente utilizados para condenar e manter o negro escravizado.

Segundo Peregalli (1988), na África negra existiam dois tipos de escravismo: o patriarcal e o comercial. No sistema patriarcal de escravismo, o escravo podia ser obtido mediante guerra ou transformar-se de homem livre em escravo por transgressão a alguma Lei. No sistema comercial, o escravo era considerado mera mercadoria, um objeto de compra, venda e aluguel, sem direito à vida ou a qualquer outro benefício (alimentação, vestuário, habitação etc.), dependendo a sua própria existência exclusivamente da vontade de seu senhor.

No Brasil, a escravidão foi influenciada diretamente pelo sistema comercial implantado pela metrópole européia, ou seja, o escravo era destinado à produção de todos os afazeres e da matéria-prima para exportação, garantida por um Estado hegemônico e por uma ideologia legitimadora da escravidão, assim como pela aceitação do escravo, de forma pacífica, de sua condição. Neste sentido “[...] o cristianismo foi utilizado como um eficiente mecanismo de controle social” (PEREGALLI, 1988, p.21), visto que o consolo para a aceitação de uma “justa” condição de escravo estava em depositar total confiança nos desígnios de Deus, para somente assim usufruir as recompensas de paraíso eterno.

A escravidão tornou-se o principal produto econômico no Brasil Colônia, fruto da revolução comercial européia. Os negros africanos eram aprisionados na África e trazidos ao Brasil para serem vendidos de acordo com o preço monopolizado pela ideologia do “comprar barato e vender caro”.

As viagens do tráfico de escravos produziam lucros fantásticos para os comerciantes da época e eram dominadas por formas subumanas no transporte desses escravos. As viagens faziam parte de uma gigantesca operação internacional que incluía a caça, transporte e distribuição de escravos africanos em terras americanas, onde, aproximadamente, 50% morriam no caminho ou no processo de caça em terras africanas. Segundo alguns pesquisadores, como Moura (1988) e Lopes (1988), desembarcaram no Brasil um total de 5.400.000 escravos.

Foi, por conseguinte, o modo de produção escravista um dos mais importantes, gerador das contradições que constituíram, e ainda hoje constituem, o conflito social e das lutas de classes no Brasil, envolvendo a luta do negro brasileiro por identidade e respeito. É assim, como nos chama a atenção Moura (1988), que devemos reconhecer que o determinante fundamental do comportamento do povo negro, quer seja de passividade, quer seja de rebeldia, está imbricado na situação do ser escravo.

O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão e, ainda assim, conservando-se a estrutura latifundiário-oligárquica, rigidamente hierarquizada, com uma economia baseada na exportação de produtos primários e su-

bordinada aos interesses do mercado mundial. Percebemos, com isso, a dificuldade de uma integração social, econômica e cultural do grande contingente de escravos libertados que acabaram por constituir uma grande massa de marginalizados em nossa formação social brasileira.

É Nesse processo contraditório que podemos situar as lutas dos negros escravos tentando conceber o seu teor social e a sua inegável relevância histórica. A luta dos escravos espalhou-se por todo o Brasil. A luta contra a opressão se materializava de várias formas e surgia em várias frentes. Segundo Moura:

os quilombos, as insurreições, guerrilhas, assassinatos de feitores, da capitães-de-mato e de senhores, o bandoleirismo, incêndios de canaviais, roubos e colheitas e raptos de escravos, quando não o suicídio, tudo isso era um fenômeno sociologicamente normal porque correspondia à contrapartida de negação de produção escravista (1988, p. 28).

A conscientização progressiva da comunidade negra, principalmente nos grandes centros urbanos, provocaram discussões e questionamentos sobre o papel do negro como contestador e agente coletivo da história do Brasil, notadamente o desmascaramento de ideologias que ajudaram a criar e a perpetuar o mito da passividade do negro escravo e o Brasil como berço da democracia racial, que outra coisa não pretendia senão justificar a opressão das classes hegemônicas sobre o negro no Brasil.

O movimento de consciência negra no Brasil coloca a discriminação racial como tema central nos debates sobre a condição de ser negro no Brasil. Neste país, a discriminação racial ainda existe; às vezes de forma sutil, outras vezes de

forma clara. Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE de 2003 afirmam que enquanto um trabalhador branco ganha, em média, 3,9 salários mínimos mensais, um negro ganha 1,9 salários mínimos; enquanto um branco passa, em média, 8,3 anos na escola, um negro passa 06 anos. Por outro lado, dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2001) afirmam que o número total de indigentes brancos é de 30,73% e o de negros indigentes é de 68,85%. A população de pobres no Brasil, de cor branca, é de 35,95%; já a população de pobres negros é de 63,63%; isto em um universo populacional onde 45,33% são considerados ou se consideram negros e 54,02% se consideram brancos.

Diante deste quadro, o movimento de conscientização sobre a condição do negro procura desvendar o mito da convivência pacífica entre as raças em nosso país, tentando demonstrar o tamanho da injustiça brasileira quando o assunto é distribuição de rendas, determinação de direitos e cumprimento das leis. Procura desvendar, ainda, a maquiagem feita sobre a questão racial, quando se afirma que a pobreza está relacionada à incompetência histórica do negro em determinadas áreas profissionais, ressaltando-se o sucesso do negro apenas no esporte, no samba e no futebol, por exemplo.

As reivindicações dos negros começaram a ganhar mais força, segundo Ferrara (1986), com a criação do Jornal Clarim da Alvorada, em 1924, que, a partir de 1928, assume caráter fundamentalmente político. Em 1930, foi fundada a Frente Negra Brasileira, que, logo após sua fundação, já contava com milhares de membros. Localizada em São Pau-

lo, a Frente tinha o objetivo de integrar o negro à estrutura de classes e à ascendência social, com estímulo à implantação de políticas que garantissem ao negro trabalho, estudo, casa própria, além da elevação da auto-estima e da construção de sua identidade, em um movimento que se configurava como fortemente mobilizador e altamente corajoso.

O principal veículo de divulgação das ações, idéias e práticas da *Frente Negra Brasileira* foi o jornal *A Voz da Raça*, criado na própria Frente que, após muita luta, conseguiu se transformar em partido político (Partido Frente Negra Brasileira) em 1936, fechado logo em 1937, pela política repressora do Estado Novo e a ditadura de Getúlio Vargas (VALENTE, 1994).

Mesmo atuando de forma constante, a luta dos grupos negros contra a discriminação sofre uma retração no período que perdurou entre o Estado Novo e o golpe militar de 1964, quando sofre uma maior e mais enfática política de silenciamento e de repressões extremas.

Estimulados pela luta dos movimentos negros americanos e pela luta por libertação dos povos africanos, o movimento negro brasileiro toma novo impulso, demonstrando um esforço de conscientização e auto-afirmação de uma identidade étnica (Ibid., 1994), porém com sérios problemas de organização e legalização. Neste cenário, destaca-se o *Movimento Negro Unificado* (MNU), criado em São Paulo, no ano de 1978; tinha como principal proposta a unificação dos vários grupos negros existentes.

A ideologia dominante da integração multirracional, ainda bastante presente em nossa realidade em tempos modernos, consubstancia-se e torna-se fenômeno real pelo fato de a grande maioria dos brasileiros não assumir o racismo, transformando-se em um dos maiores obstáculos para a militância dos movimentos negros, pois, já que não existe um conflito declarado, é pouco provável a união dos negros em uma ação conjunta.

Não podemos esquecer que a experiência escravista marcou profundamente a sociedade brasileira, notadamente a população negra, deixando marcas profundas na cultura e na identidade do povo negro; pois, como ressalta Ribeiro (1995), qualquer povo submetido a tantas atrocidades acaba passando por um processo de desapropriação de si próprio, ao ver reduzida sua condição humana, negada quase à totalidade, e sendo obrigado a sofrer um processo de transfiguração étnica, e que se prolonga mesmo após o processo de abolição, seguindo solto, porém só, sem destino, marginalizado e sem nenhum reconhecimento social.

Desta realidade, foi surgindo a ideologia da “Democracia Racial” brasileira, mito que, segundo Cavalleiro (1998) e Munanga (1999),³ foi criado pelo dominante na intenção de manter sempre afastada a possibilidade de se discutirem

³ Estes autores abordam a questão da Democracia Racial como um suposto mito, criado e difundido pelo poder dominante como uma estratégia de amortecimento das lutas populares e dos conflitos étnicos, uma ideologia centrada em um silêncio implícito, sutil e disfarçado, que traz em sua origem a intenção de mascarar o vivo preconceito que nunca deixou de existir no Brasil. Neste sentido, a Democracia Racial brasileira seria uma farsa que tenta, de todas as formas, esconder a existência de dois brasis, um rico e desenvolvido e outro pobre e ultrapassado.

as questões sobre a condição de exclusão social em que se encontrava, e ainda se encontra, o negro brasileiro, além de tentar desarticular e diminuir a luta dos movimentos populares, consistindo na difusão e tentativa de perpetuação de ideologias que afirmavam a existência no Brasil de uma igualdade na participação social e na garantia de condições de vida digna entre todas as pessoas, não importando a etnia ou raça a que pertença, tampouco a cor da pele ou a condição social, todos são iguais, negro ou branco.

Não podemos negar a importância e o desejo de se alcançar tal estado de igualdade social no Brasil, sendo este um dos objetivos dos movimentos negros no País, desde a constituição dos Estados independentes dos Quilombos, passando pelos movimentos pós-abolicionistas, até os movimentos democráticos mais atuais, todos lutando pela concretização de um país verdadeiramente multirracial.

Não podemos nos esquecer, também, que, para este objetivo tornar-se realidade, faz-se necessário, dentre outras coisas, diminuir, ou extinguir totalmente, as diferenças entre o Brasil rico e o Brasil pobre; garantir condições de vida digna e participação social à grande camada de brasileiros excluídos; promover um processo de conscientização da população sobre a existência, mesmo que silenciosa e negada, do preconceito racial no Brasil; e implementar uma política educacional que combata as práticas de exclusão e desigualdade nas escolas, favoreça a desmistificação de conceitos e ideologias racistas, supere as deturpações históricas sobre o povo negro no Brasil, resgate a participação dos negros na construção da História do Brasil, além de garantir a

presença e convivência da diversidade e da pluralidade humana nos contextos escolares.

Não obstante as imensas dificuldades e obstáculos, declarados ou não, os grupos negros organizados vão construindo uma significativa representatividade e importância na sociedade brasileira moderna. A criação do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), quando é lembrada a morte de Zumbi, também elevado à categoria de herói nacional e símbolo da resistência negra, assim como a transformação do dia 13 de maio de dia da “Abolição da Escravatura” para “Dia Nacional contra o Racismo” são exemplos claros de afirmação de uma identidade negra nacional brasileira.

Neste sentido, o movimento de conscientização negra do Brasil empenha-se na luta pela implantação de ações de afirmação de uma identidade própria, como, por exemplo: os movimentos musicais da Bahia, notadamente os grupos ILÊ- Ayê e Olodum, que procuram legitimar a auto-imagem do negro pela valorização do atributo racial de suas músicas; a luta pelo desenvolvimento de propostas educativas voltadas para a reflexão e discussões que possam promover mudanças efetivas na situação econômica e política do negro, como a garantia de permanência, por um tempo maior, dos negros na escola; a defesa de cotas para os negros, nas Universidades, no serviço público e nas empresas, dentre outras.

Além de todos os aspectos que foram abordados, podemos considerar, também, a questão sobre o resgate cultural, enquanto política de afirmação positiva para o fortalecimento da identidade do negro no Brasil. Logo, é necessário que

se busque, de forma clara e transparente, uma constante releitura da história brasileira, na qual seja possível estudar, conhecer, refletir e resgatar nossa cultura, suas origens, sua dinâmica e dimensão multicultural. Assinale-se que é a pluralidade cultural que faz do Brasil uma nação própria e única, mistura de raças, culturas e costumes, que devem ser organizadas em uma sociedade verdadeiramente democrática e centrada em um projeto de inclusão e igualdade, considerando o negro parte integrante, assim como todas as demais culturas étnicas representadas em parcelas de nossa sociedade.

Pensar em um projeto de releitura da história brasileira, como forma de se lutar contra os silenciamentos a que são impostas as culturas “minoritárias” no Brasil, é pensar nos movimentos de luta e consciência do povo negro, nas diversas formas que o negro utilizou, e ainda utiliza, para lutar contra a opressão, de se desvincular das discriminações e de construir e reforçar sua própria identidade. Uma forma de cultura essencialmente negra, que revela e reflete de forma efetiva toda a luta de resistência negra, inclusive por sua utilização como luta corporal e de aspectos marciais: – a capoeira.

Presente desde os momentos mais remotos do negro no Brasil, nas senzalas, canaviais e engenhos, assim como nos mais diversos espaços públicos urbanos das principais cidades brasileiras, nos períodos da Colônia e do Império, como mercados públicos, praças, cais de portos, dentre outros, transformando-se em desafio permanente para a ordem escravista (SOARES, 2002), a capoeira foi perseguida e ca-

çada até quase sua extinção, resistindo nos quintais e terreiros das periferias das grandes cidades brasileiras, assumindo, mais tarde, a condição de esporte e ginástica nacional, até alcançar o status de disciplina curricular em diversas escolas e universidades. A capoeira constitui-se em valioso instrumento de resgate histórico à construção de uma identidade nacional brasileira.

1.3 A Capoeira como instrumento de resistência contra a opressão: um pouco da história

Principalmente a partir dos anos 1980, a capoeira tem estimulado significativa apresentação de pesquisas acadêmicas. Nos últimos anos, diversos trabalhos foram reproduzidos nas ciências humanas (Antropologia, Sociologia, História, Psicologia Social), nascidas das inquietações em se perceber o potencial da capoeira na compreensão das relações cotidianas do quadro social e político brasileiro.

Conforme Vieira (1998), com suas múltiplas linguagens (rituais, corpóreos, gestuais, musicais e simbólicos), a capoeira pode contribuir para uma leitura da Sociedade brasileira, com suas características, desigualdades e a luta constante das camadas sociais menos favorecidas em fazer valer suas reivindicações.

Devido à falta de registros históricos mais fidedignos, fruto do descaso para com os registros documentais, que nos

⁴ Para este autor, um dos responsáveis direto por esta escassez de documentos escritos sobre a história do negro no Brasil foi o conselheiro Rui Barbosa, ministro do governo de Deodoro da Fonseca, que, por volta de 1890, sob a justificativa de “apagar um pouco da vergonha nacional”, mandou que fosse queimada toda a documentação existente referente à escravidão no País.

poderiam esclarecer muitos marcos importantes sobre a história do povo negro no Brasil (REGO, 1968),⁴ são muitas as controvérsias sobre as origens da capoeira, presentes nas discussões. Seria a capoeira uma arte genuinamente brasileira ou teria vindo da África, com a chegada dos escravos no Brasil?

De um lado estão os estudiosos e pesquisadores que defendem a capoeira, como manifestação africana aqui introduzida pelos negros africanos, principalmente o povo Banto da região de Angola.

Carneiro (1997) 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). Segundo Câmara Cascudo (1967), pesquisador do folclore brasileiro, os banto-congo-angoleses praticavam na África danças litúrgicas ao som de instrumentos de percussão, transformados em luta aqui no Brasil.

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.

Na opinião de Cortês (2000), a capoeira – um misto de dança, luta e jogo – foi introduzida no Brasil pelos escravos bantos de Angola, durante o período colonial, defendendo que a capoeira aqui chegou com os primeiros negros africanos, que, diante do estado de escravidão e opressão, trataram de “introduzi-la” como arma de defesa. Seguindo o

mesmo raciocínio, Ferreira (1978) comenta que o notável pintor Caribé, em artigo publicado na revista *Sul América*, de dezembro de 1954, afirma que foi no porão de pau dos veleiros do século XVI que chegaram à Bahia os primeiros capoeiristas, em uma alusão muito comum para àqueles que pregavam que a capoeira teria nascido em terras africanas, daí sua denominação mais comum “capoeira Angola”.

Os defensores da teoria da origem africana da capoeira apontam a existência, ainda nos dias atuais, de certas lutas que lembram a capoeira. A este respeito, Bonfiglioli (1984) destaca que Carlos Serrano, professor da Universidade de São Paulo, natural de Angola e morando há 15 anos no Brasil, diz existir na tribo Achiluandas, formada por pescadores que habitam próximo da capital Luanda, uma luta com passos coreografados e utilizados como luta, chamada N'golo, ou dança da Zebra (LÍBANO, 1995),⁵ inclusive com o uso de instrumentos, com a função ritualística e ritos de iniciação, a exemplo do Berimbau na capoeira, e que, a partir de combates corpo-a-corpo, em espaços amplos, foi utilizada como arma de resistência contra os colonizadores portugueses.

Outras lutas de tradição africana, semelhantes à capoeira, são a Bassula, a Cabangula e o Umudinhú. A Bassula constitui-se em um rápido combate entre dois lutadores, dentro de uma roda, geralmente em um terreno arenoso, onde um dos lutadores atira a perna sobre a coxa do ad-

⁵ Segundo o autor, constitui-se em uma antiga espécie dança dos *Humbe*, da região do Sul de Angola, com movimentos de grande beleza, porém sendo utilizada como prática esportiva, como exercícios de disputas de habilidades, entre os jovens, sem conotação religiosa ou ritualística.

versário que, para defender-se, desvia-se pulando, sendo praticada bem mais por pescadores.

A Cabangula, praticada na região de Malenge, é realizada por jovens que querem tornar-se adultos, em um combate onde os golpes de perna são aplicados em uma demonstração de bravura e coragem, visando derrubar o oponente quando este estiver apoiado em uma só perna.

Entre os Quilengues, povo de uma região próxima ao Sul de Benguela, encontra-se o Umudinhú, um combate repleto de acrobacias, em que os lutadores devem executar saltos espetaculares, com a intenção de efetivar um golpe, embora sem a presença de um adversário (LÍBANO, 1984).

No entanto, o maior argumento que os defensores dessa teoria utilizam centra-se justamente na questão que envolve o vocábulo capoeira, ou seja, o significado deste termo, pois a capoeira era denominada “jogo de angola”, “brincadeira de angola”, “capoeira de angola”, em uma clara alusão, segundo a teoria da origem africana, à sua origem como prática trazida pelos negros africanos vindos de Angola.

São muitas as controvérsias sobre o tema. Segundo Rego (1968), o termo está associado ao espaço onde os escravos fugidos corriam para enfrentar seus perseguidores, denominado Co-puera, ou mato ralo, roça velha cortada. Pode, ainda, o termo ser oriundo do Guarani, mais precisamente Caápuêra, significando também mato cortado, que nasce em substituição ao que se derrubou, vegetação rasteira.

A respeito da etimologia da palavra capoeira, os defensores da capoeira, como cultura brasileira, defendem que a

origem do termo deriva do tupi-guarani *caapo*, e significava buraco de palha, buraco no mato; sendo que *eiro* era derivado do português e significava gente pertencente à camada social de baixo prestígio.

Neste sentido, “capoeiro” seria o cesto carregado pelos escravos urbanos, muito comum em aglomerações próximas aos mercados e feiras populares, que se espalhavam nos grandes centros urbanos do Brasil Colônia, servindo notadamente para carregar galinhas e aves (SOARES, 2002), enquanto “capoeira” seria o carregador do cesto.

Um excelente trabalho de pesquisa sobre o termo *capoeira* foi efetivado por Soares (2002) em sua obra *A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*, no qual o autor utiliza artigos de Adolfo Morales de Los Rios (apud SOARES, 2002, p. 49)⁶ e destaca que o termo é híbrido, tendo duas raízes, uma indígena, do tupi-guarani (*capo*), e outra portuguesa (*eira*), que se utilizava para determinar um grupo de baixa extração social. Los Rios vai aprofundando a questão e denomina de falhas as explicações tradicionais sobre a etimologia do termo *capoeira*.

No seu entendimento, a designação da *capoeira* enquanto vegetação rasteira aceita facilmente pelos etimologistas tradicionais brasileiros é muito fraca e não contém uma forte fundamentação, por remeter ao local para onde os negros

⁶ Los Rios era arquiteto e historiador; autor de uma série de artigos publicados a partir de 19 de julho de 1926, no *Jornal Rio Sportivo*, em uma coletânea de artigos intitulada “Capoeira e capoeiragens”, na qual defendia a *capoeira* como arma de defesa pessoal tão poderosa quanto outras lutas, como o boxe, o *savate*, o *jiu-jítsu* e a luta romana.

escravos fugiam, as capoeiras, sendo que estes acabam por receber a alcunha de capoeira. Los Rios (apud SOARES, 2002, p. 50) apresenta como argumento o fato de que “o agente repressor incumbido de recapturar os escravos fugitivos no Brasil Colônia era o capitão-do-mato, que teria de ser denominado, na assertiva irônica de nosso narrador – a se acreditar na versão tradicional – capitão-da-capoeira”.

Iniciamos, assim, as reflexões sobre a corrente de pensamento que defende a origem da capoeira como brasileira, enquanto cultura genuinamente brasileira, aqui criada pelos negros africanos em sua ânsia por libertação, aproveitando-se de diversos aspectos de sua cultura (música, dança, luta, manifestações esportivas, rituais, dentre outros) e desenvolvendo um sistema de luta, através do qual pudessem lutar por sua liberdade, utilizando esse sistema de luta para poderem diminuir a distância “marcial” entre os representantes de sua etnia, escravizados, oprimidos e desarmados, e os representantes da etnia branca, colonizadora, opressora e detentora de todo o poderio econômico e militar disponível naquele período histórico.

Os defensores da capoeira como cultura genuinamente brasileira acreditam ser ela uma mistura de diversas culturas (lutas, rituais, danças...) africanas no Brasil, explicando que jamais foram encontrados vestígios na África de uma luta parecida com a capoeira, vindo seu nome do mato ralo, denominado capoeira, em que os escravos ficavam após serem libertados ou fugidos (CAMPOS, 1990).⁷

⁷ Um dos muitos argumentos defendidos por inúmeros estudiosos, segundo o

Reforçam esse pensamento, partindo do pressuposto de que, com a chegada dos primeiros escravos no Brasil, houve uma tentativa de desarticulação de qualquer forma de organização que se pudesse transformar em levante ou revolta dos escravos, motivo que levou os mercadores portugueses a efetuarem uma separação dos diversos povos africanos que aqui foram trazidos para o trabalho escravo, promovendo uma mistura cultural em que não fosse possível nenhuma comunicação lingüística entre os sujeitos. Na concepção de Ribeiro “[...] a política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano” (RIBEIRO, 1995, p. 115).

Essa prática tinha o intuito de tornar cada vez mais difícil a comunicação e a possível organização de revoltas e fugas; conforme a opinião de Silva (1996, p. 7):

Por esse processo dificilmente os membros de uma mesma tribo voltavam a se cruzar, inclusive porque os fazendeiros não costumavam comprar dois escravos da mesma tribo. Tudo convergia para isolar o escravo: as diferentes línguas dificultavam a comunicação; os diferentes costumes e até as rivalidades tribais o separavam. [...] Processo que ia diluindo a formação de uma consciência escrava que possibilitasse a organização de formas mais elaboradas de resistência.

Foram misturadas, assim, pessoas de classe nobre de determinada tribo com guerreiros, com artesões e até mesmo

supramencionado autor, diz respeito ao fato de que a capoeira, como é praticada e difundida no Brasil, não é encontrada na África, tampouco em nenhum dos países onde houve a escravidão negra. No entanto, na própria África, assim como nos demais países em que é praticada, nos dias atuais, a capoeira sempre foi levada por brasileiros.

trabalhadores escravos. Nesse momento, houve uma troca muito rica entre as diversas culturas, o que era quase impossível em seu continente de origem, devido às condições adversas, impostas pelo próprio desenho geográfico do lugar, com vales, imensos rios, desertos, montanhas, a própria fauna, densas florestas, dentre outros fatores, sem esquecermos as guerras e disputas que, ainda nos dias atuais, assolam o continente africano (SILVA, 1996).

Dessa “troca” ou contato cultural, motivado pela ânsia de libertação do povo negro no Brasil, condição imposta pelo branco europeu em sua desenfreada e impensada cobiça pelo poder, leva ao surgimento de 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.

Neste contexto, surge ou começa a ser moldado o tipo social “capoeira”, conforme ficou conhecido o praticante de capoeira no decorrer da história, notadamente através da linguagem romântica dos memorialistas da primeira metade do século XX, como podemos atestar da passagem citada por Soares (2002) e retirada da obra de Luís Edmundo, escritor que produziu uma vasta obra sobre o Rio de Janeiro do século XVIII, que assim fala sobre o “capoeira”:

Alguns usavam capa de saragoça, envolvendo todo o corpo. A maioria de pés no chão, outros calçavam tamancos ou alpargatas de palha. Mas todos traziam no pescoço um escapulário com o santo ou santa de devoção ou da freguesia. Diante do olhar embaçado dos circunstantes – soldados, rameira, pés-rapados, ciganos, lavadeiras, aguadeiros, quitandeiras – o capoeira entra em cena (SOARES, 2002, p. 53).

Outros estudiosos (SANTOS, 1987; AREIAS, 1984; BRITO, 1983) afirmam que a capoeira surgiu como forma de resistência contra a opressão, quando os escravos africanos, não dispondo de armas para se defender de seu opressor, descobriram no próprio corpo, seguindo o instinto natural de sobrevivência tanto de sua integridade física e humana, quanto de preservação de sua cultura e de sua etnia, uma forma de arma para contra-atacar seus algozes; ou seja, utilizavam o próprio corpo como instrumento de defesa, com a aplicação de saltos, coices, marradas, cabeçadas, gingas, ataques e recuos, para que pudessem abrir espaços para sua fuga, seguindo para os refúgios denominados Quilombos (FREITAS, 1984),⁸ sendo o de Palmares o seu mais importante representante, verdadeiras comunidades alternativas e centros de resistência negra contra a implantação do Estado de opressão infligido no Brasil pelos colonizadores portugueses.

Surgida neste contexto e com perspectiva de resistência, materializada em um verdadeiro corpo marcial de luta, a capoeira, na tentativa de resistir e se propagar entre os representantes da camada escrava no Brasil, teve que se ocultar em forma de dança, embalada ao som de cantos, palmas e instrumentos primitivos dos negros nas senzalas e nos terreiros em frente às casas dos senhores coloniais, durante o único momento em que os negros tinham livre para a “diversão”, na realidade para a diversão dos senhores e de suas famílias.

⁸ Este autor em sua excelente obra trata sobre a história das revoltas escravas no Brasil e a política de resistência, que se centravam na tentativa de implantação de um Estado Negro no Brasil, contra o colonialismo português, e que culminou com a criação dos Quilombos.

Era, pois, nestes momentos que os negros aproveitavam, em mais uma criativa tática de resistência, para o aprimoramento de suas técnicas de defesa, para uma suposta fuga, em uma espécie de treinamento dos movimentos de sua luta, a capoeira, como se fosse uma dança ou um ritual primitivo, mascarando estes movimentos e escondendo do olhar atento do repressor as verdadeiras intenções daquela “dança”, tão formosamente embalada ao som de cantos e palmas.

O certo é que, como instrumento de defesa do negro africano escravizado e sujeito às mais cruéis violências, que poderiam ser rotineiras ou aplicadas de súbito, nasceu o jogo da capoeira; como jogo de angola, em uma alusão aos maiores representantes da raça negra no Brasil, os escravos capturados na região de Angola, na África (CAPOEIRA, 1981; OLIVEIRA, 1985; CAMPOS, 2001, CORTÊS, 2000), e se torna *capoeira*, em uma referência ao mato ralo, denominado capoeira, para onde os negros supostamente fugiam, durante rebeliões, à procura de espaços amplos onde se poderiam movimentar e utilizar, de forma astuta e ágil, sua luta, em confrontos de vida e morte e que mais tarde viria a influenciar significativamente a construção das características de nossa “brasilidade” (HOLANDA, 1989).⁹

Essa possibilidade do uso do próprio corpo como instrumento de defesa, como garantia de uma possível liberdade possibilitava uma superioridade quase imbatível do negro em um combate desarmado.

⁹ “Brasilidade” diz respeito ao sentimento de amor ao Brasil, ao caráter distintivo do brasileiro e/ou do Brasil.

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-do-Mato. Começava a tradição marcial da capoeira.

1.4 A Capoeira como fenômeno social urbano: desordens, perseguições e alianças com as camadas dirigentes

Com o fim da escravidão, o que não significa a aceitação imediata da cultura 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 Assis, Aluísio Azevedo, 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 no-

ticiários do período. Criaram um código de ética próprio, servindo aos interesses tanto dos monarquistas quanto dos republicanos, apenas pelo dinheiro oferecido por seus “serviços”, como nos embates políticos, muito comuns à época. Podemos perceber a importância das forças políticas para a proliferação da capoeira, bem como para o seu desvirtuamento.

Gilberto Freyre (1951), em sua obra *Sobrados e Mocambos*, faz uma apreciação fundamental sobre a passagem da sociedade patriarcal para a sociedade caracteristicamente urbana, trazendo um rápido trecho de como a capoeira foi também envolvida nessa passagem, explicitando o caráter de aliança que o tipo capoeira começava a servir, deixando seu aspecto de capanga de engenho para servir aos interesses mais marcadamente político-partidários que começavam a ser moldados nas tramas sociais urbanas, notadamente nas cidade do Rio de Janeiro e Salvador, assim como às características dos movimentos e das armas típicas desse jogo denominado capoeiragem.

Podemos nos reportar aos trabalhos de pesquisa de Karasch (2000), realizados ainda nos fins dos anos de 1960, nos quais a autora volta o seu olhar para a escravidão urbana do século XIX, montando um excelente panorama da vida social e cultural dos escravos na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império no Brasil, ficando evidente a marcante presença da capoeira neste período histórico. Karasch (2000, p. 331)¹⁰ aponta aspectos dicotômicos que, embora concebidos como partes diversas, foram sendo forjados de forma

¹⁰ Apresenta claramente dois aspectos dicotômicos da capoeira: o aspecto lúdico, presente no jogo da capoeira, embalada pelo ritmo das palmas e dos cantos e

integrada, harmoniosa e indissociável na composição deste instrumento de resistência escrava no Brasil, assim como recorre aos relatos de viajantes europeus, como Rugendas, que definiram alguns desses contornos da capoeira enquanto uma prática cultural, notadamente enquanto uma arma de luta dos negros escravos do Brasil, afirmando:

No século XIX, os negros de ganho e os carregadores eram versados nessa forma de luta e freqüentemente presos por aleijar ou matar um oponente com um golpe rápido. Porém, quando a polícia não estava por perto, os negros de ganho passavam seus momentos de ócio nos mercados do Rio jogando capoeira. Rugendas, por exemplo, identifica e ilustra dois escravos encenando o “jogo da capoeira” ao som de um tambor, enquanto outro escravo observa. Ele sugere o uso gracioso dos pés na dança, mas não captura as qualidades atléticas e estéticas da capoeira moderna, na qual os movimentos mortais de um golpe de pé da cabeça tornam-se um elegante desvio sobre a cabeça do “opponente” que se esquivava com perícia e suavidade do golpe (KARASCH, 2000, p. 331).

O incômodo causado pela capoeira naquele período fica visível, de forma mais contundente quando, ao analisar as formas de castigo físico contra os escravos, percebemos que a repressão volta-se mais efetivamente contra os capoeiras do que sobre qualquer outra modalidade de “criminoso” escravo, conforme podemos concluir na obra de Karasc (2000, p. 181), quando afirma que “depois que os açoites foram restritos ao calabouço, escravos criminosos e lutadores de capoeira continuaram a ser punidos em praça pública”.

São famosas, neste período, as crônicas que exaltam o destemor e a impetuosidade dos capoeiras, geralmente egres-

pelo som dos tambores primitivos; e o aspecto de luta de resistência escrava, utilizada pelos negros escravos para a proteção de si próprio e de suas mercadorias, nos mercados e ruas e praias, através da aplicação de potentes golpes com a cabeça e com os pés. Para mais detalhes, ver Soares (2002, p. 55).

tos das camadas populares e menos favorecidas economicamente, muita vezes confundindo-se com os malandros e arruaceiros que faziam fama naquele entorno social (MOURA, 2000).

Eram comuns investidas contra transeuntes e contra os próprios policiais, que fugiam atemorizados, ao se defrontarem com os “famigerados” e temidos capoeiras da época, com a eficiência dos inerentes e característicos golpes da capoeiragem. Porém, não eram somente os representantes das camadas populares que laureavam a prática da capoeiragem, como afirma Moura (1999, p. 48):

Nessa época, vultos salientes na política, no magistério, nas forças armadas, também cultivavam esportivamente a capoeiragem, como Duque Estrada Teixeira, o capitão Ataliba Nogueira, os tenentes Lapa e Leite Ribeiro, Antonico Sampaio, aspirante da Marinha e, o grande diplomata, José Maria da Silva Paranhos Filho, Barão do Rio Branco. A tais heróis, sucederam outros: Augusto Melo, o cabeça de ferro; Zé Caetano, Braga Doutor, Caixeirinho, Ali Babá e, sobre todos, o mais valente, Plácido de Abreu, poeta, comediógrafo e jornalista, amigo de Lopes Trovão, companheiro de Pardal Mallet e Bilac no *O Combate*, que morreu, com heroicidade de amouco, fuzilado no túnel de Copacabana.

Dessa época, são comuns também relatos iniciais sobre a institucionalização da capoeira, organizada em grupos, conhecidos como “Maltas” (SOARES, 2002, p. 57),¹¹ constituindo um significativo aspecto da política escrava, voltada mais especificamente para os conflitos de rua; muitas vezes não percebida pela polícia à época (SOARES, 2002; KARASCH, 2000), enquanto movimento organizado, e muito mais como desordeiros de rua.

¹¹ As maltas de capoeira tiveram seu período de maior organização e atuação, com conseqüente documentação historiográfica, somente a partir da segunda metade do século XIX.

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 tratarem-se de estrangeiros, para todos os que fossem pegos praticando capoeira ou que pertencessem 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.

Foi, indubitavelmente, uma medida que visava sobremaneira a perseguição e conseqüente extermínio da capoeira da cena urbana brasileira, visto que, em sua maioria, os capoeiras vinham da camada escravizada da sociedade e, por não terem a mínima oportunidade de emprego, viviam a perambular pelas ruas em busca de algum meio de sustento, utilizando, constantemente, a prática de sua luta, enquanto folguedo de apresentação de sua destreza e de sua perícia, além do emprego de sua força física a serviço de trabalhos políticos de segurança e proteção de determinados grupos (SANTOS, 1987).

O Decreto supracitado ainda afirmava que, além da prática de exercícios de destreza corporal, do porte de armas e de correrias, estava proibida a formação de grupos entre os praticantes da capoeiragem, sendo seus chefes sujeitos à aplicação da pena em dobro (de um a três anos) e possível deportação para ilhas marítimas na fronteira do País.

Sampaio Ferraz (SOARES, 1994), natural de Campinas-SP, nos idos de 1887, foi promovido a promotor de jus-

tiça, e não escondia sua aversão total à capoeira, demonstrando disposição para combatê-la a qualquer custo, sendo nomeado chefe de polícia do Distrito Federal, em 1889.

Essa ilustração, que se vai delineando, no sentido de mais uma onda de repressão contra a capoeira, aqui, não podemos nos esquecer, representa a luta por preservação da cultura negra, ou seja, um artefato cultural (SILVA, 1999) que se foi construindo no campo da resistência contra a opressão imputada a toda uma raça, de forma arbitrária e totalitária (ARENDT, 1989), que tentava forjar todo este caráter desumano da escravidão, em uma atitude natural, desprovido os elementos representantes dessa raça de qualquer possibilidade de se conceber enquanto cidadão livre e detentor de direitos, como a liberdade e a igualdade.

Essa nova onda de repressão contra a capoeira reporta-nos à criação da instituição policial, aos anos de 1808, com a chegada da família Real ao Brasil (HOLLOWAY, 1997), para que se pudesse exercer um policiamento ostensivo na capital do País.

Neste cenário, a capoeira constituía uma manifestação bastante comum nas ruas da capital, trazendo medo e provocando transtorno aos cidadãos e moradores da cidade, notadamente através das Maltas de capoeira, alcançando seu auge e época de verdadeiro domínio e pleno desenvolvimento (SOARES, 1997),¹² com a formação dos partidos, ou

¹² Em suas pesquisas, sobre as formas de resistência negra no Rio de Janeiro, o supracitado autor afirma que a malta de capoeira era a unidade fundamental da atuação dos capoeiras, formada por três ou até cem indivíduos; tinha o caráter de associação de resistência entre os escravos e homens livres pobres na cidade

Maltas, como, por exemplo, Conceição da Marinha, Moura, Lapa, Carpinteiros de São José, Glória, dentre outras, chegando ao ponto de constituírem duas grandes nações, a dos *Guaïamus* e a dos *Nagoas*, que declaravam verdadeiras guerras entre si, e o mais interessante, oferecendo seus serviços aos mais importantes partidos políticos, ou correntes de pensamento político, que imperavam à época, os conservadores e os liberais.

Os capoeiras “infestavam” as ruas das cidades e contribuíam para a construção da identidade do tipo malandro que imperava nas relações “marginais” das ruas e becos da vida urbana. Ajuda ainda na constituição da personagem genuinamente brasileira o “mulato”, menos robusto e mais arisco que o negro escravo africano, tipo forjado nas muitas misturas entre as raças que dominavam a cena urbana, imortalizado na literatura brasileira¹³ e responsável pela difusão do perfil capoeira, transformado em agente repressor e transgressor da ordem dominante, mais precisamente, figura que incomodava pelo caráter de liberdade e de contraposição que impunha aos interesses hegemônicos da época.

Outro aspecto a destacar é o caráter bastante gregário da capoeira (KARASCH, 2000), representado por uma

do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, alcançando, por volta de 1850, forma de organização e demarcação territorial bastante complexa e desenvolvida, definindo pontos de encontro e locais de reunião entre os componentes, destacando-se entre as inúmeras Maltas a dos *Guaïamus* e *Nagoas*.

¹³ Podemos citar Machado de Assis (Contos, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997), no conto **A causa secreta**, p. 53. E Aluísio Azevedo (**O cortiço**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1979), que conta a história do romance entre o capoeira Firmo e Rita Baiana.

prática cultural fortemente coletiva, cunhada pela necessidade de defesa contra os opressores e materializada em espaço de aprendizagens de formas de resistências diante do quadro negativo imposto pelas elites dominantes.

Desta época, também são muitos os conflitos que envolvem a capoeira e as elites políticas governantes, provocando algumas crises políticas devido ao envolvimento de personagens ilustres em rusgas com a polícia através da prática da capoeiragem, demonstrando a importância da capoeira como fenômeno social brasileiro, a partir da primeira metade século XIX até os dias atuais.

Desta forma, calcada em uma perseguição sem precedentes, implantada pela polícia contra a capoeira, tendo no chefe da segurança pública, Sampaio Ferraz, temido e respeitado por sua rigidez e determinação na captura e castigo dos capoeiras, a capoeira é afastada das ruas, praças e demais logradouros que constituíam o cenário público urbano dos grandes centros do Brasil naquele período, sendo mais praticada nos terreiros e morros (SANTOS, 1987).

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”

(CAMPOS, 2001),¹⁴ 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, 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”.

Segundo Campos (2001), Mestre Bimba contribui de forma significativa para a superação da concepção da capoeira como cultura marginal, trabalhando em sua academia (Centro de Cultura Física Regional – CCFR), a capoeira enquanto forma de ginástica, associada a uma conscientização cultural identitária desta prática como arte genuinamente brasileira, culminando com o registro do CCFR, nº 305/1937/AP/NCL, de 09 de julho de 1937, junto à Secretaria de Educação Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia.

A propósito desta nova “roupagem” que começa a assumir a capoeira, enquanto prática cultural e desportiva nacional, praticada nos mais diversos espaços sociais (escolas, centros comunitários, clubes sociais, academias etc.), teve como expoente, além de Mestre Bimba, com a criação de sua capoeira regional, muitos outros pesquisadores. Estes, interessados nas contribuições que percebiam na prática da

¹⁴ Primeiro método de ensino da capoeira, criado por Mestre Bimba, em 1928, centrado nos movimentos da Capoeira Angola e nos fundamentos da luta escrava denominada Batuque, que constituía uma seqüência lógica de movimentos de ataque, defesa e contra-ataque, podendo ser ministrada para os iniciantes de forma simplificada, permitindo e facilitando o aprendizado de forma motivada e segura.

capoeira, encarregaram-se de difundir-la institucionalmente. Sob este aspecto, passaremos ao próximo ponto de análise sobre o seu caráter histórico, o despertar social nacional para a verdadeira importância da capoeira e a superação do caráter discriminatório que a perseguiu todos estes anos, fruto de suas origens indissociáveis da presença negra no Brasil e do preconceito imputado aos representantes dessa etnia, proporcionado por uma política de intolerância e de total desrespeito às diversidades e pluralidades humanas.

1.5 A Valorização da capoeira: em busca da superação dos preconceitos e da identificação de seu valor educativo

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 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.

Em 1928, Anníbal Burlamaqui publica uma obra denominada *Gymnastica nacional (capoeiragem) methodisada e regrada*, em uma proposta de sistematização da capoeira enquanto esporte nacional, considerando esta uma verdadeira ginástica brasileira e propondo as regras e as respectivas formas de exercícios e treinamento, sem esquecer a importância da capoeira como instrumento de resistência,

exaltando as diversas habilidades e qualidades que a prática deste esporte pode proporcionar à saúde das pessoas (CAMPOS, 2001).

Um dos mais importantes estudos, no caminho de uma sistematização e oficialização da capoeira como prática genuinamente brasileira e de tentativa de tirá-la definitivamente da marginalidade, é de Inezil Penna Marinho, uma das mais destacadas e produtivas personalidades da Educação Física brasileira, em seu trabalho “Subsídio para o Estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem”, de 1945, constituindo-se em um dos principais estudos sobre a utilização da capoeira como método de defesa pessoal e ginástica, além de desporto, e que conduziu Inezil a propor a sistematização da capoeira como a Ginástica brasileira.

Na década de 1960, mais precisamente em 1961, a capoeira é introduzida, como desporto, no currículo da Polícia Militar do Estado da Guanabara. Em 26 de dezembro de 1972, a capoeira é oficializada pela Confederação Brasileira de Pugilismo, através do Departamento de Capoeira, sendo, logo em seguida, homologada pelo Conselho Nacional de Desporto, entrando em vigor no dia 01 de janeiro de 1973.

Neste período, surgem diversas Federações de Capoeira pelo País, a primeira fundada em julho de 1974, em São Paulo, e hoje representada por um total de 23 federações estaduais, todas filiadas à Confederação Brasileira de Capoeira, esta devidamente fundada em 23 de outubro de 1992 (CAMPOS, 2001).

Desta época, também são as primeiras competições oficiais, que foram fomentadas pela Federação Universitária

Baiana de Esporte (FUBE), com a realização de campeonatos universitários, logo seguida pela Federação Paulista de Capoeira que, em 1975, promove o 1º Campeonato Brasileiro de Capoeira.

São notórios, ainda neste período, os espaços que a capoeira passa a alcançar como manifestação artística; conquista diversos países, tais como os 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 1980, a capoeira tem sua inclusão no currículo de várias escolas de Educação Física do Brasil, fato que leva o Ministério da Educação, através da 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, assim como sua inclusão nos Jogos Escolares brasileiros, no ano de 1985, dando uma nova significação à prática da capoeira, proporcionando a criação de espaços para a sua propagação no campo educacional, difundindo e fortalecendo aspectos tais como a tradição cultural e histórica, a arte, a musicalidade, a forte presença do aspecto gestual do legado dessa cultura que, cada vez mais, se afirmava como genuinamente brasileira.

Campos (2001) destaca ainda, nos anos de 1980, o trabalho do professor de Educação Física e Mestre de capoeira Carlos Senna, denominado “Capoeira: arte marcial brasileira”, que se constitui em um tratado que envolve exames, formação de corpo docente, regulamentos e súmulas das competições de capoeira, em uma defesa enfática desta prática como capoeira esporte, destacando, sobremaneira, os valores educacionais da capoeira.

Desde então, a capoeira vem ganhando destaque nos diversos segmentos da sociedade, principalmente em instituições de ensino, sendo reconhecida como instrumento educativo de extrema importância 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.

Desta forma, a capoeira vai ganhando espaço nas instituições educacionais, alavancada pela prática da Educação Física, notadamente no entendimento de professores e estudiosos da capoeira que, pela proximidade e formação na Educação Física, percebem um espaço para conduzir a capoeira até os espaços educacionais formais de ensino (CAMPOS, 2001; FALCÃO, 1995; SANTANA, 1985; SANTOS, 1987).

Outra demonstração do reconhecimento da capoeira como atividade educativa é o grande número de projetos de atendimento a jovens e adultos carentes em muitas cidades do País, tanto nos centros urbanos quanto em diversos espa-

ços rurais, em uma aceitação e reconhecimento de suas possibilidades educativas e lúdicas (SANTANA; CASTRO JR.; ABIB, 1999).

Em Teresina, a capoeira tem uma trajetória parecida com a dos grandes centros, 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 1970) em que se deu seu aparecimento, momento esse marcado por profundas desigualdades e relações de imposições, perseguições e descaso contra as manifestações populares, notadamente as de origem negra. Contudo, 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 aparece em algumas das principais escolas públicas (Anísio de Abreu, Escolão do Promorar e Mocambinho, Escola Consuelo Pinheiro-APAE, Eurípedes de Aguiar etc.); e particulares de Teresina (Gradus, Sinopse, Diocesano, Dom Barreto etc.), 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 reforço 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, em um projeto defendido pelos alunos e recebido com boa vontade por pro-

fessores do setor de esportes, além da Faculdade de Ensino Superior CEUT, como prática oferecida aos estudantes daquela instituição com espaço físico próprio.

Passaremos agora a apresentar um pouco do percurso da capoeira e seu encontro com a educação, notadamente a educação formal, nas escolas e instituições oficiais de ensino, visto que a capoeira já demonstrou sua força enquanto processo pedagógico de formação, presente em todo o processo histórico anteriormente narrado neste trabalho.

1.6 A capoeira nos espaços educacionais formais: a construção de possibilidades

Em conformidade com o pensamento de Freitas (1997), a capoeira constitui 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 do 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 com-

pleta com os “outros”, tomando consciência e apropriando-se 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 alcance dos objetivos pessoais pelo trabalho conjunto e a partilha; a cooperação como meio para que se alcancem objetivos mutuamente desejados; a ajuda aos outros como um fim; e a satisfação em ajudar os outros a alcançarem seus objetivos, processo este que se realiza mediante o estudo e a 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).

Estes valores, assim como toda a riqueza histórico-cultural que a capoeira carrega em sua estrutura despertaram o interesse de autoridades educacionais para que se pudesse transpor a capoeira para as escolas; iniciativa que teve como ponto inicial a criação, pela Secretaria de Educação Física da Bahia, em 1980, de uma Coordenação de Capoeira, dando poderes a esta coordenação, para a fundação de pólos para a prática da capoeira em colégios oficiais de Salvador (SANTOS, 1987).

Já no ano de 1964, Aristides Pupo Mercês, professor da Escola Tomaz de Aquino e da Escola Parque, ambas em Salvador - BA, disseminou a prática da capoeira nestas escolas, nos níveis de pré-escola e Ensino Fundamental, retratando toda a sua experiência em um trabalho produzido sob o título de Manual de Ensino da Capoeira (CAMPOS, 2001).

Neste sentido, Barbieri (1993) comenta que a capoeira seja como esporte, seja como prática de educação física já se encontra estruturada enquanto componente curricular em diversas escolas de Salvador, como, por exemplo, no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, assim como em Brasília, como é o caso da Fundação Educacional do Distrito Federal.

Em seu trabalho de Dissertação de Mestrado, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1987, Luiz Silva Santos cita inúmeros trabalhos que envolvem a prática da capoeira em estabelecimentos educacionais, tanto em níveis de Ensino Fundamental e Médio, quanto ao nível de ensino superior. Dentre estes trabalhos, destaca a introdução da capoeira nos currículos do curso superior de Educação Física da Universidade Católica de Salvador; introdução da capoeira no currículo do curso superior de Educação Física, como disciplina regular, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; introdução da capoeira no currículo da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos; experiência de alfabetização (ler pela música, pelo desenho, ler pela capoeira), utilizando o universo da capoeira, realizado pela professora Nely Cabral de Rezende e Poeira; o Projeto Nacional de Capoeira, lançado pelo MEC, para a conscientização da capoeira como instrumento de formação e integração, para dirigentes, docentes e classe estudantil (SANTOS, 1987).

A partir de nossa experiência no campo educacional, tanto em nossa fundamentação teórica, como em nossa prática pedagógica em escolas e outros espaços educativos, como, por exemplo, a participação em encontros, seminários, seja

como assistente, seja como apresentador, sem esquecer nossa experiência como pesquisador, detentor que fomos de bolsa de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq,¹⁵ e, à época, como bolsista da CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.¹⁶ Deste modo, podemos afirmar que a educação é um processo histórico, intencional e contínuo, que acompanha as pessoas por toda a sua existência, mesmo a partir de seu nascimento, de forma integral, envolvendo todos os aspectos e dimensões que perpassam o desenvolvimento humano.

Neste sentido, a educação das crianças deve considerar toda a sua individualidade e diversidade, respeitando sua cultura e os valores que carrega em si, fruto de sua convivência familiar e social. Por sua vez, desde o momento em que adentra a escola, ainda na pré-escola, a criança deve ter a oportunidade de entrar em contato com atividades que possam favorecer o seu desenvolvimento integral, notadamente a partir do conhecimento sobre o próprio cor-

¹⁵ No ano de 1999, tivemos nossa proposta de pesquisa aprovada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Piauí, através do Programa Institucional da Bolsa de Iniciação Científica, do CNPq (PIBIC/CNPq), apresentando relatório final em junho de 2000 e apresentando os resultados no XI Seminário de Iniciação Científica da UFPI, realizado no período de 27 a 29 de novembro de 2002, como tema “A Contribuição da didática na formação de professores comprometidos com a transformação: uma avaliação da didática na perspectiva dos alunos do Instituto de Educação Antonino Freire”, em Teresina-PI.

¹⁶ Em novembro de 2003, fomos selecionados para recebimento de Bolsa de Demanda Social/CAPES, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da UFPI, para desenvolvimento da presente pesquisa.

po e da prática de atividades que tenham real significado e interesse de sua parte.

Por outro lado, seguindo este raciocínio, podemos começar a entender a real importância da capoeira como componente curricular em nossas escolas, principalmente a escola pública, por ser nela que se encontra o maior número de crianças e jovens pertencentes a camadas sociais menos favorecidas econômica, cultural, política e socialmente.

Além de seu aspecto lúdico, presente na expressão de uma diversidade de movimentos (saltos, golpes, movimentos acrobáticos), acompanhados e conduzidos pela música, os cantos e o som de seus instrumentos característicos (berimbau, pandeiro, atabaque), assim como embalada pelas histórias e contos transmitidos e perpetuados oralmente de geração a geração, de pai para filho, de mestre para discípulo, de família para família, de comunidade para comunidade, a capoeira caracteriza-se em uma atividade que traz em seu bojo aspectos relevantes da história do povo, da história brasileira, contada pela ótica das pessoas oprimidas, das pessoas que não tiveram e ainda não têm a oportunidade de falar de sua própria existência, de contar sua história, de suas lutas e de seus anseios mais relevantes, aspectos estes que se encontram aquém da história contada oficialmente nos currículos escolares.

Neste sentido, a capoeira, além do desenvolvimento físico que proporciona, assim como qualquer atividade física esportiva e lúdica, favorece a construção de uma identidade, histórica, social e cultural mais brasileira, contribuindo

para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica das crianças e jovens, por trabalhar constantemente conceitos tais como liberdade, resistência, emancipação, conscientização, dentre muitos outros relacionados com a luta por libertação e contra a opressão do povo negro escravizado no Brasil.

Outro aspecto relevante, no tocante à prática da capoeira como atividade curricular escolar, diz respeito ao desenvolvimento do convívio social, proporcionado pela característica eminentemente grupal desta prática. A capoeira é desenvolvida valorizando e possibilitando constantemente o contato com um diversificado e variado grupo de pessoas, das mais variadas classes sociais e culturais, pessoas que, no momento da roda de capoeira,¹⁷ se envolvem da maneira mais harmônica possível, sem nenhum preconceito de classe social, religião, etnia, cultura, política, entre outros; pessoas unidas pela cadência da capoeira e pela vontade de se expressarem livremente através de seus movimentos.

A capoeira pode contribuir, ainda, para a compreensão do conceito de hierarquia, construído a partir da concepção de autoridade consentida, do respeito ao conhecimento e à experiência do mais velho, daquele que é reconhecido, valo-

¹⁷ A Roda de capoeira caracteriza um momento de culminância da prática da capoeira, seja nos momentos de treinamento, seja nos momentos de exibição em público; quando os capoeiristas se reúnem, em uma formação circular, em que dois praticantes agacham-se ao pé do berimbau e demais instrumentos que comandam o som, o ritmo e a cadência do jogo, com o acompanhamento de palmas e cantos pelos demais praticantes que compõem a roda, aguardando o comando para entrarem na roda e “jogarem” a capoeira, em que serão acompanhados, cada qual em sua oportunidade, por todos os que estiverem na roda. É o momento que caracteriza a capoeira, é para onde convergem todos os que praticam e admiram a capoeira.

rizado e respeitado como mestre, que pode contribuir na formação e na condução dos praticantes de forma mais segura em seu aprendizado, favorecendo um convívio social mais responsável por parte das crianças e jovens.

É evidente, a partir dessas considerações, que a capoeira, além de contribuir para o desenvolvimento físico de crianças e jovens na escola, pode favorecer a construção de valores éticos, culturais e sociais, notadamente aqueles mais ligados às nossas raízes históricas e que são indispensáveis para uma formação identitária; ou seja, para o fortalecimento da identidade de brasileiro, descendente das mais variadas e diversas culturas e raças, compondo uma realidade ricamente plural e permeada de valores divergentes e contraditórios, constituindo, assim, uma realidade centrada na diversidade e na pluralidade cultural, social, política e histórica.

Sob este aspecto, Campos (2001) assinala que a capoeira vem, atualmente, conquistando espaços valorosos dentro da sociedade brasileira, com destaque para os espaços galgados nas instituições de ensino, notadamente no ensino básico, inicialmente atrelada à prática da Educação Física, para depois ser inserida nos currículos das escolas. Para tanto, o fator preponderante para esta ascensão está em sua origem brasileira e popular, e sua identificação com a historicidade do povo brasileiro, ajustando-se sobremaneira à realidade cultural e social dos alunos, sendo percebida e bastante difundida no entorno social destes alunos. Destaque-se que:

Aprender capoeira é, acima de tudo, interagir com **identidade cultural de um povo**, é vivenciar a expressão corporal, é ter a possibilidade de adquirir o espírito crítico reflexivo da sociedade

onde está inserido. É a certeza da contribuição para um elo harmônico corpo/mente, valorizando o talento, as potencialidades humanas e reconhecendo seus limites e oportunidades (CAMPOS, 2001, p. 78, grifo nosso).

Uma experiência bastante significativa, no sentido da capoeira como atividade curricular nas escolas, pode ser encontrada através da experiência desenvolvida pela professora Adriana de Souza Lima, professora da 2ª série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Jônatas Serrano, no Rio de Janeiro,¹⁸ que encontrou na capoeira uma forma de conquistar uma turma de 26 crianças com alto índice de deficiência na aprendizagem, notadamente na percepção espacial, acuidade visual e psicomotricidade, sendo incapazes de formar filas e de orientar-se dentro da escola, durante o ano de 2000, e que, apesar de matriculados na 2ª série do Ensino Fundamental, encontravam-se não alfabetizados, desmotivados e agressivos.

Embora tivesse decidido apostar na Geometria para devolver aos alunos o ritmo e sentido de orientação, a professora Adriana, por não perceber quase nenhum progresso em seus alunos, já estava prestes a desistir, quando, por acaso, encontrou, no pátio da escola um grupo de ex-alunos jogando capoeira, fruto de um projeto sobre esportes desenvolvidos em anos anteriores.

Decidiu, assim, ao perceber a relação dos meninos com a prática da capoeira em seu meio social, perguntar a seus alunos quem gostava de capoeira. A reação foi imediata, com todos comentando e querendo demonstrar o que sa-

¹⁸ Experiência relatada na revista **Nova Escola**. São Paulo: Abril, ago. 2002, p. 28-29.

biam. A partir deste momento, Adriana teve a idéia de identificar, nas formas dos movimentos, nos instrumentos e nos espaços de prática da capoeira, as figuras geométricas, que eram identificadas no jogo e solicitadas nas atividades de classe, com o aumento da complexidade e a introdução de outros materiais (dobraduras, tangram e blocos lógicos) e o envolvimento de todas as outras disciplinas, como, por exemplo, o estudo das raízes culturais, em História; a localização da capoeira no espaço, em Geografia; noções de saúde e meio ambiente, em Ciências; o estudo dos textos produzidos nas atividades, em Língua Portuguesa.

Com a superação das dificuldades, todos os alunos foram alfabetizados, tendo como culminância das atividades a construção da planta baixa da escola, executada com perfeição pelos alunos, os quais já não apresentavam nenhum problema relacionado à localização e orientação espacial.

Esta experiência demonstra toda a contribuição que a capoeira pode trazer para o desenvolvimento da inteligência e da formação integral de jovens e crianças na escola, suscitando uma especial motivação, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Outro trabalho de suma importância, no tocante ao aspecto pedagógico da capoeira, enquanto instrumento de inclusão social, vem sendo desenvolvido na Escola Projeto, em São Paulo, desde o ano de 1996, sob a coordenação do Núcleo Integrado Educação & Cultura. Segundo Chediak e Guerra (1997), esta escola, que atende jovens portadores de deficiência mental leve e Síndrome de Down e tem sua

programação toda adaptada aos interesses e necessidades dos jovens, propõe a substituição das aulas de Educação Física pelas de capoeira integradas às atividades de escolaridade, pois, segundo a Coordenação da escola, a capoeira é uma atividade mais completa, visto que, além do trabalho corporal, envolve a musicalidade, tornando, assim, os movimentos mais harmônicos e de acordo com as necessidades dos alunos.

Os jovens especiais demonstraram interesse e muito entusiasmo com a dinâmica da capoeira, desenvolvendo uma significativa noção de grupo, integração, atenção, ritmo e descontração, em aulas de 90 minutos e duas vezes por semana. O resultado está sendo um desenvolvimento muito relevante destes jovens, com excelente trabalho corporal, dentro de suas limitações, o despertar para os conceitos espaciais e temporais, a percepção de si, o autocontrole e o domínio do corpo, além da possibilidade de exploração de suas sensibilidades.

Outras três experiências com pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais, e que exemplificam o caráter educativo e reabilitador da capoeira, podem ser citadas, como, por exemplo, a desenvolvida pela professora de Educação Física e capoeira Rosângela Ruffato, no centro Comunitário do Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro. Ruffato dá aulas para crianças e adolescentes da comunidade onde fica inserido o Centro; e ainda para os portadores de doença mental do próprio Centro, contribuindo para o aumento da concentração, da autonomia, disciplina e respeito, despertando o gosto destes jovens pela prática da capoeira e, principalmente, pela liberdade de se expressa-

rem livremente. O trabalho é acompanhado pela estagiária de Psicologia Meire Santiago de Lima, e acabou originando uma monografia elaborada por Ruffato, com o título “Estudos das Possibilidades e Limitações da Atividade Capoeira para Doente Mental”, pela Universidade Castelo Branco (SILVA, 1996).

O segundo e terceiro trabalho são desenvolvidos na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), entidade já bastante conhecida por seu trabalho de apoio pedagógico, médico e social a jovens e crianças portadoras de necessidades especiais. Estes trabalhos são desenvolvidos pelos professores José Gualberto da Silva Neto, em Teresina-PI e Roberto Dídio da Silva, em Franca-SP. Gualberto, formado em Educação Física, pela Universidade Federal do Piauí e Mestre de Capoeira pelo Centro de Cultura Brasileira Raízes do Brasil, desenvolve um trabalho com 11 alunos da Escola Consuelo Pinheiro, na faixa etária de 12 a 16 anos, todos portadores de deficiência auditiva (surdos), com capoeira, conseguindo, segundo a diretora da escola, uma melhora significativa no desenvolvimento integral destes alunos, inclusive despertando o interesse das crianças do maternal, que já se manifestam para a prática da capoeira.

Por outro lado, o Contra-Mestre de Capoeira, Roberto Dídio, registrado no Conselho Estadual de Educação Física de Franca, em São Paulo, desenvolve um trabalho de capoeira, na escola da APAE, com uma turma de 40 alunos, com diversas deficiências, onde, com a aplicação de brincadeiras, jogos e do ensino dos fundamentos da capoeira, está conseguindo exercitar a coordenação motora, os reflexos e apti-

dões mentais das crianças portadoras de deficiências, alcançando, nas palavras do próprio professor “[...] um excelente desenvolvimento global, tanto na parte física, quanto na pedagógica” (SILVA, 1996, p. 6).

Em 1999, a Secretaria de Esportes do Rio de Janeiro passou a desenvolver o projeto Rio Comunidade Capoeira, envolvendo o ensino da Capoeira para crianças e adolescentes das comunidades de menor estrutura socioeconômica, contando com mais de 15 núcleos e atendendo a mais de duas mil crianças e jovens. O objetivo do projeto é fornecer, através da prática da capoeira, elementos fundamentais para o exercício de sua plena cidadania, tais como: sua integração sociocultural, a promoção da auto-estima e o resgate de suas raízes etnoculturais. À época da implantação do projeto, o vereador José Morais, grande incentivador do projeto, foi enfático em sua afirmação de que “a prática da capoeira possibilita uma proposta de transformação social efetiva e se insere em um projeto maior de transformação social através do esporte e da cultura” (SILVA, 2000, p. 44).

A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em um trabalho coletivo com o Departamento de Educação Física, realizou, em 1997, o XI Festival e IV Formatura de Capoeira, em parceria com o Instituto Social da Bahia (ISBA) e a Associação de Capoeira Urucungo, cujo objetivo foi a promoção de atividades socioeducativas e culturais relacionadas com a arte da capoeira, além de oportunizar aos alunos das disciplinas Capoeira I e Capoeira II um intercâmbio entre o meio acadêmico e a cultura popular, através de uma discussão aberta sobre as variadas

facetas da capoeira,¹⁹ sendo dividido em dois momentos: o momento de discussão, através da realização de um Seminário que abordava os temas capoeira na Escola, Expressão Corporal em Danças Folclóricas, Resistência Negra e Capoeira e Educação, e o momento de culminância com a realização de um Batizado²⁰ e Formatura de Capoeira.

Outro projeto de destaque para a capoeira, realizado na UFBA, foi denominado “Capoeira: história viva da herança africana na Bahia”; sua perspectiva centrou-se na busca da valorização da capoeira enquanto contribuição histórica, política, sociocultural e pedagógica da herança africana na Bahia, principalmente, nas escolas e universidades brasileiras, devido à sua importância enquanto fenômeno cultural de muita representatividade na realidade brasileira (CONRADO, 1998).

Podemos afirmar que, atualmente no Brasil, são inúmeros os exemplos de trabalhos que abordam a capoeira como instrumento pedagógico, de alguma forma presente nos currículos escolares e em significativa parcela de universidades brasileiras como disciplina optativa ou em faculdades de Educação Física, assim como o seu emprego em

¹⁹ Para maiores informações, consultar os anais do I Seminário de Pesquisa e Extensão, 11 a 12 de dezembro de 1997, Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 1998. 80p.

²⁰ O batizado de capoeira constitui-se na realização de um ritual cultural, sem ligação com nenhuma ideologia religiosa. Simboliza o momento de iniciação dos novos capoeiristas no mundo da capoeira; momento em que estes alunos iniciantes deverão “jogar” com um capoeirista mais antigo, podendo ser um professor ou um Mestre, além de servir para promover os alunos mais adiantados, que deverão mudar de grau, que corresponde a uma nova “corda” ou “cordão”, até chegar ao grau mais elevado, recebendo a graduação de Mestre, momento este denominado de “Formatura”.

projetos de atendimento a crianças e jovens carentes, demonstrando todo o seu valor e importância pedagógica, além de sua aceitação por parte da comunidade (SANTANA SOBRINHO; CASTRO JÚNIOR; ABIB, 1999).

No Piauí,²¹ não poderia ser diferente, posto que são muitos os exemplos de trabalhos com capoeira junto aos espaços educacionais, tanto municipais e estaduais, quanto em escolas particulares.

Desde o final da década de 1970 e início dos anos 1980, a capoeira vem sendo ensinada e praticada em escolas, colégios e núcleos de apoio a crianças e jovens estudantes, como disciplina curricular, em alguns casos, ou como prática extracurricular em finais de semana, no pátio, salas de aulas ou quadra esportiva. Com base em experiência própria, pois tivemos iniciação na prática da capoeira em 15 de novembro de 1979, exatamente no pátio da Unidade Escolar Benjamin Baptista, escola pública estadual de Teresina, podemos apontar este fenômeno.

À época, a capoeira era praticada e ensinada, gratuitamente, para quem tivesse interesse em praticá-la; o espaço para os treinos era concedido mediante autorização assinada pela diretora da escola, para a utilização do espaço nos dias de sábado, domingo e feriados.

Geralmente, a direção solicitava que, em todos os eventos sociais e culturais da escola, os praticantes fizessem uma demonstração de capoeira, mais precisamente nas festas

²¹ A respeito da origem da capoeira no Piauí, ver o artigo “O desenvolvimento da capoeira no Piauí”, publicado na **Revista dos Esportes**, n. 7, nov. 2000, p. 8-10.

juninas e festividades de aniversário da escola, bem como na abertura de eventos esportivos, tais como torneios de futebol, basquetebol e voleibol (os denominados interclasses), e jogos escolares.

Nestes momentos de exibição da capoeira para a comunidade escolar, a direção aproveitava e efetivava uma divulgação da prática da capoeira na escola e solicitava aos alunos que desejassem praticar a capoeira que se dirigissem à própria escola, nos dias determinados, e se integrassem à atividade, em uma prática que deixava evidente dois aspectos: em primeiro lugar, reforçava o reconhecimento da capoeira como prática salutar à formação dos alunos; e, em segundo lugar, ressaltava a caracterização da prática da capoeira enquanto elemento curricular, não de forma explícita, mas no próprio “contrato” que era firmado entre a direção da escola e os capoeiristas.

Aqui, podemos identificar a capoeira como elemento do currículo oculto, no sentido em que comenta Silva (2002, p. 78),²² ou seja, uma atividade presente na escola, mesmo que de forma implícita, ocupando os espaços escolares e envolvendo sujeitos alunos da escola, como também pessoas da comunidade, promovendo o que se tem ressaltado com frequência, no presente texto: – o caráter democrático e integrador da capoeira.

²² O referido autor afirma que o currículo oculto é constituído por aspectos do ambiente escolar; que, mesmo não fazendo parte do chamado currículo oficial, explicitado de forma documental; traz uma significativa contribuição para aprendizagens sociais relevantes.

A característica da prática da capoeira, notadamente aos sábados, domingos e feriados, nos espaços escolares de Teresina, continuou determinante durante todas as décadas vindouras, sendo ainda muito comum nos dias atuais. São muitos os exemplos de escolas públicas, municipais e estaduais, espalhadas por toda a cidade de Teresina, que cedem seus espaços para a prática da capoeira, envolvendo seus alunos e promovendo um intercâmbio cultural dos grupos com a escola.

Por outro lado, já podemos identificar, notadamente a partir da segunda metade dos anos 1990, uma acentuada implantação da capoeira como atividade curricular explicitamente aceita nas escolas, inclusive com a contratação de professores para o ensino da capoeira, em dias e espaços eleitos pela escola, durante o período normal de desenvolvimento das atividades escolares e não mais apenas nos finais de semana e feriados.

Como exemplo desta considerável conquista de espaços pela capoeira nos espaços escolares, podemos citar, a título de amostragem, visto não ser objeto deste estudo aprofundar tal aspecto da capoeira, três trabalhos que demonstram claramente a importância pedagógica da capoeira, sem no entanto nos furtarmos de destacar os espaços que a capoeira vem conquistando no ensino superior. Nos dias atuais, é disciplina curricular de prática desportiva do curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, com práticas semanais sob a direção do jovem professor “Cobra”, do Grupo Cordão de Ouro, formado em Educação Física pela própria UFPI; contudo, encontra-se em processo de estudo para tornar-se disciplina curricular acadêmica, a exemplo de outros Estados.

Outro trabalho, desenvolvido em nível de Ensino Superior, é realizado pelo professor George Fredson Rocha Serra (Contra-Mestre Touro), do grupo Raízes do Brasil, na Faculdade CEUT. Nessa IES, a capoeira é oferecida como atividade de prática desportiva para todos os alunos matriculados na instituição, em duas turmas distintas, nos dias de segunda e quarta-feira, no horário de 22:00h às 23:00h e nos dias de terça e quinta-feira, nos horários das 16:00h às 17:00h, turmas que se reúnem aos sábados, de 10:00h às 11:00h da manhã.

O Contra-Mestre George é contratado pelo CEUT, exclusivamente para ministrar aulas de Capoeira, sem limites de inscrições, demonstrando todo o crédito conquistado pela capoeira junto aos alunos, professores e gestores de instituições de ensino superior, enquanto atividade cultural e esportiva que pode trazer inúmeras contribuições à formação dos alunos dessas instituições, independente do campo de conhecimento em que pretender atuar.

Neste sentido, podemos destacar o trabalho desenvolvido no Colégio São Francisco de Sales (Diocesano), de caráter confessional, ligado à Igreja Católica, mais precisamente da Companhia de Jesus, com sede na Bahia, um dos mais destacados colégios de Teresina, onde se formaram várias gerações de intelectuais de nossa cidade e continua preparando muitos jovens, notadamente aqueles oriundos das classes sociais mais favorecidas.

Neste colégio é desenvolvido um trabalho de capoeira, há quatro anos, sob a orientação do professor Felismino dos

Santos Júnior, conhecido nas rodas de capoeira como “Doutor”, de um dos grandes grupos de capoeira de Teresina, o grupo Capoeira Gerais. Doutor orienta seus alunos, geralmente alunos da 1ª a 6ª série, entre seis e doze anos, em dois dias semanais, no período noturno, entre 18:00h e 19:00h, através de uma metodologia diversificada, que procura envolver o aluno como um todo, utilizando o emprego da brincadeira e dos jogos, ressaltando aspectos da história e da forte presença da musicalidade e do aspecto gestual da capoeira, procurando despertar nos alunos a consciência e a formação cultural, centrada em uma representação positiva sobre sua identidade brasileira.

Destaque-se que o professor Felismino é contratado, com carteira assinada, sendo responsável para orientar a prática da capoeira como atividade curricular da escola, ocupando espaço e horário determinados, em razão de esta ter sido contemplada no planejamento escolar, no plano pedagógico da escola, reconhecendo o valor da capoeira e as possibilidades que ela pode proporcionar aos alunos, assim como apontar um caminho que cada vez mais vai se tornando claro e irreversível, a profissionalização do professor de capoeira.²³

O segundo exemplo, na mesma linha do primeiro, por envolver uma escola de caráter confessional, também liga-

²³ No que diz respeito ao aspecto da profissionalização da capoeira, estamos iniciando uma pesquisa que envolve levantamento de dados, a partir da produção de um cadastro de professores de capoeira, estudo de caso sob as diversas condições de trabalho do profissional da capoeira, envolvendo sua formação, organização de classe, aspectos de amparo legais, dentre outros. Nossa proposta centra-se na construção de espaços legais para a prática da capoeira, denúncia de possíveis explorações e a possível criação do Conselho estadual.

da à Igreja Católica e de grande tradição educacional em Teresina, diz respeito ao trabalho recentemente implantado no Colégio Dom Barreto, um ano e seis meses, sob a orientação do professor Herbert Teixeira, conhecido como “Corujão”, formado em Educação Física, estudante de Nutrição, Especializado em Prática Desportiva e Saúde, pela UFPI e professor de Capoeira pelo Centro Cultural Raízes do Brasil. Herbert é contratado, por serviços prestados, por hora/aula; efetiva um trabalho com seis turmas de alunos da escola, da 7ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Herbert,²⁴ as turmas são formadas em horários determinados, a partir de 19:00h até às 22:00h, todos os alunos praticantes são liberados da Educação Física convencional, seguindo uma metodologia teórico-prática que, nas palavras de Herbert, “busca, através dos conteúdos da capoeira, incentivar os alunos para a realidade da capoeira e sua busca de espaço no âmbito escolar. Com isso, tenta despertar, nos alunos, uma visão crítica e transformadora de nossa arte-luta”. Pela relevância do trabalho e o espaço que consegue alcançar, dentro de uma instituição tradicionalmente “fechada”, notadamente para manifestações populares, e de acesso exclusivo para alunos com características econômicas bastante favorecidas, ficam evidentes a força e o poder que a capoeira vai imprimindo à nova constituição desta sociedade.

O terceiro e último exemplo é bastante significativo, no contexto desta pesquisa, pois envolve a prática da capo-

²⁴ Em entrevista concedida no dia 10/03/2004, em Teresina-PI.

eira em uma escola pública estadual de Teresina, mais precisamente o Colégio Anísio de Abreu, localizado na zona Norte de Teresina.

A direção da escola, em uma iniciativa bastante inovadora, levou a capoeira para dentro do espaço da escola, com a oferta para seus alunos e pessoas da comunidade, cedendo o pátio e a quadra da escola, às quintas-feiras, sábados e domingos para o professor Wellington Leitão, o “Carapanã”, componente do grupo Raízes do Brasil, ministrar e coordenar eventos culturais que devem envolver os alunos da escola, inclusive com liberação das aulas de Educação Física àqueles que estiverem matriculados nas aulas de capoeira.

Como a escola não pode contratar professores, foi materializado um contrato que firma o compromisso do professor Welligton em ministrar aulas a partir da cobrança de uma pequena taxa dos praticantes, ficando os alunos da escola isentos de 50% do total cobrado, algo em torno de cinco reais mensais, por cada aluno da escola, além do compromisso de participação em todos os eventos culturais, sociais e educacionais promovidos pela escola, tais como: jogos escolares, feiras culturais, eleições para diretores, festas comemorativas, encerramento e início de períodos escolar, dentre outros.

Sempre que o período letivo se inicia, o professor Wellington é procurado pela Direção da escola para renovar o contrato, relatar dificuldades e propor soluções. Esta, sem dúvida, é uma experiência muito positiva da Capoeira como atividade pedagógica que também pode vir a ser exem-

plo para futuros projetos que enxerguem na capoeira – enquanto elemento histórico-cultural de resistência do povo negro no Brasil e artefato cultural de significativa relevância no fortalecimento de identidades brasileiras – um importante instrumento pedagógico, dentre muitos outros existentes no País, de valorização da possibilidade da implantação de uma verdadeira política cultural brasileira no seio de nossos espaços educacionais.

Como última referência, do despertar sobre a importância da capoeira, notadamente do Poder Executivo de nossa sociedade, queremos destacar a promulgação, em 03 de fevereiro de 2004, pela prefeita Marta Suplicy, da Lei 13.774/04,²⁵ aprovada em sessão realizada no dia 20 de dezembro de 2003, pela Câmara Municipal de São Paulo e que dispõe sobre a instituição da Semana da Capoeira, que deve acontecer anualmente, no período de 14 a 20 de novembro, com realização de palestras, cursos, festivais, o campeonato paulistano de capoeira e outros eventos.

A coordenação desta semana ficará a cargo de uma comissão que será composta por representantes do Poder Executivo das áreas de cultura e de esportes e das entidades de capoeira, bem como de representantes que se destacam no contexto da capoeira, comissão esta que deve ser constituída sessenta dias antes do evento.

Esta Lei vem demonstrar todo o interesse que se volta sobre as reais possibilidades da capoeira e constitui instru-

²⁵ A referida Lei nasceu do Projeto de Lei apresentado pelo Vereador Alcides Amazonas, do PC do B de São Paulo.

mento favorecedor da construção de espaços de elaboração de propostas e efetivação de políticas para a prática da capoeira de forma cada vez mais democratizada, com responsabilidades assumidas pelo poder Público e de resgate cultural de nossas manifestações mais tradicionais e mais significativas.

Desta maneira, pelo exposto anteriormente, acreditamos ter destacado, mesmo que de forma inicial, aspectos que apontam para o encontro da Capoeira com a Educação. Assinale-se o cuidado em demarcar o terreno no qual pretendemos desenvolver as reflexões aqui apresentadas; terreno este que aponta para o campo de conhecimento do currículo, tomando como fio condutor o campo de teorização e investigação dos Estudos Culturais, entendendo este campo como um espaço de construção de contestações, notadamente no campo da cultura, em uma tentativa que segue a linha de raciocínio de Silva (2002) que aponta, como uma das vantagens de se pensar o currículo a partir desta concepção, uma certa equiparação entre as diversas formas de conhecimento, evitando uma “[...] separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo” (Ibid., p. 136).

Neste sentido, concebendo todo o conhecimento como objeto cultural e o currículo escolar como um artefato humano construído historicamente, pretendemos situar a importância da capoeira enquanto prática cultural de valor pedagógico essencial, que pode trazer muitas contribuições para maior conscientização de representantes de grupos econômica, cultural, social e politicamente menos favorecidos

presentes na escola, representantes das denominadas “minorias”, de reivindicar aquilo que Costa (2001, p. 50) aponta como “[...] direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história”.

No capítulo seguinte, delimitamos o espaço teórico dos Estudos Culturais, situando nossa análise no campo de conhecimento do currículo, apontando para o objeto de estudo proposto, sobre as representações da capoeira nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, tentando trazer toda a discussão para a problemática da política da representação, e sua utilização como categoria de análise das identidades e significações que se pretende forjar, através das narrativas presentes nestes livros escolares sem, no entanto, esquecer de efetivar um trabalho, embora sucinto, sobre a política do livro didático no Brasil.

Capítulo 2

Cultura, currículo, identidade e conhecimento: a teoria dos estudos culturais

Neste capítulo, temos como pretensão o estudo sobre o campo de investigação e intervenção dos Estudos Culturais, situando o momento de emergência deste campo e a importância de suas concepções, destacando o estudo da cultura como campo de produção de significações e a construção dos significados das identidades sociais dos diferentes grupos, situando toda esta discussão na conexão com as diversas formas de poder. Procurando trazer essas concepções para o campo de conhecimento do currículo, apontamos o destaque que esse campo teórico tem alcançado na análise de fenômenos na área da Educação. Seguindo este fio condutor, iremos demonstrar porque optamos pela escolha deste campo para situar as categorias de análise do objeto deste estudo, que são representação cultural, identidade e significação.

2.1 O campo de conhecimento do currículo

As preocupações sobre o processo de educação, ou seja, o pensar sobre o que é educação, como se educar, qual cultura deve ser privilegiada no ensino, qual o tipo ou modelo de formação, que tipo de pessoa se pretende formar, o que deve ser enfatizado como aprendizagem e como ensino, den-

tre inúmeros outros questionamentos, remete-nos ao campo de estudo do currículo, que, segundo Vieira (2001), começou a surgir como objeto específico de estudos em meados do século XX, nos Estados Unidos da América, quando muitos educadores voltaram sua preocupação para os problemas e questões curriculares.

No contexto norte-americano pós-guerra civil, surgiu uma nova concepção de sociedade, centrada nos princípios da industrialização e crescente urbanização que via na escola um espaço privilegiado para a formação das novas gerações, desempenhando um papel relevante na inculcação e na adaptação das pessoas às novas condições econômicas, culturais e sociais que se concretizavam (MOREIRA; SILVA, 1995).

São inúmeros os autores que trabalham a questão da organização dos currículos e se debruçam sobre os conceitos e as concepções que lhes são atribuídos, bem como suas características, sua eficiência e sua utilidade social. Conforme Sacristán (2000), o currículo possui conceitos bastante abrangentes, ambíguo, amplo; significa coisas distintas, pode ser considerado polissêmico, no sentido de poder oferecer perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

O currículo se materializa, ou seja, se concretiza nos conteúdos, nas práticas, nas atividades didáticas, do cotidiano organizacional da escola, na mentalidade das pessoas da escola, nas regulações da administração escolar, nos livros didáticos, nos discursos, enfim em toda a complexidade da cultura escolar. O currículo tem significado diferente para cada diversidade de pessoa, bem como para cada concepção diferente de pensamento.

O próprio Sacristán (2000) afirma que o currículo transforma a cultura geral, ou específica, de determinado lugar, grupo ou classe social, em cultura escolarizada; isto é, em uma cultura particular que se presta, em última instância, à socialização das pessoas.

Podemos perceber que o currículo, ao longo do tempo, vai assumindo significados vários, cada qual oriundo da concepção de pesquisadores e correntes teóricas que lhes orientam, privilegiando os aspectos da prática ou experiência, a própria cultura organizacional da escola, ou ainda, os conteúdos e documentos escolares.

2.2 O currículo escolar: histórias, tendências e concepções

O campo da teorização do currículo, segundo Pedra (1997), teve em Bobbitt um grande sistematizador e difusor, contribuindo significativamente, através de suas investigações, para o desenvolvimento desse campo de estudo. No entanto, Pedra (1997) chama-nos a atenção para a obra de Dewey, *The child and curriculum*, de 1902, na qual já efetivava uma crítica aos currículos das escolas da época, e propunha a construção de currículos renovados.

Pedra (1997) destaca a diferença entre o entendimento que cada um desses teóricos tem sobre o currículo. Segundo Pedra, para Bobbitt, o currículo consiste em uma série de coisas que as crianças e os jovens devem experimentar, a fim de desenvolver as capacidades inerentes à vida adulta. Enquanto Dewey, por sua vez, defende que o currículo consis-

te em “sinalizações” que clareiam a mente dos mestres sobre quais os caminhos estão abertos às crianças. Destes entendimentos, surgem as primeiras tendências no campo do currículo: a primeira, representada pelo pensamento de Dewey, concebe o currículo como um espaço de valorização dos interesses dos alunos; tendência esta representada no Brasil pelo “pensamento escolanovismo”; a segunda, centrada nas idéias de Bobbitt, que defende um currículo que se preste a desenvolver os aspectos desejáveis da personalidade adulta, e que, no Brasil, é materializada na concepção tecnicista de educação.

Em meados dos anos 1950, mais precisamente no ano de 1949, Ralph Tyler publica a obra *Basic principles of curriculum and instruction* (*Princípios básicos de currículo e ensino*) que reforça a concepção tradicional e técnica do currículo defendida por Bobbitt, centrando-se no apelo ao atendimento de objetivos comportamentais, na cientificidade dos princípios curriculares, no apoio de conteúdos práticos e permeados de conexões de poder explicitamente declaradas por meio da dicotomia entre alta e baixa cultura, concepção que, a partir dos anos 1960, começa a ser criticada, efetivamente pela política de desigualdade em que se amparava, muito embora não possamos negar a contribuição da Teoria de Tyler em prol da aprendizagem das crianças, a preocupação, o cuidado e o interesse que o teórico demonstra em relação às necessidades de aprendizagem das crianças.

No final dos anos 1950, com a eclosão de diversos problemas sociais, tais como o racismo, a violência urbana, o desemprego, o envolvimento em guerras, o fracasso na cor-

rida espacial, dentre outros, instala-se uma crise na sociedade norte-americana, que culminou com a criação de uma contracultura que defendia a paz, a total liberação individual e denunciava a escola de incapaz em sua função de promover a tão propalada ascensão social (MOREIRA; SILVA, 1995). Neste contexto de injustiça e desigualdade social e de denúncia contra o papel meramente reprodutor da realidade social em que a escola estava assentada começam a surgir novos referenciais teóricos que orientam novos “olhares” sobre o currículo, principalmente na Europa, dentre os quais podemos citar a Nova Sociologia da Educação inglesa, neomarxismo, Psicanálise, Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Fenomenologia etc.

Moreira e Silva (1995) apontam como marco histórico de reconceituação do campo do currículo uma conferência realizada em 1973, na Universidade de Rochester, onde predominou a rejeição ao modelo tradicional dominante do currículo e enfatizou-se a importância da cultura e a necessidade de identificação e superação de aspectos que cerceavam a liberdade das pessoas e dos grupos sociais humanos. Desta conferência, desenvolveram-se duas correntes: a primeira estava associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, embasada no neomarxismo e a na Teoria Crítica, tendo como representantes mais conhecidos Apple e Giroux; a segunda estava associada à Universidade de Ohio, fundamentada na tradição humanística e hermenêutica, tendo como principal representante Pinar, que juntamente com os representantes desta segunda corrente ficaram conhecidos como reconceitualistas; e, apesar de não constituírem

um bloco homogêneo de pensamento, voltavam sua preocupação para as relações entre currículo e sociedade, currículo e poder, currículo e cultura e a valorização das contradições e resistências que permeiam todas estas relações, e que culmina com a emergência das análises críticas e sociológicas do currículo.

Com base na corrente associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, considerada berço do desenvolvimento destas concepções críticas, Apple (1982)²⁶ aponta duas perspectivas de currículo escolar, o currículo explícito e o currículo oculto, que trazem implicações significativas para o entendimento das práticas pedagógicas que vão refletir na emergência de novos campos de investigação do currículo. É o caso da Nova Sociologia da Educação (NSE) que, notadamente, a partir da publicação do livro *Knowledge and control*, em 1971, na Inglaterra, organizado por Michel Young e com a colaboração de grandes pensadores como Bourdieu e Bernstein, enfatiza uma crítica ao currículo centrada na sociologia e que também se desenvolvia nos Estados Unidos, sob a orientação principal de Michel Apple

²⁶ Segundo este autor, o currículo explícito pode ser entendido na explicitação dos objetivos que se buscam alcançar no processo educacional, manifestados pelos discursos, escritos ou falados, que compõem os documentos didático-pedagógicos, e que, muitas vezes não se concretizam por meio da prática. Por outro lado, o currículo oculto deve ser compreendido a partir de normas e valores que não são explicitados nos documentos escolares, mas que estão presentes nas mais diversas formas do fazer pedagógico. Apple destaca, principalmente, o caráter de reproduzidor do modelo social vigente a que se presta o currículo oculto, por meio de uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos alunos, promovem o estatuto da legitimidade que garante a transmissão e aceitação dos aspectos fundamentais da cultura dominante, cerceando, negando e ocultando qualquer manifestação conflituosa que possa ser identificada.

e Henry Giroux, ambos associados ao pensamento neomarxista (SILVA, 2002).

A NSE elege como principal tarefa desnaturalizar e mostrar o caráter histórico, cultural e social presente em categorias como currículo, poder, estrutura social, ideologia, controle, dentre outras, conduzindo reflexões que, ao contrário das tradições filosóficas e psicológicas do currículo, não busca entender qual conhecimento é verdadeiro ou como realmente se aprende, porém buscar compreender o que realmente conta como conhecimento e quais as bases sociais que sustentam estes conhecimentos.

Constituindo-se na primeira corrente sociológica, que de fato conduz suas reflexões no campo do currículo, a NSE cada vez mais se concretiza como referência para estudos sobre os vários processos que envolvem a seleção e organização dos modelos curriculares, bem como as relações destes processos com as estruturas de poder social, concepções que chegam ao Brasil somente a partir do início da década de 1990, por meio da chegada das obras de Apple e Giroux, conduzindo as reflexões frente à reprodução das desigualdades sociais evidenciadas em nossas escolas e colocando, no foco dos estudos sobre o currículo, a preocupação com os grupos e classes que, devido ao forte processo de exclusão, não tinham suas culturas representadas nem significadas nos currículos.

Seguindo o movimento das teorias críticas no campo de conhecimento do currículo, as teorias pós-críticas do currículo, contrapondo-se às teorias tradicionais e deslocando “[...] a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de

ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder [...]” (SILVA, 2002, p.17), proporcionam uma postura diferente frente à educação, favorecendo uma nova leitura do fenômeno educacional, o olhar a partir de uma outra perspectiva, que tem como um dos problemas centrais a questão do poder, promovem o surgimento de abordagens e perspectivas que orientam todo um processo de reflexão sobre o currículo conduzido por categorias tais como: identidade, significação, representação, cultura, diferença, saber-poder, sexualidade, gênero, etnia, raça, multiculturalismo etc.

Avançando nas análises política e sociológica das teorias críticas e emergindo de forma mais enfática nas décadas de 1980 e 1990, as teorias pós-críticas do currículo ampliaram o campo de discussão sobre as concepções que consideram o currículo enquanto local de conflito e enfatizam as questões que envolvem as desigualdades educacionais, em um esforço contínuo, no sentido de tornar claro como se desenvolvem as complexas relações políticas e históricas que favorecem a criação de mecanismos de legitimação, representação e manutenção de determinadas identidades sobre outras.

Neste contexto, são várias as teorias²⁷ que, a partir de uma perspectiva crítica do currículo, procuram enfatizar as

²⁷ Podemos destacar algumas perspectivas teóricas, como, por exemplo: o movimento do multiculturalismo, que propõe uma educação que possa atender a toda a diversidade existente na escola; a teorização feminista, étnica e racial, que destaca a importância da questão do gênero na produção das desigualdades, bem como procura chamar a atenção e empreender uma profunda análise sobre como as desigualdades sociais podem influenciar no fracasso escolar de pessoas pertencentes aos grupos considerados minoritários; e as teorias pós-modernas que, centradas na oposição entre a Modernidade e Pós-Modernidade, questionam o conceito e noção de educação, pedagogia e currículo construídos a partir das idéias iluministas, próprias da modernidade.

relações de poder que estão subjacentes de todos os conceitos utilizados, por determinada teoria, para conceber e explicar a realidade, voltando assim suas análises para as formas de conexão entre diversas categorias, tais como: identidade, diferença e representação.

No quadro de toda a complexidade das chamadas teorias pós-modernas, destacaremos o campo dos Estudos Culturais, o qual elegemos como fio condutor que irá orientar todas as concepções desta pesquisa, notadamente pela ênfase que dá a cultura, concebendo-a como campo de luta em torno de significações sociais e campo de produção de significados (SILVA, 2002). A seguir trataremos sobre a emergência dos Estudos Culturais e sua relevância na condução de nossas reflexões.

2.3 A emergência dos estudos culturais

Na segunda metade do século XX, houve o surgimento de uma multiplicidade de campos de conhecimento não disciplinares, proporcionando o surgimento de diferentes formas de se conceber o conhecimento e a produção das ciências (Historicismo, Teoria Crítica, Escola de Frankfurt), assim como novos campos e áreas de estudos produzidas em matrizes e instâncias originais em relação às ciências estabelecidas (WORTMANN, 2001).

Estes novos campos de estudos promoveram uma articulação entre ciências diversas, vinculando-se, muitas vezes, a movimentos étnicos, raciais, sexistas, estéticos, anticolonialistas, dentre outros; movimentos estes que construíram formas alternativas de pensar o mundo, notadamente a partir de ano de 1960.

Cabe considerar que, entre estes novos campos, podem-se situar os Estudos Culturais, que abrangem uma multiplicidade de investigações que envolvem diversos campos, com destaque à cultura na construção e produção do conhecimento científico.

Sem possuir um marco teórico e metodológico único, que possa caracterizá-los, os Estudos Culturais podem, no entanto, ser situados nas formulações interdisciplinares pós-estruturalistas desenvolvidas nos campos da História, Filosofia, Sociologia e Antropologia, por exemplo.

Percebemos que, por constituir-se em um campo ainda bastante novo, os Estudos Culturais não podem ser apreendidos em uma categoria conceitual que possa, por sua vez, dar conta de toda a sua complexidade de modo objetivo, completo e articulado com qualquer referência formal; o que, segundo Bauman (apud WORTMANN, 2001), não pode ser considerado uma “deficiência” ou “incapacidade” do entendimento humano, visto que a própria noção tradicional de conceito promete algo que não pode cumprir, pois a própria linguagem em que esse conceito é construído e dito é ambivalente e insuficiente.

Outro ponto que deve ser considerado, em referência à conceituação desse campo, diz respeito ao fato de que, no momento em que seus partidários assumem perspectivas pós-estruturalistas, não podem se prender a tentativas de estabelecer quaisquer agrupamentos ou hierarquias, fugindo assim do sentido burocrático-administrativo que tem se

apropriado desse campo e em nada diferem das perspectivas tradicionais (WORTMANN, 2001).

Porém, mesmo consciente da impossibilidade de se dar conta da totalidade do que sejam os Estudos Culturais, pretendemos desenvolver uma mínima compreensão e entendimento sobre este novo e vasto campo do conhecimento.

Não possuindo um objeto central de pesquisa, caracterizando-se por uma posição crítica frente às disciplinas tradicionais e negando tornar-se mais uma delas, bem como evitando a adoção de estratégias que podem levar a ser identificado a uma metodologia única, de uma tradição fundadora própria, sendo, conforme alguns autores, tais como: Costa (2001), Wortmann (2001), Silva (2002) e Paraíso (2004), antidisciplinares, ou ainda, “adisciplinar”, fazendo surgir, deste modo, uma fonte de desentendimentos com outros campos acadêmicos. Destaque-se que os Estudos Culturais surgiram no *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham*, na Inglaterra, em 1964, sendo a fundação deste centro, segundo Nelson (et al., 1998), apontada como o momento institucional crucial para a implantação dos Estudos Culturais de forma mais intensa e concentrada no meio acadêmico.

O ponto de partida dos Estudos Culturais, segundo Silva (2002), deu-se por meio do questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica, naquele período. Em uma visão profundamente elitista, a cultura era o privilégio de um restrito grupo de pessoas, sendo identificadas somente com as “grandes obras” literárias e artísticas que este seleto grupo considerava como legítima.

Do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos foram efetivados estudos que geraram três obras que se tornaram centrais no campo dos Estudos Culturais, foram eles: *Culture and Society*, de Raymond Williams, publicada em 1958; *Uses of Literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957; e *The Making of the English Working Class*, de E. P. Thompson, publicada em 1963.

No trabalho *Culture and Society*, Raymond Williams propõe o entendimento de cultura como o modo de vida global e de vivência de qualquer agrupamento humano, conceito que elimina toda diferença qualitativa entre as “grandes obras” da literatura e outras variadas formas de cultura humana, carregando consigo um caráter mais inclusivo, que acabaria sendo ampliado, passando a compreender a chamada “cultura popular” (manifestações que englobam os livros populares, os tablóides, o rádio, a televisão e a mídia em geral) (SILVA, 2002).

Os estudos do centro, em sua fase inicial, vão se concentrando mais na investigação das culturas urbanas, das chamadas “subculturas”, como fica evidente em dois trabalhos produzidos à época: *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*, sobre as culturas juvenis britânicas e *Subculture: the meaning of style*, também sobre os grupos juvenis. Além destas questões, os estudos do centro procuravam centrar sua preocupação no papel da televisão na formação do consenso e do conformismo político.

Podemos perceber que se está diante de um campo que se confrontará com outros campos acadêmicos, em uma relação conflituosa e de desentendimento, visto que os Estudos Culturais utilizam qualquer campo, onde se perceba uma

disposição ou necessidade, para construir o conhecimento, onde as 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.

Segundo Costa (2001, p. 38), os Estudos Culturais se “[...] nutrem dos conhecimentos de qualquer campo e realizam uma espécie de alquimia para produzir conhecimentos sobre um amplo domínio da cultura humana”. Por outro lado, Wortmann (2001) afirma que os Estudos Culturais rejeitam as narrativas iluministas da modernidade.

A partir desta perspectiva, os Estudos Culturais vão se desenvolvendo atrelados e compromissados com as discussões e os projetos desenvolvidos, notadamente, fora das universidades, pelas populações culturalmente marginalizadas, sem legitimidade de representação, sem poder de imposição, centrando suas reflexões a partir do exame das práticas culturais e as relações entre conhecimento e poder.

Neste sentido, podemos levantar algumas reflexões essenciais para uma melhor compreensão dos Estudos Culturais. Em primeiro lugar, os Estudos Culturais não são simplesmente uma prática teórica (NELSON et al., 1998), o que leva os estudiosos do centro de Birmingham a tomarem como referencial teórico central de seus trabalhos o pensamento marxista, em suas interpretações mais contemporâneas, como o pensamento de Althusser e Gramsci, além de concepções pós-estruturalistas, tendo como representantes Foucault e Derrida, por exemplo.

Em segundo lugar, seguindo essas referências intelectuais, os Estudos Culturais vão sendo orientados metodologicamente pelas pesquisas etnográficas e as interpretações textuais (SILVA, 2002), sendo que os estudos etnográficos são utilizados, principalmente, nos estudos das “subculturas” e as interpretações textuais são mais empregadas na análise de programas de televisão e de textos e obras literárias consideradas populares.

Com o avançar dos anos, os Estudos Culturais ganham em força e em influência por vários países, surgindo, como terceiro ponto para reflexão, as variadas versões, com diversificadas perspectivas teóricas, metodológicas e disciplinares centradas, principalmente, nas questões de gênero, raça e sexualidade.

Um quarto e último ponto para a reflexão diz respeito às questões que remetem a uma busca, a partir da heterogeneidade característica dos Estudos Culturais, de respostas sobre o que pode ser incluído como Estudos Culturais, bem como o que realmente distingue os Estudos Culturais.

Dentre várias questões que podem ser levantadas, a partir dessas reflexões, podemos considerar a análise da cultura como temática central dos Estudos Culturais, notadamente na concepção que identifica cultura como a experiência vivida de um grupo social, campo relativamente autônomo da vida social, com uma dinâmica que independe de qualquer determinismo, constituindo-se em campo de produção de significados, onde os diferentes gru-

pos sociais travam uma luta constante pelo poder de impor seus significados à sociedade mais ampla. (SILVA, 2002).

2.4 A necessidade dos estudos culturais

Podemos perceber o desenvolvimento de uma nova formação sociohistórica, caracterizada pelo processo de globalização das diversas culturas, pela luta e conquista de direitos humanos, pela formação de grupos e movimentos de conscientização e resistência contra as opressões e discriminações, por diversos conflitos mundiais envolvendo nações que se empenham em conquistar sua liberdade, através do fortalecimento de sua identidade, e outras nações que objetivam a manutenção de seus interesses imperialistas e de domínio econômico e político sobre as demais culturas, através da utilização de diversos e variados meios, como o poderio militar, sanções econômicas e imposições de sua cultura, notadamente através do uso dos meios de comunicação, ou seja, da utilização da mídia como instrumento de legitimação de seu idioma, de seus valores, de seus ideais, de sua cultura sobre as demais, aqui se configurando outra face característica dessa nova ordem mundial, o significativo desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas tecnologias e técnicas comunicativas.

Dentro dessa realidade, Woodward (2000) aponta o surgimento de pequenos grupos e associações de pessoas, envolvidos por uma política de identidade, constituindo o que denomina de novos movimentos sociais. Desta forma, de acordo com Silva (1998), vai se configurando um espaço

social onde a afirmação de identidades, envolvendo as lutas por direitos a melhores condições de existência e de qualidade de vida, torna-se cada vez mais freqüente, notadamente nos movimentos sociais organizados em torno dos interesses das chamadas culturas “minoritárias”, como, por exemplo, os negros, as mulheres, as crianças e os jovens, os portadores de deficiências, os índios, representantes das diversas etnias desapropriadas de suas pátrias por conflitos político-militares, os homossexuais, os idosos, dentre outros.

Logo, faz-se necessária uma maior compreensão dessas novas perspectivas que se apresentam, quando se volta o olhar sobre a esfera cultural e sua importância na configuração dos espaços sociais de nossa realidade atual. Não podemos fechar os olhos para a importância de se investigar a diversidade de objetos e de fenômenos que se constituem de interesse dos diferenciados movimentos sociais que se vão formando nos mais variados espaços das sociedades, amparados e motivados pela política de apoio e fortalecimento das diversidades e do respeito as pluralidades.

Neste sentido, como nos chama a atenção Silva (1999), é importante ficarmos atentos às novas possibilidades que os estudos sobre o currículo escolar, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, pode proporcionar para um ensino contextualizado, que proporcione aos alunos a possibilidade de relacionar o seu aprendizado com suas experiências e suas expectativas mais urgentes, garantindo significância aos conhecimentos que adquirem e atribuindo-lhes importância em sua vida.

Seguindo pela esteira deixada por essas preocupações culturais, Berticelli (1999) aponta a perspectiva dos Estu-

dos Culturais como cada vez mais ocupando espaço nas pesquisas de estudiosos brasileiros no campo do currículo. A Teoria dos Estudos Culturais pode constituir um importante instrumento para que se pensem sobre as políticas e as práticas curriculares materializadas nos espaços institucionais em nossa realidade atual, além da promoção de diálogos que envolvam as concepções de diferentes culturas, conduzindo um processo em que a problematização e o questionamento sejam centrais, visto que, entre as preocupações dos Estudos Culturais, podemos identificar, como afirma Paraíso “[...] o local, o particular, o ‘mundano’, o contexto, a complexidade, a política da representação, as diferentes práticas curriculares e suas interfaces” (2004, p. 55).

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. Comentando sobre a popularidade dos Estudos Culturais e o pouco aproveitamento desses estudos pelos acadêmicos das Faculdades de Educação, especialmente em sua incorporação nos discursos sobre reforma educacional, Giroux (1998, p. 85) afirma:

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 [...].

Continuando nessa linha de análise, o autor 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, ao rejeitarem os discursos alienantes e elitistas, levantando questionamentos sobre os conhecimentos produzidos e transmitidos nas universidades, podem trazer uma importante contribuição para a vida pública democrática.

Outro ponto relevante para os Estudos Culturais, ainda segundo Giroux “[...] é a questão 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” (1998, 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, no qual 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”.

Neste sentido, centrados na teoria dos Estudos Culturais, apontaremos alguns conceitos na tarefa de deixar bem claras as contribuições e a necessidade deste campo como fio condutor de nossa pesquisa.

2.5 Estudos culturais e cultura

Foi a atenção a diversas formas de culturas urbanas, próprias dos estudos contemporâneos sobre cultura, que possibilitou o emergir de novos olhares sobre a cultura, uma mudança no entendimento de cultura, ampliado de um significado elitista, que prendia o entendimento de cultura a textos e representações, para um significado mais cotidiano, que centra seu entendimento sobre as práticas vivenciadas e que pode ser destacado como fundamental para a ampliação das pesquisas no campo dos Estudos Culturais, fazendo surgir uma variedade de perspectivas teóricas tendo como preocupação central a cultura.

O conceito de cultura, longe de se constituir em um consenso, é objeto de discordância, discussões e das mais variadas nuances. Para Williams (1979), cultura é um conceito fluido e escorregadio que, confundindo mais do que esclarecendo, remete-nos para a descrição dos modos de vida global. Santos (1996), ao trabalhar com duas concepções, em que a primeira remete para o entendimento de todos os aspectos da realidade social, e a segunda diz respeito ao conhecimento, crenças e idéias de um povo de forma mais específica, define cultura como a dimensão da sociedade na qual se incluem todo o conhecimento de forma ampla e to-

das as formas específicas de como este conhecimento é expresso dinâmica e processualmente.

Um campo que sempre teve a cultura como objeto de reflexão é o da antropologia, fomentando discussões ricas e variadas e constituindo-se na preocupação constante de autores nacionais e internacionais. Neste sentido, podemos apontar os trabalhos de Vannucchi (2002), que, destacando a pluralidade de tendências e explicações sobre cultura, a partir do campo de conhecimento da Antropologia Cultural, define cultura como tudo aquilo que não é natureza, mas tudo o que é produzido pelo homem.

Com uma vasta experiência e familiaridade com as mais diversas culturas, Laraia (2002), em um aprofundado trabalho sobre o que denominou de reconstrução do conceito de cultura, que, segundo o autor, foi fragmentado por numerosas reformulações, aponta para o entendimento da cultura como a principal característica humana. A forma como os homens vêem o mundo é um processo dinâmico, longo e acumulativo, que carrega o conhecimento e a experiência, adquiridos por numerosas gerações humanas, podendo ser transmitido através do processo de socialização.

Assinale-se que interessam, especialmente para esta pesquisa, as contribuições de Williams (1979) e Tompson (apud ESCOSTEGUY, 2001), ambos com contribuições relevantes para o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Por sua vez, Williams, centrando seu foco de estudo sobre a história literária, procura mostrar que a cultura constitui o processo inteiro, por meio do qual toda espécie de definição

e todo o tipo de significação são socialmente construídos e transformados historicamente. Por outro lado, Thompson, conduzindo seus estudos dentro na tradição marxista e resistindo à idéia de cultura enquanto uma forma de vida global, toma a cultura como uma rede de práticas e relações que compõem a existência cotidiana das pessoas, onde o papel que cada indivíduo desempenha deve ser considerado mais relevante, deve vir em primeiro plano, deixando evidente seu entendimento de cultura enquanto a luta entre modos de vida diferentes.

O conceito de cultura mais apropriado para esta pesquisa, quando optamos por transitar pelo campo dos Estudos Culturais, nos conduz para um entendimento que, em primeiro lugar, nega qualquer intenção de universalizar a cultura; evita considerá-la como modo de vida global. Em segundo lugar, procuramos construir um entendimento sobre cultura bem próximo daquele defendido por Hall (apud NELSON et. al., 1998); ou seja, cultura é por nós entendida como o terreno real e sólido, que envolve todas as formas materiais e simbólicas de práticas e representações que caracterizam qualquer sociedade específica.

A Cultura, a partir das análises dos Estudos Culturais, é percebida como “[...] um campo de luta em torno de significação social” (Ibid., 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, em uma 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 em uma situação cultural determinada, onde determinados grupos apresentam-se culturalmente em desvantagem a outros.

Finalmente, podemos entender a cultura, segundo Albuquerque, como “[...] o conjunto de crenças, valores e modos de vida de grupos humanos particulares; [...] o cimento social que mantém unidas as pessoas e os grupos; [...] o que distingue os diversos grupos humanos entre si, e o fator que explica grande parte dos conflitos sociais” (2004, p.169).

2.6 Estudos culturais e a concepção de currículo

O campo de conhecimento do currículo há muito vem ocupando lugar de destaque nos estudos e pesquisas que envolvem a problemática da Educação e da Cultura nas sociedades ocidentais, o que não garante que o currículo tenha sido discutido e problematizado em sua totalidade, chegando mesmo a surpreender uma certa falta de questionamento, em razão de sua crescente importância, no campo educacional, como nos chama a atenção (SILVA; MOREIRA, 1995).

Defendendo a concepção de currículo escolar enquanto artefato cultural, histórico, social e humano, pensamos ser possível sua crítica, reestruturação e transformação histórica. Defendemos, assim, a construção de um currículo contextualizado, que, dentre muitos aspectos, pressupõe o emprego de práticas culturais geradas em con-

textos 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.

Além disso, uma perspectiva contextualizada de currículo, ao invés de negar as culturas e os novos movimentos sociais que se constroem e se moldam na textura social de acelerada transformação que vivenciamos nos dias atuais, favorece a oportunidade de que se conheçam e discutam 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. A esse respeito Silva (2002, p. 134) 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.

Percebemos que a consideração do currículo como uma construção social e, por conseguinte, um artefato cultural conduz ao entendimento de que a natureza do currículo está intimamente conectada à produção de identidades sociais e culturais, aos 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 a determinados interesses; nunca como uma “revelação” natural que segue o curso natural das coisas, da vida, da existência. 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 escolares, quanto àqueles 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.

O currículo, a partir desta compreensão, pode ser entendido como campo de construção e constituição de sujeitos, pois os discursos nele contidos são constituídos de noções, essencialmente particulares, sobre as organizações sociais, sobre os grupos, as formas de conhecimento, os valores, formas de cultura, dentre outras. Ao comentar as narrativas contidas nos currículos, Silva (1998, p. 195) afirma que “elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são”. O currículo pode ser entendido como campo de produção de identi-

dades, pois gera significados que, por sua vez, ajudam a produzir as pessoas, em uma constante relação dialética, na qual somos nós enquanto humanos quem construímos os currículos, sendo, ao mesmo tempo, construídos por ele.

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento curricular pode fornecer um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas. Trata-se de uma tentativa para reconfigurar as fronteiras daquilo que constitui cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-los sob formas novas e críticas (GIROUX, 1998).

Os Estudos Culturais também reforçam a importância de analisar-se 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 pode contribuir para a formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e ajudar na reconstrução de uma 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 (SANTOMÉ, 1998).

O próprio Santomé nos chama a atenção para as atitudes de racismo e discriminação através do silenciamento de acontecimentos históricos, culturais e sociais que envolvem

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 outros estereótipos criados e repassados como naturais e únicos 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 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 – fazem 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, por meio 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.

Neste sentido, a capoeira – 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, através de suas cantigas, das histórias de seus movimentos e de suas personagens, pessoas comuns do cotidiano, quase nunca retratadas ou narradas nos discursos “oficiais” – pode-se constituir em uma prática de questionamento e desconstrução das narrativas oficiais das classes hegemônicas, dentro do currículo escolar, com especial atenção às escolas públicas, por envolver a presença de crianças e jovens oriundos das classes menos favorecidas econômica, política, cultural e socialmente, e que mais necessitam de cuidados, no sentido de terem acesso a teorias e práticas realmente questionadoras, de conscientização e de esclarecimento das reais condições em que se deu a construção de identidades sociais e culturais, encaminhando a um processo inverso de reconstrução destas identidades e representações político-culturais.

2.7 Representação político-cultural e identidade: resistindo e questionando o “outro” essencial

Ao falar de representações político-culturais, reportamo-nos ao conceito de representações coletivas desenvolvido por Émile Durkheim. O objetivo primeiro de Durkheim era desvelar como se constitui a unidade na vida social, como as sensações individuais são representadas e quais as causas universais destas representações. Para tanto, Durkheim (1978; 1986) utilizou o conceito de representações coletivas, categoria de pensamento, que as sociedades

adotam para elaborar e expressar sua realidade e que surgem atreladas aos fatos sociais, para, em seguida, elas próprias transformarem-se em fatos sociais, sujeitos à observação e possível interpretação. Ao associarem-se, os homens produzem uma realidade social, a qual Durkheim chamou de consciência coletiva, que se sobrepõe às particularidades que a forma, minimizando as possíveis diferenças individuais e fazendo sobrelevar-se uma unidade de vida social, materializada por meio das representações coletivas.

Por meio de determinados estados psíquicos, fruto das consciências coletivas, o pensamento, a sensação e a ação individual das pessoas acontecem socialmente, tornando-se, ao mesmo tempo, independentes destes indivíduos; ou seja, para Durkheim, os fatos sociais possuem existência própria, são exteriores e anteriores aos sujeitos, sendo, neste sentido, entidades explicativas absolutas.

Contrapondo-se ao caráter estático do conceito de representações coletivas de Durkheim, as representações sociais de Moscovici (1978) nos remetem a um conjunto de princípios construídos e compartilhados na interação de diferentes grupos que, utilizando estas representações, buscam compreender e transformar sua realidade. Neste sentido, a representação de um objeto é o resultado da transformação mental do objeto em figura e da significação que os indivíduos atribuem a esse objeto, visto que toda representação social é constituída de figuras e de expressões socializadas; sendo, neste sentido, a configuração de imagens e linguagens, simbolizando os atos e as situações mais comuns dentro de determinado grupo social.

Desta forma, “representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significativo, culminando em que todas as coisas são representações de algumas coisas” (MOSCOVICI, 1978, p. 63). A argumentação de Moscovici nos permite compreender que é por meio das representações sociais que os indivíduos podem expressar a forma com que percebem e interpretam sua realidade e a história da sociedade da qual fazem parte, o que envolve as concepções ideológicas, os costumes, os preconceitos, as características cotidianas, as formas de trabalho valorizadas, dentre outros aspectos que descrevem e mostram, de forma mais clara, a realidade de determinada organização social.

Seguindo a linha reflexiva que orienta esta pesquisa, e situando as reflexões no campo dos Estudos Culturais, gostaríamos de ressaltar que o conceito de representação por nós utilizado não se prende às concepções de idéia, imagem mental e significado fortemente presente nas representações sociais de Moscovici, mas orienta-se pela compreensão das formas de inscrição por meio das quais se constroem a identidade do Outro, como o Outro é discursivamente representado.

As representações na linha de raciocínio aqui eleitas como fio condutor de nossas reflexões, que chamaremos de representações político-culturais, são entendidas como noções estabelecidas mediante as diversificadas formas de discursos, determinando significados fortemente amparados e devidamente legitimados. Estas são conferidas a partir de sistemas discursivos construídos e constituídos por meio de relações de poder que sustentam sua legitimidade e seu status

de verdade, revelando ser a representação um processo de produção de significados sociais discursivamente criados.

Sob este aspecto, os significados são carregados das formas de poder que os criou, e, quando organizados em sistemas de representação, contribuem para que as pessoas apreendam a concepção de mundo social que estes sistemas privilegiam. Neste sentido, vamos utilizar a concepção de representação enquanto aquelas formas de inscrições, por meio das quais o “Outro” é representado; melhor dizendo, a forma “legitimada” que determinadas pessoas utilizam para, por meio de relações de poder, determinar a identidade das outras pessoas, grupos ou classes, e, ao mesmo tempo, sua própria identidade.

Estes significados produzidos sobre o “Outro” são, na opinião de 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”. Por sua vez, o autor continua a afirmar que “as representações são mutantes, não fixas, e não expressam, em suas diferentes configurações, aproximações a um suposto ‘correto’, ‘verdadeiro’, ‘melhor’. Assinale-se que, o emprego de categorias avaliativas, nesta concepção, é inadequado e desnecessário” (Ibid., p.41).

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 “excêntrico”, “exótico”, “misterioso”, e, quando merece

nossa consideração, é pela aura 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, 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 superioridade é explicado e justificado por uma força superior “divinizada”, ou “sagrada”; e, geralmente, ainda, com inumeráveis prejuízos para os “inferiores”, conforme 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, com frequên-

cia, principalmente, através da televisão, os prejuízos sociais, culturais, econômicos, humanos, éticos e políticos de que são vítimas pessoas somente pelo fato de pertencerem a determinadas “classificações”, como, por exemplo, os jovens, as mulheres, os negros, os idosos, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, dentre muitos outros.

Santomé (1998) nos chama a atenção para as atitudes de racismo e discriminação, através do silenciamento de acontecimentos históricos, culturais e sociais que envolvem 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 se torna 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 são representadas 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 criados e repassados 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 escravidão impostas pelo homem branco europeu ao povo negro africano em terras brasileiras fazem surgir determinadas manifestações culturais, como, por exemplo, a capoeira, que preserva em seus discursos e formas de comunicação narrativas que contam a história brasileira com base no 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 que se criem espaços, nos 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 dúvida, pensamos, diante de nossa defesa, até certo ponto intransigente e urgente, para a construção de um currículo, como gosto de chamar a partir de nossa prática de pedagogo envolvida 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 (2002, p.130) “[...] não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação”.

Neste sentido, defendemos a idéia de que quando alguém, alguma coisa ou fenômeno são representados ou explicados, ou ainda, tem determinado tipo de significado sobre sua existência, por meio de uma narrativa ou discurso, este alguém, ou algo, está sendo condicionado, explicitado em sua existência e em 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.

O conceito de identidade com o qual trabalhamos nessa pesquisa, conforme o entendimento de Hall (2001), está bem mais relacionado com as questões de identidades culturais nacionais; aos aspectos étnicos, raciais e lingüísticos; ao entendimento de “pertencimento” e “descentramento”; e, finalmente, ao entendimento de que as identidades não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas por meio das representações.

Para melhor entender estes aspectos e perspectivas, começaremos por distinguir as três concepções de identidade trabalhadas por Hall. A primeira diz respeito à identidade do sujeito do Iluminismo, concepção bastante individualista e masculinizada de um ser humano unificado e dotado de

uma racionalidade interior essencializada, inata ao indivíduo, e o acompanhava ao longo de sua existência. A segunda concepção é a do sujeito sociológico que descentralizava a identidade de um indivíduo dotado de essência interior também inata, e lhe concedia um caráter de interação, sendo a identidade fruto das relações com outras pessoas; ou seja, os indivíduos são forjados na interação entre o eu interior e a realidade dos mundos culturais exteriores, nos quais, por meio de uma relação recíproca, se projetam como pertencentes a determinada identidade cultural e, ao mesmo tempo, internalizando os significados e valores próprios desta estrutura cultural. A terceira – e última – concepção de identidade fala do sujeito pós-moderno, que vai surgindo da fragmentação das identidades que estão passando por um processo de mudança estrutural e institucional, tornando-se mais variáveis, provisórias e problemáticas. Neste sentido, segundo Hall (2001), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma identidade definida historicamente que se vai formando e transformando-se continuamente frente às formas de representação que inundam os sistemas culturais atuais.

Segundo Paraíso (2004), no centro das discussões sobre as diferentes concepções da identidade dos sujeitos e consequente afirmação cultural dos grupos a que pertencem, podemos identificar a existência de duas perspectivas: uma essencialista, que afirma a existência de uma identidade autêntica e verdadeira, e outra não-essencialista, que defende o caráter de mobilidade das identidades, assim como sua relação direta com as diferenças. Ambas as perspectivas,

embora partam de concepções diferentes, não podem negar, no entanto, que as discussões sobre a constituição das identidades passa necessariamente sobre o pertencer e o não pertencer a determinado grupo.

As identidades dos sujeitos pós-modernos mudam constantemente e, segundo Hall, “[...] não são unificadas às verdades de um ‘eu’ coerente” (2001, p. 13), visto estarem sendo construídas em uma realidade social em constante, acelerada e permanente mudança.

A partir destas características das sociedades modernas, em constante mudança, podemos entender o conceito de “descentramento”, relacionado, exatamente, às formas com que o sujeito do Iluminismo, concebido como possuidor de identidade fixa, foi sendo deslocado, por meio do afloramento de identidades fragmentadas, contraditórias e inacabadas. A identidade perde seu caráter de “certeza”, de segura, ao confrontar os sujeitos com uma multiplicidade de identidades possíveis e, neste sentido, ocorre um “descentramento” da identidade.

A noção de “pertencimento”, por sua vez, está integrada aos modos, ou formas, com que os sujeitos se colocam em termos de suas identidades culturais particulares ou, conforme ressalta Hall (2001), identidades nacionais. “Pertencer”, nos termos dessa pesquisa, refere-se àquilo pelo qual o indivíduo afirma sua identidade ou o que ele é em si próprio, o entendimento de sua diferença e a consciência de constituir uma parte representativa na coletividade mundial.

Neste sentido, a noção de “pertencimento” está intimamente relacionada ao grupo social, ao contexto cultural, as-

sim como às concepções que as pessoas de determinado grupo utilizam para interpretar sua realidade, com base nas referências históricas e culturais que as distinguem de outros grupos sociais. Assim, podemos compreender que a identidade constitui uma categoria em constante construção, pois os grupos sociais, por meio da dinâmica de sua história, da função social que os indivíduos que compõem estes grupos vão assumindo nos mais diversos contextos, podem recriar e incorporar outras identidades.

Portanto, fazer Estudos Culturais na área da Educação, principalmente no campo do currículo, entendido este como um artefato histórico-cultural humano, passa necessariamente por compreender e colocar como questão central a busca por afirmação da identidade de novos grupos culturais. É entender que, para os Estudos Culturais, as identidades são fugidias, móveis, contestadas e incertas; que novas identidades são forjadas constantemente, a partir das lutas e das contestações, empreendidas pelos grupos que não exercem poder de representação político-cultural, contra as formas de representações dos grupos hegemônicos que se colocam como detentores de uma identidade “verdadeira” e central, diante das identidades dos demais grupos e indivíduos; além de, ao mesmo tempo, estar atento para a indissociabilidade de categorias como cultura, representação, diferença e identidade e suas íntimas relações com as conexões de poder que perpassam toda realidade cultural humana, no sentido de encaminharmos o constante questionamento sobre a suposta “Centralidade” das identidades hegemônicas, notadamente por meio dos discursos, escritos ou falados,

“oficiais” ou “ocultos”, e que, na escola, têm no livro didático um privilegiado instrumento de circulação e transmissão.

A seguir, no Capítulo III, efetivaremos uma reflexão sobre o livro didático, focalizando a política de adoção e divulgação destes materiais nas escolas e o seu emprego enquanto instrumento ideológico.

Capítulo 3

O livro didático no Brasil

Neste capítulo, realizamos uma abordagem sobre o livro didático, fazendo uma breve incursão por sua importância e significado no contexto escolar, suas origens no Brasil, sua utilização como espaço de difusão das narrativas e textos legitimados oficialmente nos currículos escolares, assim como sua possível utilização como espaço de contestação e crítica.

O livro didático, mesmo com as características da sociedade atual, onde a comunicação e os inovadores meios tecnológicos de fácil acesso ocupam lugar de destaque, continua sendo o principal instrumento para direcionar professores e alunos em suas atividades de sala de aula, e para além da sala de aula, pois ainda é o principal instrumento didático de orientação das atividades de casa dos alunos.

Conforme Freitag (1989), professores e alunos acabam tornando-se escravos do livro didático, ao invés de o utilizarem como instrumento de contribuição para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, tornando-o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, pois, mesmo diante do entendimento de que ele deixa muito a desejar, todos concordam que o livro didático ainda é indispensável em sala de aula.

O conceito de livro didático, com o qual pretendemos iniciar as reflexões aqui propostas, passa pelo entendimento de Oliveira et al. (1984), significando, acima de tudo, um material impresso, estruturado e organizado para ser usado, de forma adequada e racional, enquanto instrumento didático auxiliar, no processo de aprendizagem, em que sua importância, além dos aspectos pedagógicos, envolve aspectos de mercadoria econômica e aspectos político e cultural, no sentido de sua utilização enquanto instrumento difusor dos valores da sociedade, notadamente no que diz respeito à interpretação da realidade, a visão de conhecimento e ciência, da história, dos processos de comunicação social e individual, dentre muitos outros aspectos relacionados à cultura e aos costumes dos povos.

Para Santomé (1998), o primeiro livro-texto – com a inclusão de ilustrações como parte das lições e como estratégia para facilitar a compreensão e a aprendizagem das informações escritas – foi *Orbis sensualium pictus*, produzido por Juan Amós Comenio, no ano de 1658, em Nuremberg, obra compilada em 150 capítulos, tendo como principal proposta ensinar a ler sem esforço e sem tédio, centrando-se em uma abordagem do mundo enquanto uma realidade harmônica e dependente da virtude divina.

A difusão dos livros-textos se deu simultaneamente com a difusão dos catecismos das igrejas católica e protestante que, orientadas no sentido de promover a educação como instrumento de evangelização, viam nestes materiais um excelente espaço de difusão da doutrina cristã, conforme fica evidente na Espanha, no ano de 1583, quando a Igreja de

Valladolid obtém o monopólio na produção e distribuição das cartilhas que ensinavam a ler.

Alguns anos depois, ao surgir o movimento enciclopedista, a preocupação volta-se para a tentativa de sistematização do conhecimento, que estava sendo produzido de forma bem mais acelerada, proporcionando a produção de verdadeiras compilações que condensavam em um único livro uma significativa quantidade de saberes básicos necessários para que as pessoas tivessem acesso a estes conhecimentos produzidos e pudessem ser consideradas alfabetizadas, passando a ser utilizado em larga escala como manual escolar nas instituições de ensino.

Neste contexto, o ensino de História tinha um cunho fortemente positivista, reacionário e preconceituoso, exaltando a vida e os feitos dos grandes “heróis”, geralmente pertencentes às classes dominantes, como, por exemplo, reis, príncipes, militares, comandantes, grandes banqueiros, presidentes, dentre outros, que, nas palavras de Burke (1992), se concentram nos grandes feitos dos grandes estadistas, militares e eclesiásticos, e relegam ao restante da humanidade um papel secundário na história. Ao professor era reservado o status de dono absoluto da verdade. Era como se ele tudo soubesse, tendo em vista que era detentor de uma sabedoria inquestionável, cabendo aos alunos a mera função de – seguindo uma rígida disciplina – decorar verdadeiros tratados de nomes, datas e fatos que, na realidade, nada de significativo ou relevante acrescentava à sua compreensão da realidade, a não ser a conformação, a obediência inquestionável e a submissão diante da ordem estabelecida e vigente.

No período da Revolução Francesa, os manuais escolares sofrem duras críticas, são rotulados de medíocres e fornecedores de matérias defasadas e atrasados nas informações científicas. Em razão disso, foram dedicados esforços para a produção de bons livros de textos, que deveriam ficar a cargo dos homens sábios e superiores em sua ciência, pois somente assim estariam garantida a clareza e a precisão que estes materiais necessitam em sua tarefa de garantir a instrução pública.

Pouco a pouco, vieram à luz obras didáticas que criticavam e contestavam a ideologia burguesa dominante e traziam, como propostas inovadoras, sugestões para que se estudassem os movimentos de lutas populares em busca de liberdade frente aos abusos e explorações que caracterizavam as relações de trabalho, possibilitando a construção de um entendimento sobre a totalidade que envolve as relações sociais e a negação do caráter reducionista da História tradicional. Porém, os livros didáticos que propunham criticar o caráter positivista, de verdade única e absoluta, da História Tradicional, não foram capazes, ainda, de cumprir plenamente os objetivos propostos, pois o ensino de História continuava centrado na prática de decorar o nome, as datas e os fatos considerados importantes, desviando apenas o foco de interesse, deixando de decorar o nome dos heróis da classe dominante e passando a decorar os nomes dos líderes, dos modos de produção e das revoltas populares, não proporcionando a possibilidade de os alunos ampliarem sua capacidade de raciocinar por si sós, tampouco de analisar a realidade social.

Com o surgimento de uma história mais crítica, em um contexto social que se configurava cada vez mais complexo, de mudanças e transformações drásticas, desde os anos 1960 do século XX, surgem muitas propostas de se estudar a História a partir da consideração de que o processo histórico é o resultado do entrecruzamento dos diferentes sujeitos históricos, cada qual com uma maneira peculiar e diferenciada de responder aos desafios que afloram em cada tempo e espaço histórico (KELLNER, 2001). São muitas as propostas, nos dias atuais, de se produzir um livro didático que resgate as culturas e vozes esquecidas ou silenciadas da História (SANTOMÉ, 1998); ao mesmo tempo em que, sem pretender impor supostas verdades absolutas, contribua para que os alunos possam conhecer os fatos históricos, pensar criticamente, e, por conta própria, sobre estes fatos e reconstruir suas relações com os outros seres humanos.

Neste sentido, os manuais escolares vão se firmando enquanto instrumentos por meio dos quais ocorre a reprodução do conhecimento desenvolvido pela ciência e produzido nos espaços acadêmicos, constituídos como fonte de informações necessárias para que os alunos possam cumprir os requisitos mínimos para serem considerados aprovados em determinada matéria escolar, revelando, ainda conforme Santomé (1998), dois traços definitórios que acompanham os livros didáticos escolares até os dias atuais, são eles: recurso escrito e editado para uso exclusivo de alunas, alunos e professores, estes últimos detendo todo o poder de decisão sobre a escolha de qual livro didático deve ser ado-

tado nas escolas; e que têm por finalidade serem utilizados exclusivamente nas escolas.

Vai se configurando toda uma política de controle sobre os livros considerados didáticos, efetivada por meio do intervencionismo governamental, no sentido de sujeitar estes materiais a uma verificação e revisão, decretando oficialmente que conteúdos culturais, conhecimentos, conceitos, valores e concepções da realidade são indispensáveis para a formação dos indivíduos, assim como quais devem ser deixados de lado, esquecidos ou silenciados.

A importância do livro didático, notadamente como aspecto fundamental nas políticas educacionais oficiais de nossa realidade brasileira atual fica evidente quando ocorre a implantação, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias estaduais e municipais de Educação, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consiste na aquisição e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e materializada no “Guia do Livro Didático”, espaço onde são dispostas sínteses das obras analisadas e sua respectiva classificação (BRASIL, SEF/MEC, 2002).

O PNLD²⁸ foi desenvolvido com o propósito principal de beneficiar todos os alunos do Ensino Fundamental (1ª a

²⁸ As informações contidos na pesquisa foram colhidas seguindo duas estratégias: primeiramente efetuamos uma pesquisa no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), www.fnde.gov.br, espaço onde são disponibilizadas todas as informações sobre o PNLD, tais como objetivos, impactos sociais, beneficiados, investimentos, o processo de inscrição, aquisição, avaliação pedagógica e distribuição, assim como dados informativos sobre a participação dos professores na escolha, disciplinas atendidas e monitoramento de toda a política. Em um segundo momento, realizamos uma visita à Secretaria

8ª série) das escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, com a aquisição dos livros didáticos que irão utilizar durante o ano letivo, centrando-se nos seguintes objetivos: promover a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem; promover padrões de melhor qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas escolas públicas; incentivar a participação do professor do Ensino Fundamental na escolha dos livros; e garantir a melhoria física dos livros didáticos para que possam ser utilizados durante três anos.

Neste sentido, o PNLD desenvolve-se atendendo algumas etapas. Na primeira, as editoras fazem a inscrição de seus livros didáticos no Programa, seguindo os critérios determinados pelo MEC, através do FNDE. Em seguida, é feita a avaliação pedagógica que consiste em uma análise do conteúdo dos livros, realizada por especialistas da Secretaria do Ensino Fundamental, agrupando as obras por matérias e classificando-as, conforme a qualidade do conteúdo, recomendadas com distinção, e com ressalvas. O resultado desta avaliação é disponibilizado no Guia de Livros Didáticos, na Internet, e em versão impressa, distribuída nas escolas públicas do Ensino Fundamental, cabendo aos professores avaliarem os livros segundo as características de sua região, de seus alunos e do projeto pedagógico da escola.

Municipal de Educação (SEMEC), tendo sido encaminhados para o Departamento de Assistência ao Educando (DAE), onde a coordenadora deste departamento, Conceição Ferreira, nos relatou todo o processo de escolha, aquisição e distribuição dos livros didáticos de História adotados nas escolas municipais de Teresina, e ainda nos disponibilizou o quadro demonstrativo da escolha dos livros didáticos que consta das áreas de conhecimento (disciplinas), título das obras, autores, editora e ordem de opção (1ª ou 2ª opção).

A etapa seguinte, de aquisição e distribuição dos livros didáticos nas escolas, consolida-se por meio da negociação entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e as editoras, permitindo que, após a compra, os livros saiam diretamente da editora para as escolas de municípios do País inteiro, concretizado por meio de uma parceria firmada entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Finalmente, a última etapa é caracterizada pelo processo de monitoramento, que consiste na conferência e verificação, efetivada por técnicos do FNDE, sobre o recebimento dos livros didáticos pelas escolas e da orientação para que professores e gestores atentem para a importância da utilização e de uma boa conservação dos livros, para que possam ser reutilizados no próximo triênio. Podemos perceber que, a partir do envolvimento de tantos recursos e do emprego de tantas estratégias, a importância do livro didático, enquanto um bem econômico e não apenas um bem cultural, movimenta uma verdadeira cadeia de produção editorial, no sentido destacado por Méndez (2003), e envolve vários atores, dentre os quais o autor da obra, o editor, o impressor, o distribuidor (livreiro) e o leitor.

Neste sentido, Perrenoud (1997) destaca a importância do livro didático para a prática pedagógica em sala de aula nas sociedades atuais, afirmando que este instrumento didático constitui, ao mesmo tempo, um apoio e um obstáculo às transformações das condições objetivas de ensino; pois, ao torná-los mais diversificados e menos pesados, alargando as opções de escolha, a escola estaria favorecendo uma pedagogia mais centrada na expressão e nas atividades de

comunicação dos alunos. Por outro lado, ao eliminar, por completo, estes meios de ensino, estaria criando um clima de pânico, por retroceder a aspiração de uma parcela dos professores que, tendo como principal objetivo libertarem-se dos meios oficiais, tinham nos meios de ensino uma relativa liberdade.

Seguindo o mesmo fio condutor, ou seja, a reflexão sobre a importância do livro didático nas sociedades atuais, Saviani (1991), em uma palestra proferida no Seminário Nacional de Literatura e pós-modernidade, em Porto Alegre, em 1988, com idéias ainda pertinentes para a atualidade, reflete sobre a compatibilidade do livro didático com a pós-modernidade, visto que pós-moderno remete a algo novo, muito recente, algo contra regras e padrões, enquanto o livro didático sugere algo enquadrado, enfeixado dentro de determinados parâmetros arcaicos, sendo acusado de ser pré-moderno, algo que sequer chegou à modernidade; o livro didático “[...] está ligado à escola: isto é um fato; a questão escolar é mito aproximado de algo tradicional, de algo ultrapassado” (SAVIANI, 1991, p. 27).

Ressalte-se que esta concepção sobre o livro didático, além de não ser consenso, dentro das idéias que fundamentam as teorias sobre a educação, não diminui a importância do livro didático na escola.

Aliás, o próprio Saviani (Id. *ibid.*), ao trabalhar a noção de “clássico” a partir da definição do currículo escolar, aborda, como a importância fundamental da escola, o papel de transmissão-assimilação do saber sistematizado. Chama de clássico,

na escola, o alcance desse objetivo, que, também, orienta a construção do currículo, pois constitui fonte primária para a elaboração dos métodos de ensino e das formas de organização do conjunto das atividades na escola.

Seguindo este raciocínio, Saviani defende que o conteúdo do livro didático “[...] não deve ser constituído pelo antigo ou tradicional nem pelo moderno ou pós-moderno. Seu critério deve ser o clássico” (1991, p. 37), pois, seguindo esse caminho, ou seja, utilizando o livro didático enquanto instrumento de participação do que acontece em nossa época, para entendimento daquilo que passou, mas que perdurou, como válido, para as épocas futuras, a escola estará contribuindo com o desenvolvimento da cultura humana.

A importância do livro didático é indiscutível, mesmo em nossa realidade atual, conforme foi enfatizado anteriormente; porém, ainda é discutível a utilização do livro didático e o preparo do professor para o emprego desse livro, para que possa contribuir na formação crítica dos alunos.

3.1 Um passeio pela história do livro didático no Brasil

Para maior compreensão da problemática deste estudo, realizamos um breve apanhado histórico do livro didático no Brasil. Este rápido “passeio” pela história do livro didático no Brasil é inspirado em um trabalho bem mais antigo e de abrangência muito mais ampla, que propôs realizar um estudo que se concretizasse no estado da arte do livro didático no Brasil, possibilitando uma análise estrutural para a compreensão da atuação do livro didático, no sistema edu-

cacional e social, mostrando como essa compreensão se insere na discussão geral dos problemas educacionais brasileiros.

O excelente trabalho de Freitag (1989), na obra “O Livro Didático em Questão”, constitui, assim, uma referência importante de todo o nosso esforço de pesquisa para a elaboração desse sucinto apanhado histórico.

A história do livro didático, assim como a própria história da legislação educacional e da formação profissional para o exercício da docência no Brasil (DAMIS, 2002) não passa da sucessão de decretos, leis e medidas governamentais, a partir dos anos de 1930, período de grande efervescência política e desencadeamento de uma política educacional, com uma maior preocupação científica e de pretensões mais democráticas, de forma impositiva e sem a participação de sindicatos, associações, partidos, movimentos de educadores, dentre outros.

As primeiras iniciativas do Estado Novo (1937), para que houvesse uma maior divulgação e distribuição de obras educacionais e culturais, surgiram com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro). Subordinado ao MEC, o INL foi estruturado em órgãos menores, dentre os quais a coordenação do livro didático, que tinha como competência planejar as atividades que envolvessem o livro didático, além de efetivar convênios com órgãos e instituições para a produção e distribuição desse material.

Iniciando aquilo que Freitag (1989) aponta como uma sucessão de decretos, leis e medidas, o Decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938, em seu artigo 2º, § 1º e 2º, apresenta uma

definição do que deve ser considerado um livro didático: compêndios que exponham total ou parcialmente o conteúdo das disciplinas dos programas escolares e livro de leitura (ou livro de texto, livro escolar, de classe, manual, livro didático) usado pelos alunos em classe.

O mesmo Decreto cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros, designada pelo presidente para examinar, julgar, indicar traduções e sugerir abertura de concurso para a produção de livros não existentes no País, mas que, segundo Bomény (apud FREITAG, 1989), possuía uma clara função de controle político-ideológico. Em março de 1939, pelo Decreto-lei nº 1.177, a Comissão passa a ser composta por doze membros, aumentando seu controle sobre a produção e a circulação dos livros didáticos, agora sob o controle direto do Ministro, mantendo-se com plenos poderes mesmo sob variadas críticas e suspeitas sob sua legalidade.

Já na década de 1960, em plena época do regime de controle político militar no País, a partir dos acordos MEC/USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) realizados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, foi criada a COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), que tinha como principal objetivo disponibilizar milhões de livros para os estudantes brasileiros, ancorada na proposta da criação de bibliotecas e do treinamento de instrutores e professores para atuar nas escolas (FREITAG, 1985).

Embora o governo brasileiro, através do MEC, afirmasse que estes acordos “celebrados” com o governo america-

no, via USAID, tivessem a intenção de ajudar na promoção do desenvolvimento da política nacional brasileira de produção e distribuição de livros didáticos, com um caráter assistencialista, não eram poucos os críticos que enxergavam, por trás dessa política, uma clara intenção de controle dos americanos sobre o mercado brasileiro de livros didáticos. Este aspecto fica claro quando se percebe que, dentro das funções previstas nestes acordos, caberia ao MEC a responsabilidade de execução das ações previstas; enquanto, por outro lado, às equipes técnicas ligadas a USAID caberia toda a função de controle técnico em todas as etapas do processo, incluindo a fabricação, elaboração, editoração, ilustração, distribuição e devida orientação às editoras brasileiras, notadamente no processo de concessão dos direitos autorais de editores americanos (ROMANELLI apud FREITAG, 1989).

Ainda na década de 1960, mais precisamente no ano de 1968, foi criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), que é modificada em 1976, por novo decreto presidencial, assumindo a política do Programa do Livro Didático, tendo como principais competências definir as diretrizes para a produção e a distribuição de material escolar em todo o País, formular programa editorial, executar os programas do livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais na execução de objetivos comuns.

Somente na década de 1980 o governo brasileiro demonstra uma preocupação com crianças carentes, pensando em políticas de assistência a essas crianças. Nesse mesmo ano, aconteceu o lançamento das diretrizes básicas do PLIDEF (Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental), que

mais tarde foi acrescido de programas de livro didático para o Ensino Médio e o Supletivo (PLIDEM e PLIDESU), onde é explicitada a intenção de se assistir ao alunado carente financeiramente.

Em 1983, a Lei 7.091 promove a institucionalização da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), atrelada ao MEC e com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de programas de assistência ao estudante, da pré-escola ao 1º e 2º graus, atual Educação Básica. A partir de então, todos os programas assistenciais do governo também passam a receber este apoio, dentre os quais aqueles relacionados à editoração de livros didáticos e de material escolar.

Conforme podemos perceber, ocorre uma centralização da política assistencialista do governo, o que provoca, mais uma vez, acentuada crítica sobre a política oficial do livro didático no Brasil. Dentre estas críticas, Oliveira, (apud FREITAG, 1989) destaca: dificuldade de distribuição dos livros dentro dos prazos previstos; lobby das empresas e editoras junto aos órgãos estatais; e o autoritarismo na tomada de decisões por delegacias regionais e Secretarias estaduais de Educação na escolha do livro.

Ainda em 1984, foi criado o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica, composto por cientistas e políticos de diferentes áreas, tais como Bárbara Freitag (UNB-Brasília), Cláudio de Moura Castro (IPEA-Brasília), Maria Amélia Goldberg (Fundação do Livro Escolar-São Paulo), Antônio de Souza Teixeira Júnior (FUNBEC-São Paulo), dentre outros.

A esse Comitê foram concedidos amplos poderes nas políticas da FAE, notadamente na função de apreciação, orientação e propostas que contribuíssem com o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e demais materiais escolares. Porém, estes poderes não saíram do papel, ficando o Comitê sem o mesmo peso de comissões anteriores, com atuação restrita apenas ao nível de sugestões, sendo desativado em 1985, pelo novo presidente da FAE.

Com a euforia da Nova República, o Decreto Presidencial nº 91.542 de 19/08/1985 propunha a correção de algumas falhas das legislações anteriores, centralizando-se na tentativa de descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático, para que a escolha deste livro pudesse ser concretizada pelas próprias pessoas que fazem a escola, dentre as quais os professores que estão em sala de aula.

Freitag (1989) chama a atenção para o fato de que, mesmo com o advento da Nova República, já no governo Sarney, a política assistencialista do governo não cessa, sendo reforçada no campo da Educação, conforme fica evidente no lançamento de programas de melhorias educacionais sempre atreladas a programas de distribuição de alimentos, visando atender as camadas populacionais mais carentes e desprovidas financeiramente.

Outro ponto que não pode ser desconsiderado, quando tratamos da questão do livro didático, diz respeito à forma centralizadora com que as políticas governamentais são pensadas, elaboradas e implementadas, ou seja, não existe uma discussão mais ampla que envolva políticos, técnicos e especialistas, professores, alunos, editores e distribuidores,

pesquisadores e cientistas, dentre outros, segundo afirma Freitag (1989), e que poderia, através de uma discussão mais ampla, contribuir, com suas experiências, pesquisas, saberes práticos, opiniões, reflexões, para uma maior qualidade na escolha do livro didático, tomando-se as devidas precauções, fruto de uma avaliação adequada, para que essa escolha não fique a cargo de pessoas pouco familiarizados com a cotidianidade dos meios educacionais, tampouco de professores despreparados e desmotivados.

Com o passar dos anos, essa política assistencialista, muito embora ainda se mantenha viva, foi sendo observada com novos olhares, que se vão construindo com a própria dinâmica de desenvolvimento social, com as profundas mudanças sociais que se vão efetivando no processo histórico da humanidade, fruto ainda da organização de grupos sociais e suas lutas pela melhoria da qualidade de vida das populações e a conquista de direitos.

O livro didático passa a ser considerado, mais enfaticamente, objeto de estudo em perspectiva de reflexão e matéria de pesquisa para os mais diversos profissionais da Educação. Neste contexto, um significativo crescimento no número de escolas favorece, conseqüentemente, o aumento na produção e distribuição de livros didáticos, amparados por políticas que afirmam buscar uma melhoria na qualidade da educação e na quantidade de alunos matriculados e frequentando a escola, principalmente a escola pública. (LAJOLO, 1996).

Neste sentido, segundo documento do Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª série, o MEC vem de-

envolvendo ações que visam a melhoria da qualidade do livro didático, notadamente por serem utilizados nas escolas públicas de todo o País, tendo a preocupação de envolver representantes de diversas entidades educacionais brasileiras.

Por sua vez, em junho de 1995, o MEC realiza a mesa-redonda intitulada “Como Melhorar a Escolha do Livro Didático”, para que, através das propostas levantadas e discutidas, se pudesse promover a colheita de subsídios para uma política do livro didático centrada na qualidade.

Neste debate, foram envolvidos e estiveram presentes dirigentes e equipe técnica do MEC, Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Educação (CONSED), Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), Associação Brasileira dos Editores de Livros (ABRELIVROS), Sindicato Nacional dos Editores de Livros, além de especialistas de diversas áreas do conhecimento.

Em outubro do mesmo ano, foi realizado o seminário “Livro Didático: Conteúdos e Processos de Avaliação”, que também contou com a participação de especialistas de diversas áreas, palestrantes e entidades representativas de editores e autores; seminário este que teve como principal objetivo o estabelecimento de critérios para a análise de livros didáticos.

Ainda em 1995, no mês de dezembro, foi realizada uma reunião técnica que tinha como objetivo a apresentação e discussão dos critérios de avaliação de livros didáticos de 1ª

a 4ª série, ficando estabelecido que os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outra forma de discriminação e não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conceito da área, como, por exemplo, erros conceituais.

A partir de então, o MEC adota a política de adoção dos livros didáticos pela orientação do “Guia dos Livros Didáticos”, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a avaliação do Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª série, que disponibiliza para as escolas as devidas “qualificações” ou classificações, sujeitas ao crivo da equipe do MEC, sobre aquelas obras apresentadas pelos especialistas das diversas áreas do conhecimento, de reconhecido saber, e que, através da escolha da equipe de professores da cada escola, são disponibilizadas nas escolas públicas do País.

3.2 O livro didático: espaço de difusão de ideologias

Neste trabalho, consideramos a ideologia como uma categoria em construção, como uma dimensão pessoal e coletiva, categoria que, segundo Althusser (1985), possui existência material e utiliza o mecanismo de “sujeição” para levar o sujeito social a reconhecer o seu lugar. A sujeição não se apresenta apenas no campo das idéias, mas se faz presente, sobretudo, em um arcabouço de práticas e estratégias, por meio de instituições concretas, reais, materiais e demais meios de aparelhos ideológicos de Estado.

Desta forma, a ideologia é uma categoria que existe *na* e *para* a prática dos sujeitos concretos, sendo essa existência

concreta uma condição da vida social de cada sujeito. A ideologia interfere na formação e conformação de nossa consciência, em nossos comportamentos, nossas atitudes e a forma como devemos nos moldar diante das condições de nossa existência social.

Neste sentido, na opinião de Lucena (1999, p.77), é por meio da ideologia que os indivíduos são apresentados a “[...] uma dada formação social, um padrão homogêneo dos modos de interpretar o mundo nas várias formas de sentir, querer, julgar e de se conformar às condições reais de existência”, nos levando à compreensão de que a ideologia interfere significativamente sobre o ponto de vista de determinado grupo, ou classe social, sobre a realidade, os modos como estes grupos se organizam e explicam a ordem social, como compreendem e explicam a realidade, sendo os discursos os espaços privilegiados para a materialização destas representações ideológicas, nos conduzindo ao entendimento de que é por meio das formações discursivas que as ideologias ganham existência concreta e se materializam nas conexões práticas da cena social humana.

Na concepção de Faria (1994), o livro didático atua, muitas vezes, como difusor de preconceitos, como, por exemplo, quando aborda o índio como selvagem e desconhecedor do progresso; a mulher concebida somente enquanto doméstica, mãe, cumpridora dos afazeres domésticos; o movimento sindical visto como massa atrasada; e o caboclo brasileiro desvalorizado e tratado, pejorativamente, de caipira, indolente e causador do atraso do progresso.

Podemos compreender melhor este caráter do livro didático, enquanto difusor de preconceitos, a partir da compreensão de que nossa sociedade é fortemente marcada pela divisão de classes, onde as classes ou grupos dominantes, que detêm o poder de representação político-cultural, de falar “do” e sobre o “outro”, determinam as idéias que devem prevalecer como “narrativas” ou “discursos” nos textos dos livros didáticos, assim como as representações, concepções e significados que devem ser difundidos através destes livros na escola.

Sendo assim, é a educação das classes e grupos hegemônicos, representada pelos valores capitalistas da racionalidade técnica, do branco europeu “desbravador”, do modo de vida característicos desses grupos que prevalecem em nossa sociedade brasileira.

Esse caráter ideológico e a-histórico do livro didático é destacado por Faria (1994), quando ela aborda a questão do trabalho e aponta “quem” é capacitado, de acordo com os valores privilegiados em nossa sociedade, para a atividade “de trabalhar”. A autora afirma que são tidos como capacitados para a atividade do trabalho o negro, o homem adulto e casado e o imigrante, enquanto a criança, o velho, a mulher e o índio são tratados de forma minimizada, mesmo quando entre os valores fundamentais de nossa sociedade é sempre ressaltada e enfatizada a importância do trabalho para todos os cidadãos.

A resistência do povo indígena aos processos de trabalho escravo é tratada de maneira ideológica, por enfatizar uma certa tendência à “indolência” ou à “falta de capacida-

de”, por exemplo, justificando, ao mesmo tempo, que o negro, por já conviver culturalmente em sua terra natal (continente africano) com a prática do comércio de escravos, era, portanto, apto ao trabalho escravo.

Este caráter ideológico fica mais claro, segundo as reflexões de Faria (1994), quando lemos nos livros didáticos que a Abolição dos Escravos contribuiu para o desenvolvimento de uma “democracia racial” no Brasil, tornando todos os brasileiros “iguais” juridicamente, ou seja, livres para vender sua força de trabalho.

Percebe-se a difusão de um conceito de liberdade totalmente abstrato, sem quase nenhuma conotação econômica e política, tomando as relações humanas de forma imaginária e estereotipada, justificando, mantendo e reproduzindo a realidade existente, em uma tentativa clara de se mascarar a realidade, em grande parte injusta e contraditória, apresentando-a como uma realidade com quase total ausência de problemas; e, quando existem problemas, a solução se faz acompanhar de uma solução.

Por conseguinte, fica claro, que o livro didático, dependendo do objetivo de quem o utiliza, pode ter como função principal efetivar um processo que conduz à reprodução e perpetuação da realidade existente, ou seja, dissimular e negar as diversas e adversas realidades existentes, em um esforço constante de reprodução do modo de vida das classes hegemônicas.

Não podemos, entretanto, esquecer que a realidade na qual vivemos é dinâmica; o desenvolvimento da sociedade é constante e ininterrupto, e a história do homem é construída,

contada e recontada diariamente; os fatos históricos não podem ser analisados como um desenrolar de acontecimentos lineares e previsíveis racionalmente.

A dinâmica social, ou seja, a forma como as sociedades humanas vão construindo sua história precisa ser constantemente repensada e, a partir de reflexões constantes, ser contada sob novos enfoques e novos “olhares”.

Portanto, em um contexto no qual a formação de professores já ocupa lugar central nas discussões sobre educação, não podemos esquecer de fazer uma releitura das análises que vêm sendo feitas desde o contexto do regime militar no Brasil (final década de 1970) a respeito da formação docente, tampouco deixar de fazer as necessárias adaptações ao contexto social atual, visto que, nos dias atuais, já não se pode negar que o professor tem um papel relevante no processo de ensino. Neste sentido, pensamos ser a sua forma particular de conduzir este processo o fator mais importante na difusão de ideologias, no contexto da sala de aula.

Logo, não podemos desconsiderar as novas funções que o livro didático, acompanhado de variados meios de ensino, desempenha nos dias atuais, notadamente na utilização de novas “narrativas” e novos discursos, que, não podendo ser considerados apenas pela ótica da análise do Materialismo Histórico, não se prendem somente ao aspecto econômico e da luta de classes entre burguesia e trabalhador, mas avançam em uma discussão que envolve muitos outros aspectos, utilizam muitas outras fontes e muitos outros caminhos metodológicos (LOPES; GALVÃO, 2001), inclusive com

novas abordagens que buscam trabalhar questões atuais de forma crítica. E utilizando nova linguagem, mais atual e conforme a realidade em que os alunos vivem; isto certamente sem assumir uma concepção ingênua a respeito do caráter ideológico do livro didático.

Neste sentido, apontando para o mesmo caminho que propusemos desenvolver nossas reflexões, além de demonstrar uma visão inovadora, Faria (1994) destaca que não nos basta apontar ou denunciar supostas “mentiras” presentes no livro didático, mas é preciso, acima de tudo, formar professores capacitados para, a partir de uma linguagem acessível, levar os alunos à reflexão, à crítica, à pesquisa e à criatividade.

Por outro lado, deve-se pensar constantemente sobre formas diferentes de produção do livro didático, refletindo acerca da função da educação na sociedade contemporânea e suas possíveis contribuições a favor da mudança e da transformação social; pois a problemática que envolve o livro didático perpassa o sistema educacional e, conseqüentemente, está relacionada com as estruturas do Estado, da economia (mercado) e da indústria cultural (FREITAG, 1989).

É justamente a partir destas constatações que o papel do professor deve ser considerado de suma importância, devendo ele, primeiramente, ter a consciência de que o livro didático pode ser, e é em muitos casos, o único texto à disposição de seus alunos, para, a partir dessa constatação, apropriar-se profundamente dos conteúdos destes livros, posicionando-se criticamente frente a estes conteúdos e

empreender um desvelamento das ideologias contidas nos textos, no sentido de tornar possível, aos alunos, a compreensão do contraste entre estas ideologias e a sua realidade real e imediata.

Das reflexões supramencionadas, torna-se evidente que uma discussão sobre o livro didático pode abordar vários aspectos, tais como: a política de adoção dos livros didáticos no Brasil, assim como os critérios utilizados na seleção destes; uma análise crítica sobre os conteúdos privilegiados nos livros didáticos; identificação e compreensão crítica das ideologias veiculadas nos livros didáticos; e a postura do professor diante deste instrumento didático.

3.3 Reflexões a respeito do livro didático de História

Em uma reflexão a respeito da importância de se fazer um estudo sobre o livro didático de História e os muitos olhares que foram lançados sobre este instrumento, gostaríamos de destacar alguns momentos relevantes para que se possa entender como o ensino de História foi se constituindo como parte fundamental do currículo escolar.

Segundo os PCN's de História (BRASIL, 1998), de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, o ensino de História possui dois momentos de destaque. O primeiro momento é caracterizado pela introdução da área de História no currículo escolar, na primeira metade do século XIX, mais precisamente após a Independência do Brasil, quando, a partir da pretensão de criar-se uma genealogia da nação, foi elaborada uma História nacional, inspirada em pressupostos

eurocêntricos. O segundo momento é caracterizado pela implantação de uma política desenvolvimentista-nacionalista, já nas décadas de 1930 e 1940, quando ocorreu uma maior intervenção normativa do Estado na Educação, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da implementação da Reforma Francisco Campos e o reflexo dessa política na criação de faculdades, na formação de pesquisadores e professores e na fomentação e produção de conhecimentos científicos e culturais no País, sendo neste segundo momento que vamos deter nossas reflexões, seguindo o interesse e o foco da pesquisa.

O ensino em geral e também o de História centrava-se em uma concepção tradicional de educação, com predomínio de metodologias que privilegiavam a repetição oral dos textos e a memorização dos conteúdos transmitidos, sendo o livro de História composto basicamente de perguntas e respostas que encaminhavam a um processo bem simplificado de apreensão dos conteúdos, ficando claro que o aprendizado da história consistia no simples ato de repetir as lições dispostas nos manuais escolares.

A partir da década de 1930, quando predominava no País a ideologia da expansão do ensino como solução para os problemas sociais, assim como medida favorável à política desenvolvimentista-nacionalista, foi enfatizada e incentivada a produção de livros por autores nacionais, política essa que se foi concretizando cada vez mais com a expansão da rede escolar brasileira e, conseqüentemente, o aumento do número de pessoas a terem acesso ao livro didático. É tam-

bém desta época o surgimento e adoção, no campo educacional, das teorias escolanovistas que, alegando a superação do caráter conteudista e decorativo do ensino brasileiro, propunham abordagens e atividades diferenciadas, como trabalho em grupo e pesquisas.

Porém, à revelia das intenções iniciais da concepção escolanovista, nas salas de aula, continuam predominando os procedimentos de ensino vigentes à época; ou seja, os professores continuam exigindo e os alunos continuam decorando as datas dos acontecimentos importantes e os nomes das personagens históricas relevantes e significativas, segundo uma concepção eurocêntrica.

Na década de 1940, ainda segundo os PCN's de História (BRASIL, 1988), durante o Estado Novo de Vargas, são estabelecidos, por meio das Leis Orgânicas do ministro da Educação Gustavo Capanema, os cursos primário, ginásial e científico, que contribuem para um aumento da escolaridade, além do ensino profissional e a estruturação da formação docente; porém, com um ensino de História centrado na difusão dos valores patrióticos, tais como independência, ordem e destino.

Nas décadas de 1950 e 1960, com o fim do Estado Novo, assim como em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, passa a ser enfatizado um ensino de História mais humanista e pacifista, centrado em uma vertente desenvolvimentista e econômica; o que deixa clara uma tendência de se constatar a importância da História na formação de indivíduos intelectuais e politicamente esclarecidos; contudo, predomina-

va ainda uma concepção estruturalista na Educação, que dava um caráter extremamente hierárquico ao ensino de História.

Na década de 1970, a partir da difusão de uma concepção tecnocrática em Educação, sob forte influência norte-americana, ocorre uma desvalorização de todas as disciplinas que compõem a área das ciências humanas e, ao mesmo tempo, uma valorização do ensino técnico voltado para a formação de mão-de-obra trabalhadora para suprimimento da crescente demanda suscitada pelo processo de industrialização implementado no País.

Neste contexto, segundo Soffiati (1989), o ensino de História continuava centrado na narrativa factual do processo histórico, na construção da identidade dos mitos e heróis individuais e com quase nenhuma citação aos movimentos sociais de origem populares; houve um esvaziamento da disciplina de História que, juntamente com Geografia, foi substituída pelas disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), disciplinas que, retirando o caráter político dos conteúdos históricos, valorizavam as abordagens patrióticas em favor do projeto nacionalista militar. Os livros didáticos traziam uma organização seqüencial, lógica, abstrata e universalizante do tempo e dos acontecimentos históricos amarrados a datas, calendários e à ordenação progressiva e linear de passado-presente-futuro.

A partir da década de 1980, orientados pela condução do processo de democratização no Brasil e o aumento dos questionamentos sobre a redefinição dos conhecimentos

escolares, os profissionais de História e Geografia organizam-se em associações e ampliam as reivindicações em torno da volta das disciplinas de História e Geografia aos currículos escolares, que foram suprimidas durante o governo militar de 1964, o desenvolvimento de novas possibilidades de ensino e o estreitamento entre os pesquisadores, sobretudo daqueles oriundos dos emergentes cursos de Pós-Graduação, e os professores em sala de aula (BITTENCOURT, 1993).

Em torno desse grande debate, percebemos o surgimento de múltiplas abordagens e tendências possíveis para o ensino de História, que, a partir da consideração de novas problemáticas ligadas às questões sociais, culturais e do cotidiano das pessoas comuns e agentes da sua própria história, centram sua preocupação na formação de estudantes pesquisadores, conscientes de seu papel ativo na construção de novos conhecimentos.

A compreensão sobre a significação social e cultural da escola e do professor na formação social e intelectual das pessoas proporciona um afloramento de novas percepções da importância e função social da História, do saber histórico, a partir dos anos 1990, e leva a um maior entendimento sobre o papel desempenhado pelos livros didáticos enquanto instrumentos que podem e devem favorecer uma interação entre a teoria e a prática no contexto das organizações escolares, um diálogo entre os conhecimentos e práticas previstas no currículo formal, “oficial” e os conhecimentos e práticas que compõem o currículo real, materializado nas interações dos alunos e pessoas que fazem a escola.

Segundo os PCN's (BRASIL, 1998), é a partir da década de 1980, com a organização de muitos movimentos sociais e a deflagração do processo de democratização, que “[...] os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios [...] por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração [...], e também forçaram mudanças na educação” (1988, p. 26).

Deste modo, podemos entender que a História, no contexto escolar atual, permanece viva no diálogo e contestação das muitas realidades sociais, no resgate e manutenção de muitas tradições humanas do passado e sua relação com as realidades diversificadas que se vão configurando na cena social da atualidade e, principalmente, “[...] em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação” (Ibid., p.29).

Este entendimento, segundo Davies (1996), torna mais clara a compreensão de que o livro didático, para ser transformado em um instrumento a favor da crítica, depende, sobretudo, da formação teórica e da consciência e compromisso político do professor, pois nenhuma literatura histórica, seja ela tradicional seja crítica, é garantia de ampliação da compreensão da realidade histórica por parte dos alunos, visto que toda concepção, por mais crítica ou ideológica que seja, é parcial; cabendo ao professor, neste sentido, promover o questionamento sobre os conhecimentos iniciais dos alunos, promover a interação entre os diversos conhecimentos destes alunos e fomentar o desenvolvimento de atividades e trabalho com diferentes fontes e documen-

tos e o emprego de procedimentos variados de pesquisa, estudo, debate e reflexão sobre as múltiplas articulações sociais estabelecidas cotidianamente entre os indivíduos na composição dos sentidos e significados dos acontecimentos históricos.

3.4 Novos tempos, a necessidade de uma nova escola e o espaço do livro didático

No final dos anos 1990, o mundo assiste a um processo, que parece irreversível, de globalização internacional, fruto da conjugação dos mais variados fenômenos e processos que vão caracterizando as novas realidades sociais, próprias do que se convencionou chamar de pós-modernidade.

De acordo com Libâneo (2001), estas transformações que ocorrem em escala mundial são caracterizadas por notáveis avanços tecnológicos (informática, micro-eletrônica, biotecnologia etc.), internacionalização do capital e dos mercados, difusão maciça de informação (internet), mudança na produção do trabalho e organização dos trabalhadores, alterações nas concepções de Estado, mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, dentre outros; associados, ainda, ao aumento da exclusão social e da distância entre mudança social e econômica entre incluídos e excluídos.

Estas mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais afetam diretamente a escola, por ser o espaço privilegiado de formação geral básica e desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, afetivas e valorativas que preparam os alunos para que se possam adequar às exigências sociais atuais.

Libâneo (2001, p.40) afirma, também, que a escola necessária para os novos tempos deve “[...] prover formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética [...] uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica”.

Assinale-se que o foco central dessa escola para os novos tempos é a idéia de uma educação multicultural, assentada em um currículo multicultural no qual o entendimento principal é que todos devem ser considerados como indivíduos detentores de uma identidade cultural própria, aceitando a pluralidade de culturas presentes, colocando-se a favor do diálogo e do entendimento com o “outro”, sabendo que todos devem ter igualdade de oportunidades para que possam compreender e intervir de forma plena na realidade social em que constrói sua experiência.

Sendo o livro didático, conforme foi comentado anteriormente, um dos meios mais utilizados no processo escolar, este precisa tornar-se um bom portador de novas linguagens, contribuindo para que os alunos possam ampliar sua capacidade de raciocinar, de aplicar conceitos e de analisar a realidade social. O livro didático, na realidade atual, não mais pode ser considerado um simples manual de informações e conceitos que devem ser memorizados e logo esquecidos, por não trazerem nenhuma relação com as realidades dos sujeitos das escolas.

O livro didático, na configuração social da atualidade, deve ser concebido enquanto um relevante instrumento de

auxílio didático do trabalho de professores e alunos, um artefato do processo educativo, onde se encontram os conteúdos culturais organizados e sistematizados de maneira que possam ser apreendidos pelos alunos, ao tempo em que possam contribuir na transformação consciente destes alunos, na forma de se relacionarem com as pessoas e na forma de compreenderem o entorno social em que estão inseridos e o mundo como um todo.

Neste sentido, o livro didático deve estimular o pensamento crítico dos alunos e alunas, contribuindo no desenvolvimento de sua capacidade de questionar a realidade e perceber sua condição de sujeito histórico ativo e consciente de suas escolhas e de seu papel social, percebendo, ainda, elementos próprios de sua cultura, de sua realidade e de sua identidade social; ou seja, o livro didático deve ser utilizado como instrumento favorecedor da formação de sujeitos democráticos, sabedores de seus deveres e reivindicadores de seus direitos, individuais e sociais, particulares e universais.

Seguindo o fio condutor do presente estudo, pretendemos levantar algumas questões, como, por exemplo: – Quais as relações entre os livros didáticos escolhidos pela equipe docente de cada escola e a concepção de currículo presente em cada realidade? Qual a preocupação das escolas com a problemática da formação dos profissionais docentes, para que se pense em uma escolha de livros didáticos realmente democrática? Estas e outras questões serão aprofundadas no próximo capítulo.

Capítulo 4

A trajetória metodológica

Neste capítulo, explicitamos as características do campo de pesquisa, bem como as diretrizes metodológicas que nortearam esta investigação. Desta forma, com o propósito de especificar com profundidade e rigor os processos de estudos que delineiam esta pesquisa, dividimos o procedimento de trabalho em três momentos, os quais estão dispostos a seguir.

O primeiro momento constitui a reflexão e problematização do tema, que aconteceu após um mergulho reflexivo sobre o cotidiano de nossa prática de pedagogo, de professor e de mestre de capoeira, buscando elementos que se nos apresentaram como uma problemática, no sentido explicitado por Saviani (1996, p.14): “[...] um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada, são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas”. Estabelecemos, assim, como nosso campo de reflexão, as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, adotados em escolas públicas.

O segundo momento compreendeu o levantamento e a seleção dos livros didáticos, com o propósito de investigar

as representações político-culturais da capoeira presentes nos textos e imagens destes livros.

O terceiro momento constituiu a análise dos discursos identificados na etapa anterior e sua conseqüente interpretação, quando foram descritos, interpretados e registrados, para a discussão e apresentação como resultados finais do trabalho.

4.1 Os vários caminhos de análise possíveis à luz da Teoria dos Estudos Culturais

A opção em conduzir a presente trajetória metodológica, embasada na perspectiva dos Estudos Culturais, exige de nossa parte o esclarecimento de alguns pontos. Em primeiro lugar, uma concepção centrada nos Estudos Culturais, conforme destaca Silva (2002), procura efetivar uma equiparação entre os diversos tipos de conhecimento, o que permite que se supere qualquer separação rígida, definitiva e arbitrária entre Ciências Naturais e Ciências Sociais e Artes. Todo conhecimento é tratado como objeto cultural, como uma construção humana; e, neste sentido, toda forma de conhecimento deve ser equiparada, posto que são processos de expressão dos mais diversos tipos de significados, estando intimamente ligados às relações de poder, cada qual lutando por definir e legitimar as subjetividades e identidades que produzem.

Outro ponto importante está relacionado aos caminhos metodológicos que os Estudos Culturais privilegiam. Na realidade, segundo Nelson; Treichler; Grossberg (1998, p.

9): “os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”. Isto implica que os Estudos Culturais utilizam muitos campos do conhecimento produzidos e evidenciados atualmente, para efetivar a produção a que se dispõem, não se prendendo a nenhuma metodologia específica, a nenhum tipo de análise que se julgue apropriadamente e definitivamente sua.

Na realidade, apesar de não dispor de nenhuma metodologia distinta e evitar a adoção acrítica de qualquer disciplina formalizada academicamente, os Estudos Culturais não negam previamente o emprego de metodologias tradicionalmente aceitas pela academia, tais como: a análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a Análise de Discurso, a análise de conteúdo, dentre outras. Muitas delas inclusive já têm história dentro do próprio campo dos Estudos Culturais, utilizadas de forma simultânea e por meio do emprego de múltiplos métodos (NELSON et al., 1998).

4.2 Caracterização da pesquisa

Neste sentido, ressaltando que o foco de interesse desta investigação está voltado para a análise de textos didáticos, optamos por uma pesquisa qualitativa, centrada na perspectiva da Análise de Discurso, tal como proposto por Orlandi (1999; 2001), pelo fato de que esta perspectiva trata de processos de significação e remete para o entendimento de que todo discurso é produzido em determinado contexto histó-

rico-social e se constitui de formações ideológicas, além da compreensão de que a análise das condições de produção do discurso envolve todas as determinações históricas quanto às mudanças provocadas no contexto em que este discurso foi produzido.

Nesta pesquisa, utilizamos a Análise do Discurso; metodologia que vem sendo denominada na literatura especializada sobre análise textual, no campo de conhecimento da Lingüística, como a instância por excelência do discurso da atualidade, como, por exemplo, quando a mídia impressa utiliza variadas estratégias lingüísticas – modos de dizer, modos de mostrar e modos de seduzir – para informar, polemizar ou mesmo comentar e opinar.

Com base no pensamento de alguns autores, tais como Citelli (2000) e Lage (1986),²⁹ optamos, nesta pesquisa, por conduzir nossas reflexões centradas na concepção do discurso crítico, por entendermos que os discursos, aqui incluídos os escolares, e em particular os discursos de alguns livros didáticos, estão profundamente carregados de ideologias e, por isso mesmo, necessitam ser discutidos, analisados e melhor compreendidos.

Qualquer pessoa que, na condição de estudiosa dos fenômenos lingüísticos, se dedique a trabalhar com a Análise do Discurso, logo descobre que as mais importantes pesqui-

²⁹ Estes autores fazem uma distinção entre o discurso crítico e o discurso publicitário, entendendo que o discurso publicitário deve estar voltado para a persuasão e a sugestão, enquanto o discurso crítico se prende à tomada de consciência, à liberdade do pensamento, no sentido de uma não-acomodação, da inquietação.

sas, em termos substanciais, sobre as modernas formas de entendimento das significações textuais, em particular, sobre a produção de sentido, onde despontam nomes como J. Autier-Révuz (1998), O. Ducrot (1977), E. Benveniste (1976), Dominique Maingueneau (1993; 2001), E. Véron (1980), dentre outros, inscrevem-se em uma perspectiva tipicamente européia, notadamente aos estudos desenvolvidos, *na* ou *sob* a influência da escola francesa,³⁰ com reflexões voltadas para a linguagem. Dentre os vários, alguns, como Benveniste (1999),³¹ sobressaem-se, por creditar aos discursos uma natureza revolucionária, conseguindo ir além das teorias lingüísticas não-enunciativas.

A Análise do Discurso na França é, sobretudo, e isto desde 1965 aproximadamente, assunto de lingüistas, mas também de historiadores e de alguns psicólogos. A referência às questões filosóficas e políticas, surgidas ao longo dos anos 1960, constitui amplamente a base concreta, transdisciplinar de uma convergência sobre a questão da construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos.

Entretanto, como lembra M. Pêcheux (2002), a Análise do Discurso não pretende instituir-se como especialista da interpretação, esgotando toda a compreensão sobre o

³⁰ Trata-se de um modelo conhecido como “Escola Francesa de Análise de Discurso”, emergindo e com filiação a uma certa prática intelectual européia – sobretudo em Paris, na França – acostumada tradicionalmente a unir reflexão sobre texto e história.

³¹ A operacionalização da língua que, por sua vez, a põe em funcionamento por meio do ato individual de sua utilização, constitui em si o cerne da Teoria Benvenistiana, que é a Enunciação, pois na compreensão deste autor, a Enunciação é definida, em relação à língua, como um processo de apropriação.

sentido dos textos, pretendendo, antes de tudo, constituir procedimentos que exponham o olhar do leitor em níveis menos obscuros diante da ação estratégica de um determinado sujeito, levando em consideração múltiplas e possíveis dimensões, bem como a estreita relação com textos produzidos:

Os objetos que interessam à Análise do Discurso, conseqüentemente correspondem, de forma bastante satisfatória, ao que se chama, com frequência, de formação discursiva, como se refere, de modo mais ou menos direto, Michel Foucault (1992; 1999), que, através desse conceito, remete a um entendimento de Análise do Discurso enquanto um conjunto de regras anônimas, históricas e sempre determinadas em tempo e espaço delimitado, e voltado para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística, devido às condições de exercício da função enunciativa.

Nesta perspectiva, não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação, como o correlato de uma certa posição sociohistórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis, pois a Análise do Discurso tem uma relação estreita com a temporalidade e a espacialidade; ou seja, devem ser considerados sempre o tempo e o espaço em que os “locutores”, que são os integrantes de determinada ação discursiva, estão inseridos; o que nos conduz ao entendimento de que para fazer Análise de Discurso não basta apenas efetivar determinada análise interpretativa sobre um discurso, é preciso que se aproprie do texto, tentando conceder-lhe uma certa materialidade, buscando sua concretude

na interação entre os falantes (atores), retratada imediatamente no momento em que está acontecendo, sintetizando essa ação, ou cena enunciativa, em palavras, no discurso.

Os discursos escolares, presentes sob múltiplas formas em todo o aparelho de ensino, da escola à universidade, encontram-se, em sua maioria, sistematizados de forma deliberadamente intencional para serem apropriados; como também, a partir de uma interação com as pessoas presentes na escola, principalmente os alunos, promover uma mudança nestas pessoas; tendo em vista que, de uma forma ou de outra, ou seja, conformando ou transformando, ao apropriar-se de conhecimentos tão complexos, as pessoas terão a possibilidade de mudar sua forma de pensamento e de atuar no meio em que se encontram inseridas.

Neste sentido, o analista do discurso vem trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas, pois, assim como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível. É o espaço escolar que lhe confere autoridade e garante que os textos analisados possuem, de fato, uma significação oculta, mesmo que um outro analista se mostre incapaz de decifrá-la.

4.3 O objeto da pesquisa

Como o nosso interesse central foi efetivar uma investigação sobre os livros didáticos escolares, por meio do emprego de uma análise dos discursos e imagens contidas nos textos didáticos, com o intuito metodológico de desvelar as representações político-culturais e possíveis silenciamentos

ou esquecimentos sobre a capoeira, identificados nestes manuais escolares, fizemos a escolha pelo trabalho com os livros didáticos de História, do Ensino Fundamental, adotados em escolas públicas municipais de Teresina-PI.

A opção pelo livro didático de História deu-se por entendermos que são nestes livros que se encontram sistematicamente organizadas, segundo a lógica organizacional dos currículos escolares, as informações sobre a História brasileira privilegiada como “oficial”, e, conseqüentemente, onde se poderia identificar a presença da capoeira como instituição cultural socialmente estabelecida, assim como os espaços que se apresentam em aberto, e que, a partir de olhares mais detidos e apurados, podem ser transformados em espaços de contestação e contraposição da dinâmica que ordena nosso processo histórico.

Segundo Campos (1996), é também nos livros de História que a ideologia se apresenta nas formas mais variadas, seja na manipulação brutal dos acontecimentos históricos, seja valorizando avanços sociais e democráticos de determinadas sociedades em detrimento de outras, fruto das relações de poder que imperam nas relações humanas.

4.4 Recorte do campo objetal

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de livros didáticos de História, do Ensino Fundamental, tendo como primeiro critério que fossem obras adotadas em escolas públicas municipais de Teresina-PI, identificadas a partir de pesquisa realizada junto ao Departamento de Assistência

ao Educando (DAE), da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por meio de acesso ao Quadro demonstrativo da escolha do Livro Didático que, por sua vez, é fruto da seleção de obras apresentadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e escolhidas pelos professores de História nestas escolas.

A opção pelo estudo sobre as obras utilizadas no universo da escola pública ocorreu devido à necessidade, destacada no referencial teórico da pesquisa, de se pesquisar e refletir sobre os direcionamentos que se têm dado no tratamento da cultura no contexto de nossas escolas, notadamente a partir das novas diretrizes curriculares apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's (BRASIL, 1998), principalmente nas escolas públicas, por ser nestas escolas que se encontram crianças e jovens pertencentes às camadas menos favorecidas de nossa sociedade, no tocante ao acesso de formas diversificadas de culturas, aqui incluído também o acesso à ciência e aos mais novos meios tecnológicos; que, por conseguinte, muito necessitam do encaminhamento de políticas culturais que possam favorecer o desenvolvimento da compreensão e do entendimento crítico sobre sua história, sua cultura e, conseqüentemente, sobre a construção e fortalecimento de sua identidade.

De acordo com as informações colhidas, mediante a pesquisa no DAE, a seleção dos livros é efetivada por meio da realização de encontros realizados pela SEMEC, envolvendo os professores por área de conhecimento, em encontros e oficinas que objetivam a elaboração de uma lista de obras, dentre aquelas propostas pelo PNLD, para que os

professores possam escolher a mais adequada à realidade de sua escola, evitando que um grande e variado número de obras sejam selecionadas; ou seja, que cada escola selecione um livro diferente, ou mesmo um livro para cada série.

Seguindo orientação da SEMEC, os livros didáticos de História são selecionados por coleção, para que cada escola possa trabalhar com uma única coleção de livros, por disciplina, onde cada unidade da coleção corresponda a uma série. Então, cada escola, através de seu quadro docente, indica uma coleção de obras como primeira opção e uma outra como segunda opção.

Observando que os conteúdos de história do Brasil, no Ensino Fundamental, são distribuídos pelas quatro séries correspondentes, com cada volume abordando um aspecto da história, tomamos como segundo critério, considerando o pouco tempo para a realização e a apresentação dos resultados da pesquisa, realizar a presente análise com a coleção de livros que teve maior aceitação de escolha nas escolas públicas municipais, o que nos encaminhou para o trabalho com quatro livros de História, sendo um por cada série (5^a a 8^a) e quatro livros didáticos no total.

De posse das informações fornecidas pela SEMEC, e seguindo os critérios de escolha eleitos na pesquisa, nossa seleção dos livros didáticos para análise apontou para a coleção História e Vida Integrada, de Nelson e Claudino Piletti, da Editora Ática, que teve 9 (nove) indicações como primeira opção e 10 (dez) como segunda opção. Foi considerado, ainda, a partir da observação direta sobre inúmeras

obras didáticas, que atualmente os conteúdos da História são dispostos concomitantemente pelas quatro séries do Ensino Fundamental, abordados de forma a efetivarem uma ligação entre os conteúdos já estudados e os que estão sendo estudados, situando cada fato histórico no contexto histórico universal e identificando uma complexidade de múltiplos determinantes destes fatos históricos. Assim sendo, os conteúdos de História do Brasil, por exemplo, são situados em um contexto de conexão com o estudo dos temas que marcaram a cena histórica mundial, não se concentrando de forma isolada, simplificada e reduzida em uma única e determinada série.

Neste sentido, ao optar por conduzir esta investigação sobre uma única coleção de livros didáticos, centramos nossa reflexão sobre os quatro livros que compõem a coleção, visto que, conforme citado anteriormente, os conteúdos objetos da pesquisa são enfocados ao longo dos quatro volumes da coleção, o que nos obrigou a fazer uma imersão aprofundada sobre cada volume em particular, examinando cada capítulo, cada texto e gravura, detendo-nos, de forma mais aprofundada, sobre os discursos dos textos referentes à História do povo negro no Brasil, em uma busca constante para dar conta dos objetivos da pesquisa, concedendo acuidade e legitimidade ao estudo.

4.5 Procedimentos metodológicos

Os resultados da pesquisa, apresentados e discutidos adiante, foram produzidos a partir da análise dos textos dos livros didáticos, objeto deste estudo. Para garantir que as

análises efetivadas contemplassem apenas os aspectos de interesse da pesquisa, assim como dar maior legitimidade aos resultados, foram analisados somente os textos referentes à História do Brasil, no período compreendido entre a chegada dos primeiros escravos africanos no Brasil até a época atual. Deste modo, procuramos considerar apenas, no corpo destes textos, os aspectos que tratam da cultura dos negros escravizados.

No intuito de atender ao recorte objetual da pesquisa, dentro do corpo textual que trata da cultura negra no Brasil, destacamos os aspectos que abordaram: lutas de resistência; costumes e tradições; danças, música e folguedos; além de quaisquer aspectos que envolvessem a capoeira.

Ressalte-se que a abrangência de aspectos sociais e culturais da cultura negra, mesmo aqueles que não envolveram a capoeira, diz respeito ao tratamento que se deu à capoeira na pesquisa, notadamente enquanto categoria, que, embora relevante enquanto cultura de resistência negra, encontrasse, muitas vezes, ausente, silenciada ou esquecida no *corpus* de textos que compõem o livro didático; o que justifica a efetivação de uma leitura e de uma análise sobre um vasto campo de aspectos, buscando justamente identificar estes possíveis silenciamentos sobre esta cultura específica, no corpo mais geral da cultura brasileira.

O trabalho de consulta aos livros didáticos investigados, recorte e análise dos textos relacionados com os aspectos categoriais investigados, compostos pelos discursos que focalizavam a capoeira no contexto histórico brasileiro in-

vestigado, teve a duração de quatro meses, mais especificamente de agosto a novembro de 2004.

A categorização das análises efetivadas foi realizada a partir da fundamentação teórica, dos objetivos da pesquisa e da compreensão sobre as informações obtidas nas análises, o que nos levou a efetivar uma confrontação entre as informações contidas nos textos recortados dos livros didáticos, grupo de textos que consideramos objeto principal da investigação da pesquisa, e as informações contidas em obras de pesquisadores e estudiosos sobre a capoeira, livros e periódicos, grupos de textos considerados secundários, porém significativos subsídios para a fundamentação das asserções levantadas, com o objetivo de tornar clara a relevância da capoeira na sociedade brasileira, comparar a importância e significância dispensada à capoeira em cada fonte pesquisada, bem como a interpretação e compreensão das representações político-culturais que estão sendo construídas, através destes textos, sobre o que é a capoeira, sua importância e sua relevância na construção e no fortalecimento das identidades do passado e do presente.

Para tanto, escolhemos como subsidiárias na fundamentação do *corpus* teórico da pesquisa, dentre outras, as seguintes obras:

- *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Unicamp, 2002.
- *A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890*. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do

Rio de Janeiro, 1994. Do historiador Carlos Eugênio Líbano Soares.

- *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000. Da historiadora americana Mary C. Karasch, da Oakland University.

- *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. De Thomas H. Holloway, Professor de História da América Latina na Cornell University.

Em suma, considerando-se o propósito deste estudo – *investigar as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, adotados em escolas públicas municipais de Teresina-PI* – a perspectiva metodológica da Análise do Discurso mostrou-se adequada, posto que tem como características principais a postura crítica a respeito do conhecimento dado, a compreensão histórica do mundo, a convicção de que o conhecimento é socialmente construído e o compromisso de explorar os fenômenos a partir das ações práticas dos sujeitos (GILL, 2002). Assim, para garantir maior fidedignidade, realizamos os seguintes passos na análise efetivada: I) escolha dos textos a serem analisados; II) transcrição (por meio de transposição escaneada) detalhada dos pontos de interesse identificados nos textos; III) codificação dos textos a partir dos aspectos categoriais determinados pelas questões da pesquisa; IV) análise propriamente dita, estruturada em dois momentos: exame da regularidade e variabilidade nos textos

(codificação) e criação de hipótese sobre as funções específicas dos discursos analisados. No momento de codificação dos textos, tivemos a preocupação de seguir alguns passos didaticamente pensados para maior credibilidade metodológica e segurança de que estávamos percorrendo o caminho certo para atingir os objetivos da pesquisa. Foram esses: a) leitura completa da obra – da capa, estruturação dos capítulos, todos os capítulos, textos principais, textos complementares, informações, dados estatísticos, gravuras, quadros etc.; b) releitura dos textos referentes aos aspectos da História do povo negro no Brasil, em especial aqueles que trazem referência às lutas de libertação e dos costumes e tradições culturais deste povo; c) confronto entre os discursos dos livros didáticos examinados e os discursos de obras literárias que abordam a questão da capoeira dentro da História do povo negro no Brasil; e d) identificação, que surge claramente ou nas entrelinhas dos discursos analisados, das representações político-culturais da capoeira, nos textos didáticos escolares que contam a História do Brasil, a partir da consideração de que a capoeira exerce um papel significativo na cultura negra no Brasil. Destaque-se que nestas análises sobre as representações político-culturais da capoeira consideramos não somente o que foi dito, mas também os silenciamentos, o que deixou de ser dito e as formas como os discursos se “calam”, intencionalmente, diante de certos acontecimentos.

Feitos os esclarecimentos sobre as diretrizes metodológicas que nortearam este estudo, bem como a caracterização do campo de pesquisa, no próximo capítulo, passaremos à exposição e análise dos dados.

Capítulo 5

Análise das representações político-culturais da capoeira

A apresentação dos resultados da investigação desta pesquisa foi realizada trilhando a seguinte orientação. Em primeiro lugar, analisamos e interpretamos os textos selecionados, a fim de identificar os discursos e/ou imagens que tratam da capoeira, situando-a no contexto histórico brasileiro enfatizado nestes textos. Em seguida, apresentamos a análise e interpretação dos resultados, cujo objetivo foi investigar quais as representações político-culturais da capoeira encontradas nos textos analisados, a partir da identificação das significações que vão sendo construídas a respeito da presença e da relevância, ou não, da capoeira no cenário social brasileiro destacado nos textos dos livros didáticos estudados, assim como identificar possíveis silenciamentos sobre esta presença e possível relevância; o que tornou essencial a efetivação, sempre que necessário, de uma comparação com os textos de obras da literatura de produção acadêmica e periódicos de circulação livre, que têm como objeto de estudo a capoeira.

5.1 Análise e interpretação dos textos dos livros didáticos de História

Inicialmente, vamos fazer a apresentação dos livros estudados, expondo a capa e o sumário de cada livro (04 no total,

equivalentes a cada série do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª) que compõem a coleção investigada. Em seguida, efetivaremos a transcrição dos textos e/ou imagens que interessam ao estudo, concomitantemente com a codificação (exame das transcrições) e análise propriamente dita.

5.1.1 Apresentação da coleção de livros investigada

A coleção de livros didáticos investigada, *História & Vida Integrada*, de Nelson e Claudino Piletti, editada e distribuída pela Editora Ática, é composta por quatro livros; cada obra correspondendo a uma série do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Traz na capa três estrelas, e a marca *Aprovado* pelo MEC com distinção. Além da indicação, os conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados indicam que os conteúdos são dispostos ao longo da coleção, sem separação específica por série, sendo que, em cada série, os alunos terão a oportunidade de estudar a História do Brasil concomitantemente com a História do mundo.

As duas primeiras páginas de cada livro que compõe a coleção são destinadas a uma rápida apresentação de cada obra, indicando que cada livro vem com um texto explicativo para a compreensão dos conteúdos abordados em cada série; uma seção de atividades dispostas em cinco partes inseridas ao longo do texto explicativo, com o título *A História em Debate*. Por último, a parte final, composta pelo glossário e as leituras complementares, que têm como objetivo ampliar o conhecimento abordado em cada conteúdo.

5.1.2 Análise do livro didático de 5ª série

O primeiro livro didático investigado da 5ª série apresenta a seguinte estrutura:

Por meio da estrutura da obra, disposta no sumário, podemos observar que não há um tratamento específico sobre aspectos da cultura brasileira e, mais especificamente, da cultura negra. Somente na p. 16 aparece uma pintura chamada “Uma senhora brasileira e seu lar”, de Jean Baptiste Debret (artista francês no



Figura 1 – Capa do livro didático de História da 5ª série.

16

CAPÍTULO 1



Oficina da história

Os seres humanos vivem na Terra há milhares de anos. Apesar da distância no tempo, podemos conhecer a aparência, os costumes e hábitos dos nossos ancestrais. Isso só é possível porque estudamos os vestígios deixados por eles, como esta imagem do século XIX:



Chamada *Uma senhora brasileira em seu lar*, esta obra foi feita nas primeiras décadas do século XIX. Ela retrata aspectos da sociedade brasileira naquele período. Seu autor é o francês Jean Baptiste Debret.

Debret veio ao Brasil a convite do governo, com a tarefa de ensinar aqui sua arte. Durante a sua estadia, observou a sociedade, os costumes locais e as fisionomias das pessoas. A partir dessas observações, pintou inúmeras cenas, como essa ao lado. Hoje, essas cenas permitem-nos ter uma idéia do que era viver no Brasil daquele tempo.



Observe a pintura de Debret e faça um texto contando como eram naquela época as roupas, os cortes de cabelo, os móveis, etc. Ao escrever o texto, dê sua opinião dizendo se as pessoas eram ricas e o que faziam. Imagine como deveria ser a rotina delas.

Figura 2 – Uma Senhora brasileira em seu lar.

Brasil, à época, a convite do governo), que retrata aspectos da sociedade brasileira do século XIX, mostrando uma senhora branca e sua filha, cercadas de escravos, em uma imagem que transmite um ambiente de “tranquilidade” e certa atitude de “aceitação” e “satisfação” por parte dos escravos retratados. O texto que acompanha a gravura reforça este entendimento quando afirma “[...] podemos conhecer, e apreciar, os costumes e hábitos dos nossos ancestrais. Isso só é possível porque estudamos os vestígios deixados por eles, como essa imagem do século XIX”, pois, ao propor retratar aspectos da sociedade brasileira, apresentando uma típica cena de exploração escrava, sem destacar a questão da situação de opressão infringida ao povo negro e, ao mesmo tempo, retratando isso como se fosse uma situação natural, não é difícil compreender quais significados vão ser construídos e representados pelas pessoas que tiverem acesso à obra, principalmente jovens e crianças.

O livro didático da 5ª série centra seu foco de interesse nos conteúdos sobre a origem da humanidade, destacando as primeiras civilizações da América e as “grandes” civilizações do mundo antigo, principalmente as civilizações da Europa Ocidental. Portanto, nesta obra, além do ponto destacado, e que serviu apenas como ilustração do tratamento que às vezes é dispensado à condição de vida do povo negro no Brasil, mascarando uma condição de sofrimento e dor, e representando ideologicamente uma suposta postura de aceitação pacífica, não identificamos nenhuma passagem que merecesse nossa atenção, de acordo com os critérios eleitos na pesquisa.

5.1.3 Análise do livro didático de 6ª série

O livro didático da 6ª série apresenta a seguinte estrutura:

Nesta obra, somente no capítulo 10, “Os Portugueses na América”, a História do Brasil começa e ser focalizada nas informações; tratando mais especificamente sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, com ênfase na cultura dos povos indígenas e sem destaque de nenhum ponto importante para a pesquisa.

O capítulo 13, “Portugal explora a colônia americana”, aborda algumas riquezas naturais do Brasil que viraram pro-

ductos de valor comercial para os portugueses, como, por exemplo, o pau-brasil e a lavoura de cana-de-açúcar para a produção de açúcar, por serem produtos caros na Europa e que, deste modo, poderiam constituir alternativas para a substituição das longas e dispendiosas viagens até o Oriente Médio em busca de produtos. Ao contrário do pau-brasil, para a exploração da lavoura de cana-de-açúcar era necessária a fixação no campo, a construção de engenhos para a fabricação e o emprego de trabalhadores permanente. É neste momento que Portugal adota o trabalho escravo, de negros africanos, na Colônia do Brasil.

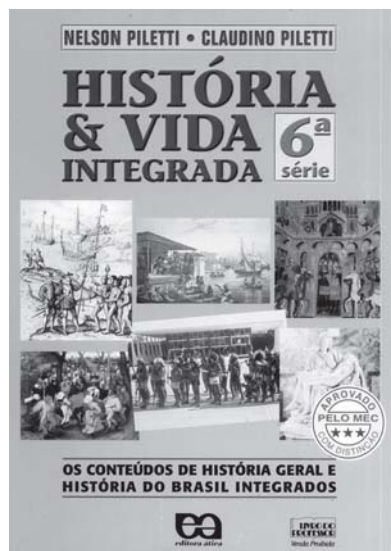


Figura 3: Capa do livro didático de História da 6ª série.

Os textos e gravuras do referido capítulo, com informações “secas” e “fragmentadas”, remetem para o entendimento sobre a realidade do trabalho escravo no Brasil, destacando costumes da cena social dos engenhos e do esforço despendido por negros e negras no trabalho diário, conforme podemos identificar nas Figuras 4 e 5:



Figura 4: O Engenho.

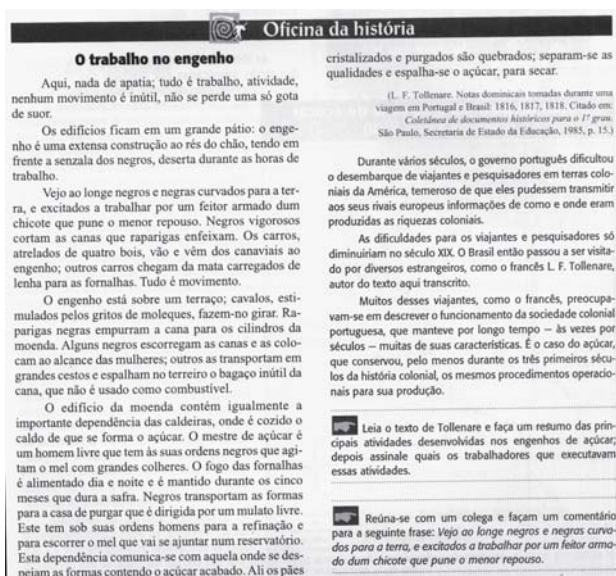


Figura 5: O trabalho no engenho.

Nesta passagem, não é destacada nenhuma forma de insatisfação, de possível resistência ou luta de libertação desse castigado escravo. No texto em destaque, “O Trabalho no engenho”, nada remete para um entendimento sobre o emprego da tortura, por exemplo, no trabalho desenvolvido no engenho. A leitura que se faz leva à compreensão da existência de um clima de trabalho duro, vigiado, porém sem enfatizar a prática do terror da opressão, do castigo e da humilhação humana que predominava nesses ambientes. Contudo, com um olhar desatento, poder-se-á deparar até mesmo com um certo “humanismo” do senhor de escravos, que tende bem mais a um sentimento “paternalista” do que propriamente de opressor.

Na opinião de Freitas (1988), é preciso que tomemos consciência da tortura imposta por meio do sistema do

escravismo, como uma das mais arraigadas tradições das classes dominantes brasileiras, e que nada tinha de humanista ou paternalista, mas sim controlado pela coerção, em um verdadeiro sistema de terror permanente e cotidiano, quando a tortura era aplicada com sadismo.

Com base nos fatos relatados pela própria História, e estudados para construir este trabalho, podemos inferir que o negro escravizado manifestava com frequência sua revolta, usando a luta como protesto a sua condição. Podemos perceber isto através da afirmação de Freitas (1998, p. 22):

Tratava-se de obrigar o negro a trabalhar. Sob tais condições, o escravo jamais poderia ser ‘pacífico’. As revoltas do homem escravizado são uma constante durante a história brasileira e constituem o mais profundo desmentido da tese do ‘pacifismo’, tese elaborada pelos interessados em apresentar o nosso passado como uma imagem de passividade. Passividade, suavidade e tratamento patriarcal. Trata-se de uma maneira de legitimar e embelezar a dominação que exercem as classes dominantes sobre os oprimidos. Mas a constante é a revolta, a luta.

Como defende o professor de Educação Física e Mestre de capoeira Gladson de Oliveira Silva (1993, p. 12), a capoeira, já neste período, estabelecia-se como forma de luta dos negros contra a escravidão, realizando fugas e se organizando em grupos para atacar espaços rurais de concentração dos senhores e suas famílias, tais como fazendas e povoados novos. Na obra “Capoeira: do engenho à universidade”, Gladson Silva (1993, p. 12) destaca em várias passagens a presença marcante da capoeira no período citado:

[...] milhares de escravos começaram a fugir de seus senhores, agrupando-se nas fraldas da Serra da Barriga, no Estado de Alagoas. Em pouco tempo, o número de fugitivos, em sua maioria negros angolas, para os quais o cativeiro se mostrava mais penoso por sua

índole refratária ao trabalho, atingia vinte mil; [...] 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. [...] Começou aí a tradição marcial da capoeira.

Mais à frente, Silva (1993, p. 13) exalta claramente a força da capoeira como luta de resistência contra o regime escravista:

O escravo se mostrava evidentemente superior na luta, pela agilidade, coragem, sangue-frio e astúcia, aprendidas ali [...]. E tiravam partido disso, tornando-se assim extraordinariamente ágeis e muito comumente um homem desarmava uma escolta, punha-a em desordem, fazendo-a fugir. [...]. A causa dessa superioridade, que, na luta corpo a corpo, mostrava o refugiado na capoeira, explicavam os da escolta que estava em saber e aplicar o foragido um jogo estranho de braços, pernas e tronco, com tal agilidade e tanta violência, capazes de lhe dar uma superioridade estupenda. Espalhou-se, então, a fama do ‘jogo da capoeira’, depois chamada capoeiragem.

No entanto, ao contrário do que poderíamos supor, nenhum aspecto das lutas de resistência do contingente de trabalhadores escravos apontados no texto é destacado neste capítulo, ficando para os capítulos subseqüentes uma abordagem mais específica sobre a questão da escravidão e das lutas de resistência escrava.

Esta não representação no corpo de conteúdos escolares de uma cultura forjada no bojo da tradição de um povo, em uma situação histórica de profunda desvantagem e desqualificação social, própria do estado de escravidão, imposta por um povo sobre outro e que marcou significativamente não somente aspectos históricos e culturais, mas, acima de tudo, significou a base de toda a economia e riqueza de uma nação, remete ao que Santomé (1998) classificou de

silenciamento da cultura ou das vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados e, consequentemente, de abusiva presença das culturas denominadas de hegemônicas.

Para Santomé (1998), “as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (1998, p.131). Isto pode ser percebido, a respeito da História de resistência do povo negro africano no Brasil, quando identificamos não haver nenhuma preocupação em destacar, nos conteúdos escolares das instituições educacionais, aspectos da cultura deste povo.

No capítulo 15, “Relações sociais na colônia: escravidão”, a questão do tráfico de escravos para o Brasil e a implantação do sistema escravista como base da economia colonial são o foco central dos conteúdos; em que se abordam aspectos da viagem dos navios negreiros da África para o Brasil; a dedicação à comercialização dos escravos por parte dos comerciantes portugueses; a origem étnica dos africanos escravizados, destacando os bantos (Angola, Moçambique e Congo) que se instalaram no Centro-Sul e no Nordeste brasileiro e os sudaneses (Guiné, Nigéria e Costa do Ouro), levados principalmente para a Bahia.

Neste capítulo, nos tópicos O cotidiano do trabalho escravo, Conflitos culturais e Os Escravos resistem: formas de luta contra a escravidão, são destacados aspectos bastante interessantes sobre a condição do negro escravo no Brasil e os conflitos, culturais e sociais, próprios da preconceituosa

relação de convivência entre pessoas livres e pessoas escravizadas, aspectos estes que poderiam “dizer” muito sobre a presença da capoeira como instituição cultural marcial negra e sua importância no processo de luta contra a escravidão e a favor da liberdade. Vejamos no tópico 3, O Cotidiano do trabalho escravo:

Relações sociais na colônia: escravidão

131

2 Origem dos escravos

A maioria dos africanos trazidos à colônia portuguesa como escravos pertencia a dois grandes grupos étnicos: os *bantos*, originários de Angola, Moçambique e Congo, e que se tornaram mais numerosos no centro-sul e no Nordeste; e os *sudaneses*, provenientes da Guiné, da Nigéria e da Costa do Ouro, e que foram levados principalmente para a região da Bahia.

Os bantos, por serem mais numerosos, acabaram influenciando muitos aspectos da vida colonial. Politeístas, cultuavam os espíritos bons e os espíritos maus, representados em estatuetas de madeira ou marfim.

Entre os sudaneses, que se caracterizavam por sua elevada estatura, destacaram-se os maometanos, oriundos da Guiné. Destes, sobressaíram os “haussás”, que se concentraram na Bahia.

3 O cotidiano do trabalho escravo

Os escravos começavam o trabalho ao raiar do dia e só paravam ao escurecer. Quase não tinham descanso; em muitos engenhos, aos domingos, cultivavam pequenos roçados para seu próprio sustento. Seu principal alimento era a mandioca.

Nos engenhos de açúcar, as condições de trabalho eram extremamente duras, tanto nos canaviais quanto nas moendas e nas caldeiras. Essas condições

extremamente difíceis e ainda a alimentação insuficiente e de péssima qualidade faziam com que o tempo de vida produtiva de um escravo não passasse de dez anos. Depois de dez anos de trabalho pesado, o escravo estava enfraquecido, doente e, na maioria dos casos, morria.

Os escravos viviam e trabalhavam vigiados por *capatazes* e *feitores*. Quando fugiam, eram perseguidos pelos *capitães-do-mato*, que recebiam certa quantia por escravo capturado e devolvido ao senhor.



A mandioca foi o principal alimento dos escravos. Da mandioca faziam farinha, com a qual preparavam vários quitutes ainda hoje consumidos em diversas regiões brasileiras, principalmente no Nordeste. A imagem mostra escravos preparando a mandioca. *Engenho de mandioca* (1892), pintura em óleo sobre tela de Modesto Brocos y Gomez.

Figura 7: Origem dos escravos – O cotidiano do trabalho escravo.

No terceiro parágrafo deste tópico, identificamos uma afirmação sobre a fuga dos escravos; qual seja: “os escravos viviam e trabalhavam vigiados por capatazes e feitores. Quando fugiam, eram perseguidos pelos capitães-do-mato, que recebiam certa quantia por escravo capturado e devol-

vido ao senhor”. Conforme destacado em passagens anteriores, são muitos os relatos de pesquisadores no que se refere a significativa presença da capoeira enquanto uma verdadeira instituição de luta de resistência contra a situação de escravidão negra no Brasil, desde sua origem até o fim “oficial” da escravidão no Brasil; estendendo-se, mesmo, até os dias atuais, inventando novas formas de resistência frente às atitudes de preconceitos que ainda persistem em nossa sociedade, notadamente em aspectos que envolvem a cultura negra.

Carvalho (1999) chama a atenção para o fato de que a origem da capoeira, enquanto forma de resistência, está relacionada diretamente aos aspectos cotidianos destes escravos no Brasil. Para esta autora, a capoeira era um instrumento de libertação do negro contra um sistema dominante e opressor do colonizador branco europeu, refletindo a busca de liberdade de um povo escravizado e explorado.

Nas senzalas, era praticada nos momentos de folga e para os senhores não desconfiarem de que aquilo era um combate, aliaram aos golpes a ginga e a música. Nas fugas para o quilombo foi muito útil para os escravos nas lutas contra os capitães-de-mato e capatazes. Os negros ficavam escondidos na mata e quando os capitães-de-mato chegavam esperavam a hora certa para atacá-los. Nas batalhas para a destruição dos quilombos a capoeira também foi de grande valia para os negros (Ibid., p. 25).

Na tradição da capoeira, convencionou-se ensinar que esta cultura surgiu da ânsia por liberdade dos negros africanos escravizados no Brasil, pois, a partir do momento em que eram proibidos de carregar armas, os negros conceberam e sistematizaram uma luta para conquistar e defender sua liberdade, cujo nome deriva do fato de que, ao fugir, o negro escravo era perseguido e, se algum capitão-do-mato o

alcançasse, e tentasse enfrentá-lo, procurava refugiar-se nos espaços de mato ralo e descampado, denominado capoeira, onde certamente derrotava seu algoz, pois ali tinha todo o espaço que sua luta pedia, em uma prática que claramente fazia parte do cotidiano dos escravos em nosso País.

Neste sentido, Moreira (1996, p. 02) afirma que “podemos dizer que o negro fujão caiu na capoeira, ou que o escravo fugido procurava a capoeira – mato ralo onde poderia se movimentar facilmente – para enfrentar o capitão-do-mato”.

Outro autor que enfatiza a importância da capoeira como luta de resistência presente no cotidiano do período histórico destacado é Soares (2002, p. 25), que nos chama a atenção para o fato de que “mais que um fato de resistência escrava (que, é sim, relevante), a capoeira informa das transformações étnicas e culturais que envolveram escravos e libertos, africanos e crioulos, na cidade colonial, na passagem para a metrópole imperial”.

Porém, apesar da inegável presença da capoeira no cotidiano dos escravos no Brasil e o destaque que os estudiosos dão à sua origem marcial, não há, no texto analisado, nenhum comentário sobre o emprego da capoeira como luta de resistência e arma de defesa, por parte do negro escravo em fuga em confronto com os capitães-do-mato.

No tópico 4, Conflitos culturais, há uma ênfase na situação de abandono dos costumes e valores a que os negros eram sujeitados, para que, conseqüentemente, pudessem adotar novos hábitos que eram impostos por seus donos, destacando, por outro lado, a capacidade de este povo manter

vivas muitas de suas tradições, conforme podemos observar na passagem transposta:



Figura 8: Conflitos culturais.

O texto comenta que a imposição de valores do dominador português centrada no cerceamento da liberdade de um povo, apesar de levar a uma mescla entre os hábitos europeus e africanos, o que favoreceu sobremaneira a construção de hábitos típicos de nossa cultura, acabou provocando movimentos de resistência e contraposição por parte dos negros africanos que se esforçavam para manter viva sua cultura, principal-

mente fugindo, lutando ou mesmo se matando. Como exemplo de resistência e manutenção de sua cultura são destacados alguns rituais e cerimônias culturais, tais como festas e enterros.

Estes aspectos, formas de resistência do povo negro no Brasil, são aprofundados no tópico 5, Os escravos resistem: formas de luta contra a escravidão, na p. 133. Neste tópico, é enfatizado somente o aspecto da fuga e organização nas comunidades dos quilombos, sem destacar nenhuma linha sequer sobre a capoeira, luta marcial do negro, notadamente nos momentos de fuga e confronto corpo-a-corpo com seus perseguidores. É de estranhar tal ausência, quando, além dos

pesquisadores citados, são muitas as histórias, contos e cantos da capoeira retratando, sua origem e sua tradição, como o principal artefato cultural do povo negro de combate, a luta de resistência dos escravos fugidos contra seus algozes.

Independente das concepções e teorias que abordam a origem da capoeira, todas têm em comum a afirmação da capoeira como, senão o mais importante, um dos mais significativos instrumentos de resistência e contraposição de luta do povo negro frente à condição de opressão e escravidão, desumanamente, imposta aos pertencentes a esta etnia no Brasil.

Nas letras das músicas de capoeira, em sua maioria simples, de versos curtos e de fácil pronúncia, enfatizam-se bastante a condição dos escravos, a vida nas senzalas, a luta pela liberdade oprimida, dentre outros aspectos que deixam bem clara a intenção de preservar a memória da capoeira como tradição cultural de luta e resistência.

*Capoeira veio aqui, dos quilombos de zumbi
Como angola ela chegou, e aqui luta virou
Nego fugia da Senzala, perseguido
Se escondendo no alaredo pra lutar (refrão)
Olha a armada, a meia-lua, a cabeçada,
A rasteira e a queixada, pra matar (refrão)
Capoeira dizia, capoeira fazia
Liberdade pro negro, liberdade pra vida
Capoeira hoje em dia, é na vida alegria
Vem pra roda vamos jogar
Ô ô ô ô ô, Capoeira, capoeira
Ô ô ô ô ô, Capoeira, capoeira
(Cantiga de capoeira, de domínio público)*

Muitos pesquisadores e estudiosos das tradições rebeldes no Brasil destacam a evolução da capoeira no contexto político e cultural brasileiro, assim como o papel dos capoeiras em diversos movimentos e conflitos políticos e sociais, como, por exemplo, Soares (2002) ao afirmar que “o sentido da denominação ‘capoeira escrava’ não foi forjado para definir uma prática cultural excludente de negros libertos e ou livres, mas uma tradição rebelde que tinha fortes raízes escravas, as quais davam seu recorte, e ‘seduzia’ aqueles de outra condição social e jurídica, por sua maleabilidade e resistência” (Ibid., p. 25).

Ao analisar as relações estabelecidas entre a política e o campo cultural durante a Era Vargas, o sociólogo Luiz Renato Vieira (1995, p.6) utiliza estudo sobre as transformações sofridas pela capoeira em seu âmbito gestual e ritual e defende que a capoeira é

uma modalidade de luta praticada ao som de cânticos e instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque). Esse conjunto de rituais e técnicas de combate corporal foi criado no Brasil pelos escravos trazidos da África, como uma das estratégias de resistência física e cultural à escravidão.

Quando os discursos escolares, notadamente aqueles contidos nos conteúdos dos livros didáticos, deixam de enfatizar aspectos tão relevantes da História da cultura negra, da cultura do povo, ou deixam ainda de contar a História a partir do “olhar” e da compreensão das pessoas comuns, pertencentes a grupos sociais minoritários e sem poder para recontar a História “oficial”, podemos perceber a existência de uma política de representação, no sentido desenvolvido por Costa (2001), ou seja, um processo de luta

ou disputa, por meio de conexões de poder, pelo direito de produzir significados, pelos discursos, sobre o “outro”, propagando estes significados, ideologicamente, como legitimados e validados.

Poderíamos afirmar, segundo nosso entendimento sobre a concepção trabalhada pela autora, que as representações político-culturais são estabelecidas enquanto noções que tentam impor determinadas concepções da realidade, valores, ideais, formas de comportamentos, como centrais, verdadeiras, que devem ser tomadas como referência, assumindo um caráter de “naturais”, “normais”, enquanto tentam descentralizar outras concepções, tomando-as como “excêntricas” ou “exóticas”, fora do conceito “legítimo” de normalidade que assumem para si.

Neste sentido, estão sempre lutando para narrar o “outro”, representando-o por meio da construção de significados que tentam subjugar-lo, para que possam garantir sua hegemonia.

No caso em estudo, estas representações são empregadas para garantir a superioridade racial e cultural do povo branco português, pertencente à elite política do Brasil colônia e que se coloca com construtor da História “oficial”, sobre o negro escravo africano, tratado e representado, geralmente, como mão-de-obra importante e essencial para o crescimento econômico da Colônia e que, quando se propõe a lutar contra este estado de discriminação, passa a ser representado como arredo, subversivo, rebelde e contrário à ordem social vigente.

Giroux (1997) comenta que no currículo escolar e nas formas textuais são produzidos e postos em circulação linguagens, valores ideológicos e determinadas práticas que legitimam e privilegiam algumas formas de conhecimento e não outras; valores e aspectos de um grupo, e não de outro; e que, deste modo, urge que professores e estudantes desconstruam os significados que estão silenciosamente embutidos nos conteúdos dos materiais escolares, nas imagens e narrativas.

Uma das formas de exercer controle sobre a produção de narrativas é silenciar, estereotipar, deformar ou negar a cultura dos grupos minoritários ou marginalizados, exatamente por não terem força política, nem legitimidade social e cultural, para falarem de sua cultura, de sua concepção de mundo, seus valores e ideais.

Ao analisar mais detidamente o tópico 5, “Os escravos resistem: formas de luta contra a escravidão”, podemos perceber, mais claramente, embora citado anteriormente, um certo silêncio acerca da importância da capoeira como luta de resistência do negro escravizado, sua relevância e sua significância no contexto histórico ressaltado.

Este silenciamento ou “esquecimento” pode demonstrar um claro objetivo ideológico de negar a concepção de mundo de grupos ou pessoas não detentoras de poder, em não representar sua cultura, falar sobre sua compreensão da História, afinal, poder recontar a História “oficial”.

Esta postura revela aspectos daquilo que Santomé (1998) denomina de currículo de turistas, currículos nos

quais a informação sobre os grupos marginalizados e sem poder é apresentada de maneira superficial, deformada e centrada em fatos descontextualizados.

Neste sentido, o autor aprofunda nosso entendimento sobre a forma de tratamento dispensado às culturas não hegemônicas e que são bem características do currículo de turistas, tais como Trivialização, Recordação, Desligamento, Estereotipia e Tergiversação.

Estes aspectos podem ser assim trabalhados: Trivialização, estudando de forma banalizada e superficial os grupos sociais diferentes, como, por exemplo, quando se restringe este estudo ao folclore ou costumes alimentares destes grupos. Recordação ou dado exótico, trabalhando aspectos das culturas silenciadas com uma parte bem pequena, que sirva apenas para recordar que elas existem; por exemplo, ter apenas uma boneca negra na escola ou apenas um livro sobre a diversidade das culturas. Desligar as situações de diversidade da vida cotidiana das escolas, tratando-as por meio da institucionalização de um único dia, ou disciplina, para nos determos em seus aspectos, para, no restante dos dias, silenciarmos sobre sua presença. Estereotipia, caracterizada pelo emprego de recurso de imagens estereotipadas de pessoas e situações a classes não hegemônicas, como, por exemplo, que as populações negras são primitivas, que as mulheres só pensam em sexo e que os ciganos só sabem cantar e bater palmas. E, finalmente, a Tergiversação, expressa pela prática de deformação ou ocultação da história e das origens das culturas marginalizadas; por exemplo, a naturalização das situações de opressão, justificadas pelo

caráter inferior, inato, malvado, bárbaro e de hábitos inadequados dentro da ordem natural das coisas.

Detendo nosso olhar sobre uma gravura de Debret, Enterro de um negro, na parte inferior da p. 133, do livro analisado, vamos identificar que a capoeira, embora silenciada no texto, estava bastante presente como tradição cultural do povo negro.

A gravura retrata um ritual tradicional dos escravos, o enterro, onde, dentre as manifestações e personagens mostrados, destaca-se um negro executando um movimento bastante característico da capoeira, um movimento de acrobacia denominado “Aú”,³² que, ao ser executado, imediatamente é creditado à prática da capoeira, principalmente para quem já teve a oportunidade de presenciar uma roda ou demonstração de capoeira.

Torna-se evidente, por meio da observação sobre a gravura destacada, que a capoeira fazia parte das manifestações cotidianas dos negros no Brasil, constituindo uma manifestação cultural que acompanha os rituais e tradições deste povo. O autor da obra, retratada por meio da gravura destacada no livro didático analisado, revela aspectos importantes desta tradição cultural para os olhares mais atentos e mais “interessados” em conhecer a cotidianidade do povo negro em nossas terras, notadamente sua maneira de resis-

³² Utilizado com frequência nas rodas de capoeira, o Aú serve para dar início ao “jogo” da capoeira, quando dois jogadores, agachados ao pé do berimbau, cumprimentam-se e partem para o jogo, sendo utilizado, também, dentro do próprio jogo como elemento de fuga ou aproximação entre os oponentes, como fuga ou como movimentação acrobática, demonstrando destreza e equilíbrio corporal.

tir diante da escravidão. E, neste sentido, ao “registrar” uma cena deste cotidiano escravo, na tentativa de resgatar algumas de suas formas de resistência, deixa clara toda a energia que o povo negro imprime nas raras oportunidades que tinha em manifestar-se, como podemos constatar na “euforia” das personagens, na caracterização das vestimentas, nos movimentos; enfim, trata-se de uma passagem que conta um pouco da resistência do negro escravo e, dentro de todo este quadro, a capoeira aparece de forma destacada e relevante.



Figura 9: Os escravos resistem: formas de luta contra a escravidão.

Neste ponto, podemos identificar aspectos da concepção de Silva (2002) sobre o currículo enquanto campo de luta em torno da significação e da identidade. Para o autor, podemos entender o currículo e o conhecimento escolar como campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação, visto que ambos são invenção e construção social e material humana, e que, por isso mesmo, não podem ser compreendi-

dos fora das relações de poder que legitimam que determinado tipo de conhecimento e de conteúdo façam parte dos materiais escolares presentes nos currículos escolares.

Sob este aspecto, podemos compreender o total silenciamento sobre a capoeira como parte de um jogo de poder, característico de uma política cultural unilateral, tendenciosa para o lado hegemônico da sociedade, na qual os negros, que só teriam utilidade para o trabalho escravo, jamais poderiam ser representados como agentes de transformação histórica, que lutavam pelo fim da escravidão e pela igualdade, não por meio da institucionalização de movimentos organizados e de resistência, mas sim, quando muito, pela fuga ou na manutenção silenciosa de sua cultura, camuflada em seus rituais, cerimônias e festas. E assim, a capoeira, cultura cada vez mais presente nos dias atuais, continua negada, escondida, esquecida ou silenciada nos discursos escolares.

5.1.4 Análise do livro didático de 7ª série



Figura 10: Capa do livro didático de História da 7ª Série.

O livro didático da 7ª série apresenta a seguinte estrutura:

Nesta obra, apesar de a maior parte dos capítulos que enfocam a História do Brasil trazer aspectos sobre a presença do negro no País, vamos concentrar esta investigação a partir da transferência da sede do governo de Portugal para o Brasil; visto que é, aproximadamente, a partir de 1800, segundo historiadores, tais como Soares (1994, 2002), Karasch

(2000) e Holloway (1997), que a capoeira atinge o seu maior grau de amadurecimento, instituída nos grandes centros urbanos do Brasil e alcançando grande reconhecimento e status social, seja pelo terror que imprime, seja pelo respeito adquirido frente às autoridades políticas da época.

Neste sentido, é somente a partir do capítulo 13, que se inicia na p. 120, com o título “O Brasil conquista sua autonomia”, destacando a chegada da família real ao Brasil, que detemos nosso olhar de forma mais acurada.

Nosso interesse deu-se pelo fato de que neste capítulo são enfatizadas as mudanças econômicas e culturais advindas da chegada da família real ao Brasil, a nova administração do Império, o processo de independência do País, além da formação de grupos políticos e seus respectivos Partidos. Conforme citado anteriormente, foi aproximadamente neste período histórico que a capoeira alcançou significativo espaço no cenário cotidiano dos centros urbanos do Brasil, notadamente na cidade do Rio de Janeiro.

No final do capítulo, na p. 127, um texto intitulado “O Rio de Janeiro na época de D. João”, destacado a seguir, propõe relatar as grandes mudanças sofridas na maior cidade urbana brasileira do período, após a instalação da família real no País:

Podemos observar que o texto destaca, de forma pormenorizada, costumes sociais da época sem destacar ou fornecer indícios da presença da capoeira como instituição cultural de forte representação na cena social da época. Percebe-se inclusive uma escassez de gravuras e textos



Figura 11: O Rio de Janeiro na época de D. João.

13/06/2004, Luiz Renato Vieira (2004), doutor em Sociologia, afirma:

É importante lembrar que, em 1763, o Rio de Janeiro tornou-se a capital da colônia portuguesa. Mais tarde, em 1808, com a transferência da família real de Portugal para o Brasil, o Rio de Janeiro se tornou a sede de todo o império português. Assim permaneceu até 1822, com o advento da Independência do Brasil. Esses fatos assinalam os historiadores, estão relacionados ao grande crescimento urbano ocorrido no Rio de Janeiro da época, fazendo com que o número de escravos saltasse de 12.000, em 1808, para 36.000, em 1821.

Com a intensificação da vida urbana, os escravos da cidade ganharam maior importância. Apesar de estarem submetidos à lógica da escravidão, sofrendo castigos e humilhações, gozavam de relativa liberdade e, em geral, era possível a prática de sua cultura, principalmente nos intervalos de seu trabalho e nas feiras populares. Assim, no Rio de Janeiro dos séculos XVIII e XIX, podiam-se encontrar, com certa facilidade negros reunidos em batuques,

retratando o negro no País; tem-se a impressão de que o povo negro desaparece da cena social brasileira.

Este silenciamento, nos textos escolares, a respeito da presença da capoeira na cena urbana do Brasil no começo do século XIX não condiz com os estudos dos historiadores, conforme podemos perceber ao analisar alguns destes trabalhos.

Em palestra proferida na Universidade de Varsóvia, em

cantando e dançando, ou em suas práticas de origem africana. [...] O aparecimento da capoeira está, também, diretamente relacionado ao escravo urbano, [...] principalmente no Rio de Janeiro (Ibid., p. 12-13).

Outro autor que enfatiza a forte presença da capoeira neste período é Carlos Eugênio Líbano Soares, na obra “A Negregada Instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro (1994)”. Na introdução desta obra, o autor afirma que a capoeira, como manifestação cultural, é tema de debate de sociólogos, antropólogos e folcloristas, e que, nos últimos anos, fenômenos como a família escrava, resistência, papel político dos escravos, ideologia do escravismo, dentre outros, são constantemente estudados como temas de teses e publicações acadêmicas. Segundo Soares (1994, p. 3):

A Capoeira foi um fenômeno que marcou fortemente a vida social da cidade do Rio de Janeiro no século passado. Grupos de negros ou homens pobres de todas as origens, portando facas e navalhas, atravessando as ruas em ‘correrias’, ou indivíduos isolados, igualmente temidos, conhecedores de hábeis golpes de corpo que passaram à tradição como ‘capoeira’ ou ‘capoeiras’, como eram chamados, faziam parte integrante da cultura popular de rua da época.

Junto com rameiras, prostitutas, vagabundos, estivadores, malandros, boêmios, policiais, os capoeiras faziam parte da buliçosa fauna das ruas dos tempos da Corte, que assustava as camadas média e também a elite dirigente. Perseguidos pelo aparato policial, os capoeiras foram presença freqüente nas páginas do crime do século XIX.

Mais à frente, na mesma obra, Soares (Ibid., p. 6) comenta:

Mas, antes de ser riscada na pena dos literatos, a capoeira correu décadas no labor não tão distinto dos escrivães de polícia. Durante quase todo o século XIX a capoeira, antes de receber o *status* de expressão cultural, sofreu o estigma de crime. Forma de luta corporal usada principalmente por escravos, isoladamente ou em grupos, chamados ‘malts’, a capoeira foi o alvo privilegiado do Estado. Nos primeiros anos do século XIX, entre os marcos da chega-

da da Família Real ao Brasil, em 1808, e a Abdicação do primeiro imperador, em 1831, a capoeira era o ‘flagelo’ das autoridades responsáveis pela ordem social do incipiente Império.

Nessa época crítica da formação do Estado nacional, como expressão combativa da massa escrava negro-africana, que monopolizava o trabalho na cidade, a capoeira foi canal expressivo da resistência escrava, e por isso vítima permanente da violência senhorial e policial.

Em outra obra que trata das tradições rebeldes dos escravos no Rio de Janeiro, por volta de 1810, “A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)”, Soares (2002. p. 73) faz o seguinte comentário:

O dia 10 de setembro de 1810 era um dia como outro qualquer. A cidade do Rio de Janeiro estava imersa em seu cotidiano, agora no papel de sede da Coroa Portuguesa desde a chegada da família real, cerca de dois anos antes. Neste dia foi preso pela Guarda Real de Polícia, instituição fundada recentemente pelo príncipe regente Dom João, um escravo africano de nome Felipe, nação Angola, de propriedade de Francisco José Alves. Prisões de escravos eram rotineiras na capital da Colônia, mas esta seria pioneira. Felipe seria o primeiro de uma longa legião de escravos presos por ‘capoeira’ no Rio de Janeiro do século XIX.

Ainda nesta obra, o autor, chamando a atenção para o status que o tipo social “capoeira” assumia na sociedade brasileira no período em destaque, comenta:

Os capoeiras possivelmente eram figuras de destaque dentro da comunidade escrava na cidade, não apenas por suas habilidades marciais, mas pelas qualidades de companheirismo e liderança, que já faziam parte integrante dos modos de agir daqueles praticantes. Seu prestígio pode também estar ligado, em alguns casos, a conhecimentos mágico-religiosos e ao conseqüente exercício destas práticas, altamente relevantes para a massa escrava. A desenvoltura com que eles se moviam pela cidade facilitava estas práticas.

No início da década de 1810, era comum o escrivão relatar que o indivíduo estava ‘jogando’ a capoeira, algo que demonstrava a pre-

sença do lúdico, do exercício. Curiosamente, no decorrer dos anos, este detalhe passa a ser mais omitido e os negros são presos simplesmente por 'capoeira'. [...]. Este uso pode ter influenciado na conformação do termo capoeira para identificar o indivíduo, o tipo social, e não, como antes, a prática, a dança. (SOARES, 2002, p. 75-76).

Não somente o capoeira, como tipo social, no Brasil do século XIX, merecia destaque nas análises dos estudiosos, mas também a prática desta arte-luta – enquanto fenômeno urbano – estava significativamente institucionalizada naquele período, segundo a opinião de Soares (2002, p. 77):

Mas não resta dúvida de que a capoeira era um fenômeno urbano. Bastasse que as hostes policiais deixassem por um instante a vigília para que ruas centrais, como a da Vala, ou o Largo da Carioca, fossem testemunhas dos passos do jogo. Tão rápido como surgiam, eles fugiam, apesar de alguns, mais lentos, acabarem nas mãos da repressão.

Era difícil para as autoridades dar cobro à prática da capoeira. Qualquer oportunidade era usada pelos escravos, e a prática tanto tinha de luta marcial como de folguedo, jogo, exercício, relaxamento da faina do trabalho de carregar ou do fado de ficar 'ao ganho'. Por volta do início da década de 1810, a capoeira já era uma fixação para os jovens escravos africanos, na cidade, e seu desafio à ordem escravista era semelhante a uma guerra de guerrilha, com surtidas isoladas, inesperadas, imprevisíveis, realizadas por pequenos grupos que, prontamente, dispersavam-se ao menor sinal dos agentes da ordem.

Desta forma, causam realmente muita surpresa e perplexidade que uma manifestação cultural e social com tamanha relevância não receba uma linha sequer de destaque, nem uma única citação, quando sabemos da importância que a capoeira, nos dias atuais, desperta nos jovens, de ambos os sexos, classe social e condição econômica; jovens estes que freqüentam nossas escolas e que poderiam despertar maior interesse e melhor compreensão ao ensino da História do

Brasil se pudessem identificar significados ou relação próxima com as atividades sociais que praticam.

O capítulo 14, do livro da 7ª série, “O Primeiro Reinado e o Governo de D. Pedro I”, também é próspero em informar sobre conflitos sociais, notadamente os que envolviam estrangeiros e brasileiros. O capítulo retrata um período de grande conturbação política, com movimentos contrários à independência do País e resistentes ao autoritarismo do governo de D. Pedro I, unindo pessoas das mais variadas classes sociais, da camada média e das camadas mais pobres (negros, mestiços, militares de baixa patente e trabalhadores) e que se organizavam em movimentos contra a escravidão, a desigualdade social e contra o próprio imperador.

Segundo muitos estudiosos, neste mesmo período, a capoeira, enquanto instituição sociocultural de resistência escrava, ganhava cada vez mais importância na sociedade brasileira, à época, principalmente, na promoção de “arruaças” e “desordens”, segundo a ótica “oficial” dominante de “ordem” social. Porém, mais uma vez, a capoeira é “esquecida” e fica de fora de qualquer abordagem nos conteúdos escolares.

Em contraposição a esta política de “esquecimento”, alguns dos relatos destes autores nos contam o significado da capoeira neste período, seja com uma conotação positiva, seja estigmatizada negativamente, pelo caráter contestador que sua prática sempre assumiu.

O temor e a ameaça causados pela capoeira aos moradores do Rio de Janeiro, neste período, eram indicativos de sua relevância social, como descreve Karasch (2000, p. 432):

Embora os senhores convivessem com o conhecimento de que um de seus escravos poderia matá-los, tinham menos medo de seus próprios cativos do que dos de outras pessoas. Se fossem politicamente proeminentes e tivessem inimigos, ou se estivessem envolvidos em rixas familiares, poderiam ser mortos por assassinos escravos, inclusive capoeiras. Quando o coronel Felipe Neri de Carvalho foi morto a facadas, a polícia prendeu seu escravo Camilo. Embora ele tivesse confessado o crime porque seu senhor era “um homem muito mau”, a opinião pública achava que Camilo fora contratado para matá-lo por uma pessoa muito importante cujo nome ele se recusava a revelar.

Mais adiante, na mesma obra, a autora demonstra que, mesmo sendo temidos, os capoeiras conviviam naturalmente e até serviram ao governo daquele período:

Havia muitos outros motivos para os escravos cometerem assassinatos. Em 1985, um negro matou um balconista que se recusou a servi-lo e um marinheiro mina matou a capitão de seu barco. Os constantes conflitos entre marinheiros e soldados estrangeiros e escravos e libertos do Rio acabavam muitas vezes em morte. A tensão entre eles explodiu em violência em 1828, quando mercenários irlandeses e alemães revoltaram-se por causa do mau tratamento. A fim de sufocar a revolta, os senhores do Rio deram permissão para virtual para que seus escravos caíssem sobre os revoltosos e os matassem impunemente. O governo só conseguiu dominar a rebelião com a ajuda dos capoeiristas e dos escravos da cidade. Ao comentar as ‘cenas de terror’ que testemunhara, o alemão Bösché observou que os negros que tinham participado da luta haviam progredido cinquenta anos em três dias, porque podiam sentir-se como homens (Id. *ibid.*).

Conforme podemos perceber, os textos escolares destacados no capítulo em estudo, mesmo citando alguns conflitos da época, não trazem referências à capoeira. Por exemplo, na p. 134, um pequeno quadro traz um texto, reproduzido a seguir, com o título “A Noite das Garrafadas”, que se deu no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1831 e que ilustra muito bem aspectos dos conflitos entre brasileiros e estrangeiros.

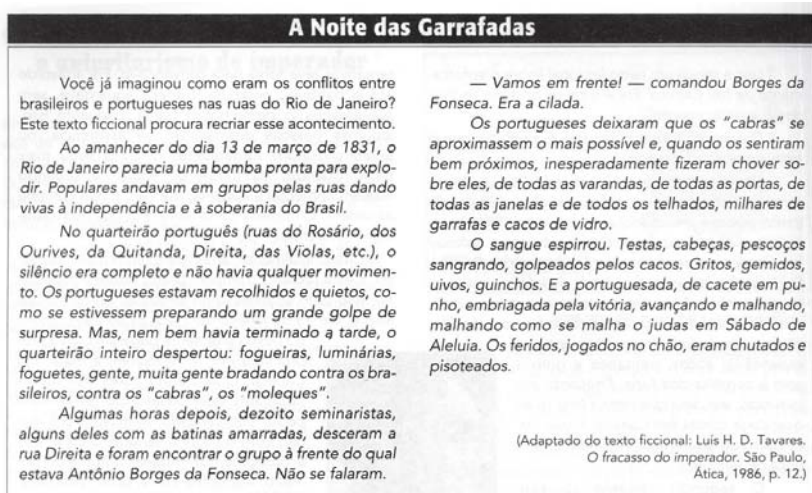


Figura 12: A noite das garrafadas.

A respeito do mesmo fato histórico, podemos observar a seguinte citação:

Podemos notar que, no livro didático, mesmo com a citação sobre a presença, no conflito, de “cabras” e “moleques” brasileiros, termos pejorativos bastante empregados para designar os capoeiras da época, causadores de arruaças e tumultos em locais públicos, nem mesmo assim existe citação à capoeira e sua prática, contrariando a informação do periódico destacado.

Figura 13: Malandro e a capoeira. Fonte: Revista Aventuras na História, n. 15, nov. 2004, Abril, p. 51.



O capítulo 15, “O Império brasileiro em perigo: as regências”, aborda o período do governo das regências, com mais destaque para as revoltas e rebeliões que eclodiam em diversas províncias brasileiras, como a Cabanagem (Grão-Pará), Balaiada (Maranhão), Sabinada (Bahia) e Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul). Neste capítulo, apesar de comentar sobre algumas revoltas populares, não há destaque para nenhum aspecto relevante a esta pesquisa.

O capítulo 16, “D. Pedro II no poder”, ressalta a instalação do Segundo Reinado, tendo como marco inicial a coroação de D. Pedro II, no ano de 1840 e que se estenderia por 50 anos; e destaca disputas pelo poder proporcionadas pelos dois partidos majoritários no Parlamento brasileiro, Partido Liberal e Partido Conservador, além de abordar o conflito da Revolução Praieira (Pernambuco), enfatizando bem mais os conflitos internacionais que envolvem o Brasil, notadamente a Guerra do Paraguai entre 1864 e 1870.

Também neste capítulo não encontramos nenhuma citação ou representação sobre a capoeira, que, segundo alguns estudiosos, estava em ascensão e cada vez mais arraigada aos costumes sociais urbanos no Brasil, à época, assim como no cenário político. Os capoeiras estavam institucionalmente fortificados pela formação das famigeradas “Maltas” de capoeira e serviam tanto aos interesses dos liberais, quanto aos interesses dos conservadores.

Diante deste “silêncio” insistente sobre a capoeira, nos textos dos livros didáticos escolares, vejamos como alguns autores abordam, no mesmo período histórico, a presença da capoeira.

Karasch (2000) em sua tese de doutorado realiza um trabalho dos mais detalhados sobre a vida dos escravos no Rio de Janeiro, no período entre 1808 a 1850, destacando a presença maciça da capoeira:

Trabalhando nas ruas, nas praias e nos mercados, aprenderam a proteger suas mercadorias e a si mesmo dando golpes potentes com os pés e a cabeça, acabando por estilizá-los numa forma de dança. No século XIX, os negros de ganho e os carregadores eram versados nessa forma de luta e freqüentemente presos por aleijar ou matar um oponente com um golpe rápido. Porém, quando a polícia não estava por perto, os negros de ganho passavam seus momentos de ócio nos mercados do Rio jogando capoeira. Rugendas, por exemplo, identifica e ilustra dois escravos encenando o “jogo da capoeira” ao som de um tambor, enquanto outro escravo observa. Ele sugere o uso gracioso dos pés na dança, mas não captura as qualidades atléticas e estéticas da capoeira moderna, nos quais os movimentos mortais de um golpe de pé na cabeça tornam-se um elegante desvio sobre a cabeça do ‘oponente’ que se esquivava com perícia e suavidade do golpe (Ibid., p. 331).

Por outro lado, Holloway (1997), na obra “Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX”, ao abordar as formas de resistências organizadas e de expressão cultural do homem de classe inferior no Rio de Janeiro, comenta:

De outro ponto de vista, as repetidas tentativas de reprimir os capoeiras indicam a continuidade do fenômeno e sua importância como resposta dos escravos e de seus aliados nas camadas inferiores da sociedade urbana ao sistema de controle que o Estado emergente lhe impunha. As badernas, lideradas pelos mais hábeis na luta da capoeira, atuavam em territórios que elas defendiam tanto dos grupos rivais quanto das incursões policiais. As atividades das maltas e suas técnicas específicas de luta fizeram da capoeira o esforço mais persistente, e talvez mais bem sucedido, dos afro-brasileiros urbanos para estabelecer um ‘espaço’ social, uma área de atividade que pudessem controlar, usada em seu proveito segundo suas próprias condições, excluindo os de fora. O mundo da

capoeira era regido pela violência, muitas vezes, mutuamente letal, como se constata num relatório de julho de 1852 na freguesia de São José, que menciona os ferimentos causados ao negro capoeira Firmino por outro capoeira e o assassinato do escravo cabinda João, também por capoeiras. Todavia, de modo mais geral, o mundo da polícia e do sistema escravista também era violento. Numa hierarquia social mentida fundamentalmente pela ameaça e pela realidade da agressão física, o envolvimento na capoeira dava aos de baixo a oportunidade de reagir à força pela força. Não admira que a hierarquia interna das maltas e a rivalidade entre elas tivessem fundamentos semelhantes (Ibid., p. 207-208).

Outro ponto que pode ser destacado, em relação à presença da capoeira, como instituição escrava no século XIX, é o contato desta modalidade com o contexto militar e marcial brasileiro, com o conturbado mundo dos homens do mar. Ainda no governo de D. Pedro I, em 1824, a Marinha de Guerra do Brasil inicia a construção do primeiro Dique no Brasil, na Ilha das Cobras, para onde eram levados aprisionados os negros detidos por desordem na cidade, em sua maioria, afamados praticantes de capoeira; logo escolhidos para realizar o trabalho de construção do Dique.

Neste período, uma prática comum, conforme Soares 1997, p.5), era

[...] o *recrutamento de marinhagem*: quer dizer, quando um vaso de guerra tinha de zarpar as autoridades navais simplesmente pegavam a laço qualquer marinho que estivesse dando sopa, e o obrigava a servir no navio. Esta medida provocou muitas reclamações diplomáticas de nações estrangeiras que protestavam contra o recrutamento de marujos de suas belonaves.

Para escapar da sanha dos policiais os marinheiros aprenderam com os pretos escravos os golpes da capoeiragem. No início as autoridades não viam com bons olhos, mas depois descobriram que a capoeira podia ser uma boa arma de defesa para não perder seus homens pelos desmandos policiais.

Conforme ficou evidente, nas citações anteriores, os grupamentos de capoeira no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, organizavam-se cada vez mais. Perseguidos pelo aparato repressor, mantinham-se fortes e resistentes. Esta conclusão nos leva a entender que estes grupamentos mantinham laços importantes com os políticos da época.

Convém enfatizar que estas formações institucionais organizadas eram denominadas de “Maltas”; segundo Pires (1996), realizaram manobras políticas e se dividiram entre o Partido Liberal e o Partido Conservador, levando muitos capoeiristas a realizarem experiências políticas bastante próximas das instituições oficiais do poder, fazendo com que a capoeira circulasse até nas classes sociais mais abastadas.

As “Maltas” de capoeira foram instituições que se tornaram lenda na vida político-eleitoral do Rio de Janeiro e no Século XIX; segundo Carvalho (1999) e Soares (2004), espalharam-se por diversos bairros ou freguesia das principais cidades brasileiras, à época, tais como: Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, sendo o Rio de Janeiro, onde cada Malta comandava uma região ou território, o motivo de maior preocupação, pois, além de ser a capital do Império, constituía-se no local de maior concentração das Maltas com destaque para as famigeradas Guaiamuns, Flor da Gente e Nogoas. Os Nogoas tinham uma maior ligação com o Partido Conservador e desenvolviam suas ações mais na periferia da cidade. Os Guaiamuns eram mais afeitos aos republicanos do Partido Liberal e exerciam controle na região cen-

tral da cidade, enquanto a Flor da Gente dominava a freguesia da Glória, território nobre da cidade, onde se destacavam, na arquitetura local, sobrados, mansões e chácaras da fina elite carioca.

Os capoeiras ocupavam a agenda política na Corte Imperial à frente dos embates que caracterizavam as disputas eleitorais da época. Soares (2004) destaca marcante presença dos “capoeiras políticos”, como a imprensa denominava os capoeiras, que, por meio de apadrinhamento político, estavam inseridos no cenário político no período.

É o próprio Soares (2004) quem conta, em uma passagem bem ilustrativa, este envolvimento político, orquestrado dentro de uma ferrenha disputa que envolvia os dois partidos políticos da época, os Liberais e os Conservadores:

Os capoeiras levaram para a primeira fila do debate político o nome de Duque-Estrada Teixeira. Filho de tradicional clã político, era um exemplo de jovem criado nas ‘melhores famílias’, mas que se envolvera com o submundo. Apaixonado pela marginal capoeira, ele a levou para o seio da boêmia acadêmica da Faculdade de Direito do Iago de São Francisco, em São Paulo. De volta ao Rio como bacharel, entrou na política. Tomou ódio dos liberais, em 1863, quando os conservadores caíram. A vingança veio em 1872. Candidato a uma vaga na Câmara dos Deputados, pela Corte, desbancou seus adversários com o braço forte dos navalhistas, que colocaram os eleitores liberais para correr. Durante oito anos os ‘capoeiras políticos’ – como os denominava a imprensa oposicionista – dominaram os corredores do poder na cidade. Com o apoio de poderosos padrinhos, eles se infiltraram no polícia, que passou a não reprimi-los por temor de provocar seus protetores. Na justiça, os processos por agressão e homicídio não prosperavam por medo das testemunhas que temiam as represálias. Eles se tornaram sinônimos de uma máfia eleitoral, espécie de ensaio do crime organizado no imaginário dos pacatos cidadãos da classe média (Ibid., p. 17-18).

Outro fato histórico em que a capoeira teve referências de destaque foi a Guerra do Paraguai. Referências sobre a

participação dos capoeiras na Guerra do Paraguai são fecundas. Machado (1996) comenta que, com a Guerra do Paraguai, em 1865, muitos senhores aproveitaram para enviar ao confronto os escravos rebeldes, principalmente os capoeiras.

A esse respeito e remetendo nosso entendimento das relações políticas que a capoeira galgou naqueles dias, Soares (1997) afirma que, quando a Guerra do Paraguai começou, a Marinha de Guerra do Brasil foi incumbida de desbravar novos caminhos pelos rios da região na direção da capital Assunción, para que o Exército pudesse avançar e que, nos conflitos, muitos violentos e ferozes, quando os navios inimigos se encontravam, foram muitas as vezes que os capoeiras teriam salvado a vida dos marinheiros nas duras refregas do combate. O mesmo autor, em outro trabalho, destaca:

O ano-chave para a capoeiragem carioca é 1870. Por muitos motivos a Guerra do Paraguai (1865/1870) foi um divisor de águas na sua história. arrastados às centenas para o campo de batalha, eles arrancaram pendores de bravura nos combates corpo a corpo, e conquistaram o respeito da oficialidade. Voltaram como heróis. Retomaram o controle dos pontos da malha urbana que haviam abandonado como ‘voluntários’ para lutar no sul.

Não era só. A elite conservadora, que dominava a vida política da nação, de uma forma ou de outra, se entusiasmara com o fervor marcial daquela gente da frente de batalha. E também se impressionaram vivamente com a violência das lutas de rua no retorno dos veteranos. A partir deste momento, por caminhos que permanecem ainda obscuros, os capoeiras entraram definitivamente na agenda política da elite monárquica da Corte Imperial do Rio de Janeiro (SOARES, 2004, p. 17).

Passemos então para a análise dos capítulos 20 e 21 do livro analisado, respectivamente: “Mudanças no Segundo Reinado brasileiro” e “A República brasileira”. Nestes capítulos é dada ênfase às grandes mudanças políticas e econômicas promovidas no Brasil da época, dentre as quais a extinção do tráfico de escravos, a eclosão de movimentos abolicionistas e a própria abolição da escravatura, o movimento republicano e a Proclamação da República, além das crises estabelecidas no período.

Um pouco ausente nos capítulos anteriormente analisados (13 a 16), o negro volta a ser representado nos textos e imagens, aparecendo, conforme podemos perceber, associado à condição de escravo, trabalhador ou em uma situação de “penúria” e “pobreza”.

Na p. 188, deste livro, em uma citação sobre a formação social do Brasil, percebemos claramente esta situação quando, mesmo tendo o povo negro uma participação relevante neste processo, tal participação é minimizada, ressaltando-se somente sua condição de trabalhador. Nesta passagem, há um destaque sobre o crescimento e influência da classe média brasileira, ressaltando sua participação efetiva nos movimentos políticos, sociais e culturais no Brasil, inclusive como determinantes em mudanças estruturais na sociedade brasileira, da época, sem ressaltar qualquer ajuda popular, remetendo à idéia de que representantes da classe média (médicos, padres, militares de alta patente, funcionários de bancos e escritórios etc.) são verdadeiros revolucionários e tiveram significativa representatividade na cena política e social do País, sem qualquer participação (ao me-

nos não é citada nenhuma) dos movimentos populares organizados. Contrariando o silenciamento apresentado nos livros didáticos, Pires (1996) informa:

Com o fim do trabalho escravo (1888) e o crescente conflito entre republicanos e monarquistas, um grande número de capoeiras (a maioria da malta ‘Flor da Gente’) aderiu a ‘Guarda Negra’, um agrupamento de homens armados em defesa da monarquia. Fato esse, verídico, levou à criação de um imaginário que reduziu a presença política dos capoeiras ao agrupamento monarquista. Mas a capoeira também esteve entre os republicanos e, fundamentalmente, entre os líderes republicanos. [...] a capoeira, realmente, esteve presente na política partidária de uma forma intensa (1996, p. 72).

Em outro texto do capítulo analisado, que aborda o fim do tráfico de escravo, podemos ler:

2 O fim do tráfico de escravos

Grande parte dos escravos que trabalhavam principalmente nos engenhos de açúcar do Nordeste, na região das minas e nas fazendas de café do Sudeste, não se submetia passivamente à escravidão. Resistiam de diversas maneiras: alguns se suicidavam, outros fugiam, reuniam-se e organizavam-se para lutar pela sua libertação. Assim ampliaram-se os núcleos de resistência dos escravos, os quilombos.

Figura 14: O fim do tráfico de escravos.

No primeiro parágrafo do texto destacado (na página anterior), podemos observar uma citação sobre algumas formas de resistência negra no Brasil: suicídio, fuga e luta organizada. Estas formas de rebelião ocorriam também nas cidades, e contribuíram decisivamente para o fim do tráfico de escravos. A revolta Malê na Bahia – com cerca de 1.500

participantes – é destacada como a maior revolta promovida à época. Predomina, no entanto, um discurso que enfatiza a questão econômica que envolve o fim do tráfico negreiro no País e centra toda a atenção e esforço na informação das influências externas sobre a concretização deste processo, remetendo ao entendimento de que o fim do tráfico negreiro no Brasil deu-se, quase que exclusivamente, por pressão internacional, principalmente do governo da Inglaterra, relegando ao esquecimento a questão das revoltas populares, nascidas e efetivadas no próprio seio do movimento escravo pela libertação.

Podemos identificar, a partir das análises feitas, a presença de uma política de regulação cultural sobre os conteúdos dos livros didáticos de História, nos quais o silenciamento acerca de determinados aspectos de uma cultura indica o querer intencional de informar e inculcar certas verdades como absolutas e acabadas em detrimento de outras, em uma suposta prática que Costa (2001) chama de política da representação.



Figura 15: Chegam os imigrantes

Esta política da representação, que nomeamos neste trabalho de representação político-cultural, centra-se na disputa por narrar o “outro”, onde determinada cultura assume-se como referência de normalidade e toma as demais culturas como diferentes, no sentido de negar que estas culturas possam ter seus significados e suas concepções, conhecimentos, saberes, suas lutas sociais e históricas, tomadas como referência cultural. Segundo Costa esta política pode ser apontada como

[...] a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como ‘científicos’, como ‘universais’, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os **livros didáticos**, [...] deixando marcas indelévels nos códigos normativos [...] (2001, p. 43, grifo nosso).

O silenciamento sobre a presença da capoeira em fatos históricos brasileiros importantes e o “esquecimento” de sua contribuição na formação social brasileira e na construção de identidades culturais, assim como sua relevância como instituição negra de resistência contra a opressão no Brasil constitui, neste sentido, uma forma de representação político-cultural antidemocrática e de subjugação e inferiorização de identidades, no nosso caso, a identidade do negro brasileiro capoeirista.

O tópico 04, ainda no capítulo 20, na p. 191 do livro didático da 7ª série, sob o título de “O movimento abolicionista”, inicia-se com uma abordagem sobre os movimentos a favor da Abolição da Escravatura no Brasil, cada vez mais fortificado pelo fim do tráfico de escravos. Destaca-se a figura de

abolicionistas, tais como Joaquim Nabuco e Luís Gama, trazendo somente uma ínfima citação sobre a participação dos negros, sujeitos comuns do dia-a-dia, nestes movimentos.

É apontado o retorno das tropas vitoriosas da Guerra do Paraguai, onde muitos escravos e ex-escravos lutaram e se destacaram, como fator decisivo para que importantes setores do Exército brasileiro defendessem o fim da escravidão no País, visto que muitos dos escravos que lutaram na guerra agora eram acolhidos como heróis nacionais, recusando-se a voltar à condição anterior.

Conforme citado anteriormente, são muitos os relatos de pesquisadores sobre a presença e a fundamental intervenção dos “afamados” capoeiras, nas refregas, nos combates em solo exterior, em defesa das forças brasileiras. Porém, nada é comentado sobre fatos desta natureza, podendo afirmar, de nossa parte, tratar-se de um silenciamento inconcebível e de difícil aceitação, notadamente a partir de uma concepção de educação e de currículo contextualizado.

Mais adiante, no tópico 05, p. 193, do mesmo capítulo, intitulado, “A Abolição da Escravatura”, são destacados alguns fatos que culminaram com a Abolição da Escravatura no Brasil, por meio da promulgação da Lei Áurea, pela Princesa Isabel, no dia 13 de maio de 1888, tais como pressão internacional, manifestações de rua e a campanha abolicionista. O texto destaca ainda que a abolição foi muito comemorada pelo povo, porém as reformas que se seguiram à abolição em nada contribuíram para melhorar a vida dos ex-escravos.

No capítulo 21, “A República brasileira”, que destaca o movimento para a implantação da República no Brasil, são enfocados fatos da política brasileira que foram se configurando em articulações para a unificação dos vários movimentos contra a Monarquia. É destacada a ação de alguns líderes políticos como Saldanha Marinho, Quintino Bocaiúva e Benjamin Constant que, com o afastamento da cena política do adoentado imperador D. Pedro II, acompanhado pela crítica ferrenha implementada por alguns ór-

gãos da imprensa, conseguem que o marechal Deodoro da Fonseca, na noite do dia 15 de novembro de 1889, em sua casa, proclame a República no Brasil, fundando um governo provisório e intimando que a família imperial deixe o País.

No capítulo analisado, percebemos maior destaque para alguns fatos que mar-



Figura 16: A Abolição da Escravidão.

caram o período, como, por exemplo, a utilização da imprensa como forte veículo de defesa da causa republicana, com o vasto emprego das caricaturas que procuravam destacar cenas políticas importantes e ridicularizar personagens

indesejáveis; fortes crises internas no comando do governo, algumas revoltas sociais; estas, por sua vez, lideradas e implementadas no seio das elites do País; e revoltas populares como a Guerra dos Canudos e o Cangaço, contra as condições de vida adversas (fome e pobreza) da população, em particular no Nordeste brasileiro.

Ainda no capítulo 21, além da inexistência de citação sobre a capoeira, identificamos a “ausência” da cultura negra nos fatos históricos destacados, com um silenciamento dos discursos sobre as atividades dos grupos que tantas lutas promoveram em períodos anteriores.

No entanto, segundo alguns estudiosos, no período de implantação da República no Brasil, a capoeira continuava despertando a atenção das autoridades dirigentes e da sociedade como um todo, que via nesta manifestação um símbolo de resistência do negro à dominação.

Um exemplo claro disto foi a forte política de repressão e perseguição contra a capoeira, promovida logo no início do governo republicano. Em nome da ordem social, o governo do marechal Deodoro nomeia o bacharel Sampaio Ferraz como chefe de Polícia e incumbem-lhe de exterminar a institucionalização e a prática da capoeira e das Maltas, sem levar em consideração a nacionalidade ou posição social. É efetivada, então, uma alteração no Código Criminal brasileiro, criando um Decreto que associa a capoeira diretamente à criminalidade. O Decreto 847 de 11 de outubro de 1890, com o título “Dos Vadios e Capoeiras”, no capítulo XII, afirma:

Artigo 402: fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena: prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo Único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes e cabeças, impor-se-á pena em dobro.

Houve, assim, uma acirrada perseguição policial contra os capoeiras que, pouco a pouco, foram sendo encarcerados, exilados ou exterminados, o que levou as Maltas a um processo de desmantelamento. Em uma destas prisões torna-se evidente a força da capoeira, mesmo em meio ao poder político, na sociedade da época, causando o que muitos pesquisadores pontuam como uma das primeiras crises internas da República. Sobre isto, vejamos o comentário de Carvalho (1999, p. 22):

Se no período Imperial os capoeiras não conseguiram ser exterminados, na República, Sampaio Ferraz estava mesmo decidido a destruí-los, não importando se fossem estrangeiros, intelectuais ou de origem nobre. Certa vez prendeu o capoeirista José Elísio dos Reis, conhecido como Juca Reis, nobre filho do Conde de Matosinhos, proprietário do jornal O País, que na época era dirigido por Quintino Bocaiúva, ministro das Relações Exteriores. A família, após fracassar na tentativa de libertar Juca, recorreu ao amigo Bocaiúva. O ministro disse a Deodoro que se não libertassem Juca pediria demissão do governo. Sob a ameaça da demissão de Sampaio Ferraz, caso Juca fosse solto, Deodoro optou por dar a Juca o mesmo destino dado aos outros capoeiristas; o enviou para Fernando de Noronha e depois o deportou para Portugal. Bocaiúva pediu demissão, mas Deodoro, com a sua astúcia conseguiu, após inúmeras reuniões, fazer com que o ministro permanecesse no governo.

Deste modo, acreditamos, que fica bem evidente a importância social e cultural da capoeira, enquanto fenômeno inegavelmente presente na sociedade brasileira do século XIX, institucionalizada como movimento de resistência negra no País e caracterizando um tipo social brasileiro, o capoeira, que predomina na representação identitária brasileira por todo o século XIX e metade do século XX.

Porém, esta constatação, fundamentada e embasada pelos pesquisadores citados, não encontra coro nos discursos escolares, notadamente naqueles que compõem os textos de alguns livros didáticos, remetendo-nos ao entendimento daquilo que Silva (2002) chamou de paradoxal; ou seja, ao mesmo tempo em que nas escolas destaca-se a importância da diversidade cultural no mundo contemporâneo é cada vez mais frequente a “homogeneização cultural”, que, por meio de conexões de poder, coloca a cultura de determinado grupo social como central, diminuindo a importância e o significado das outras culturas.

Esta preocupação ganha em relevância, quando percebemos que os discursos que recheiam os livros didáticos escolares são, na realidade, imputados por um caráter de oficialidade; revestidos por uma natureza de verdade e centralidade institucionalmente normativa e, por conseguinte, legitimam determinado conhecimento escolar em detrimento de outros, ficando evidente, também, toda uma dimensão política e de poder que envolve a escolha e difusão de tais conhecimentos e sua legitimidade.

Em se tratando de livro didático, é importante, a partir de uma leitura crítica, ter como pressuposto a compreensão de

que este material não tem existência abstrata, nem é neutro ou imparcial, isolado do contexto histórico em que foi idealizado e produzido. Se assim incorrermos, ou seja, se concebermos a existência do livro didático sem uma leitura crítica das forças de poder que se configuram para utilizá-lo como espaço de difusão de seus valores, ideais, conhecimentos, da sua História, de sua concepção de mundo, estaremos aceitando e legitimando um certo caráter essencialista deste instrumento didático, como se os conhecimentos e conteúdos selecionados e organizados em determinado manual escolar fossem os únicos verdadeiros e, por isso, inquestionáveis.

A partir de uma concepção que preferimos chamar de currículo contextualizado, que concebe o currículo e, o próprio livro didático como um dos elementos do currículo, um instrumento e um artefato material humano historicamente construído, poderemos melhor compreender que analisar. Procurar significados nos discursos textuais dos livros didáticos passa, antes de tudo, pela representação, que chamamos de representação político-cultural e que, segundo Silva, “[...] é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependentes de relações de poder.” (2002, p. 103), e que nos remete sempre a uma preocupação política.

Logo, podemos perceber que todo o discurso textual é feito de narrativas a partir de determinada posição enunciativa que respeita uma hierarquia de poder e que pretende representar todas as identidades, geralmente legitimando as identidades hegemônicas e descentralizando as

identidades “minoritárias” ou “marginalizadas”, sem poder de representação. Neste sentido, Santomé (1998, p. 173) chama-nos a atenção para o fato de que

[...] os livros didáticos costumam evitar temas conflituosos para poderem ser vendidos a um maior número de instituições escolares e estudantes. Mas costumam apresentar a opção a opção seletiva que realizam como se fosse uma conclusão final, uma questão que não pode ser modificada. Normalmente ocorre uma omissão não só de outras dimensões culturais (todo mundo é consciente de que nos livros-texto existem temas, aspectos da realidade social, econômica, política, cultural e militar que são ignorados) mas, o que é mais importante, também são ocultados perspectivas cruciais e/ou conflituosas sobre os assuntos que neles são tratados.

Mais adiante, o autor afirma que “em uma dinâmica similar, com tal opção seletiva da cultura, a única coisa que os estudantes podem fazer é tratar de memorizá-la e reproduzi-la, se realmente estiverem interessados em ser aprovados e obter a maior nota possível” (Ibid., p.174). Podemos perceber que este mesmo tratamento é dispensado à capoeira nos livros didáticos de História analisados, que é ignorada, silenciada, quando na realidade esteve presente e manteve relações próximas e bastante estreitas com as estruturas de poder no Brasil, notadamente por todo o século XVIII e XIX.

O silenciamento, também, é uma forma de representação político-cultural, pois, discriminando e não respeitando todas as culturas, vai estar, na realidade, contribuindo para a representação apenas da História, tradições e produtos de uma suposta cultura hegemônica e mascarando “[...] as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam

nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade” (1998, p.150).

Uma concepção contextualizada de currículo se apropria desta análise e procura centrar suas discussões e suas ações nas questões referentes ao questionamento e desconstrução destas narrativas hegemônicas, para que alunos e alunas possam, por meio do contato diário e constante com o conhecimento de todas as culturas do mundo em confronto com os conhecimentos e experiências prévias que adquirem na vida cotidiana, construir e reconstruir todo o conhecimento que têm acesso, principalmente a História das culturas silenciadas.

5.1.5 Análise do livro didático de 8ª série

A Quarta e última obra analisada apresenta a seguinte estrutura:

Na presente obra, somente a partir de capítulo 03, “No Brasil, a Primeira República”, vamos encontrar conteúdos específicos da História do Brasil. O capítulo trata da instalação do Estado republicano no País, destacando os primeiros presidentes republicanos e algumas revoltas sociais do período, tais como: Revolta da

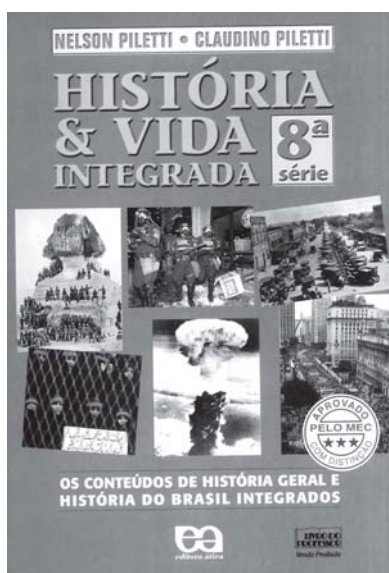


Figura 17: Capa e sumário do livro didático de História da 8ª série.

Vacina, Revolta da Chibata, Guerra dos Contestados, Movimentos Tenentistas, a Coluna Prestes e os Grupos de Cangaco. Não é identificada nenhuma citação sobre a presença da capoeira no período histórico destacado.

O capítulo 6, “A Era Vargas”, trata especificamente dos acontecimentos históricos que tiveram relevância política na década de 1930, como, por exemplo, a Revolução de 1930, os embates político-ideológicos entre comunistas e integralistas, e a institucionalização do Estado Novo. Também não é identificada qualquer citação sobre a capoeira no quadro histórico destacado no capítulo.

Por sua vez, chama-nos a atenção, em contrapartida, que foi justamente durante o governo de Vargas que aconteceu um fato de grande relevância, não só no contexto da capoeira, mas, de forma direta, para a História da Educação Física no Brasil.

Segundo pesquisadores, como Carvalho (1999), Freitas (1997), Campos (2001), Vieira (1999), Silva (1999), dentre outros, após comandar a Revolução Nacionalista de 1930 e assumir o governo brasileiro, Getúlio Vargas sentiu-se estimulado a promover algumas ações que beneficiassem às camadas populares, visando o apoio popular no comando do governo. Deste modo, decidiu pela liberação de algumas manifestações populares que haviam sido proibidas em governos anteriores, como é o caso da capoeira. Neste sentido, em 1937, após ser convidado pelo governador da Bahia, o general Juracy Magalhães, um grande nome da capoeira baiana, Manoel dos Reis Machado, conhecido como Mestre

Bimba³³, faz uma exibição no Palácio do Governo, abrindo precedentes para que o presidente Getúlio Vargas, em 1937, oficialize a capoeira como prática cultural e esportiva brasileira, passando a ser praticada nos quartéis, escolas, academias, centros esportivos e sociais, universidades, ganhando adeptos pelo mundo todo.

Em 23 de junho do ano de 1953, Mestre Bimba realiza uma exibição de capoeira no Palácio da Aclamação, em homenagem ao presidente Getúlio Vargas, que, ao cumprimentar o Mestre, afirma que a capoeira não só representa uma legítima contribuição para a Educação Física brasileira, mas, acima de tudo, deveria, por seu passado histórico e toda a sua tradição, ser considerada luta nacional brasileira.

Nos moldes de sua política nacionalista, Vargas, ao tomar conhecimento da proibição da capoeira prevista no Código Penal Brasileiro de 1890, que, em seu Capítulo XIII, trata dos “Vadios e Capoeiras”, extingue os artigos do capítulo citado e concede autorização para que Mestre Bimba continue ensinando a capoeira e abra sua primeira academia, bem como todos os outros mestres de capoeira, que, a partir de então, podem ensinar e praticar a capoeira com total liberdade.

³³ Manoel dos Reis Machado, Mestre Bimba, nasceu em Salvador, na Bahia, no dia 23/11/1899; Teve iniciação na prática da capoeira pelas mãos de um africano de nome Bentinho, que era capitão da Navegação Baiana. Em 1932, Bimba fundou sua primeira academia, no bairro do Engenho Velho de Brotas. Em 1937, foi registrado como professor de Educação Física, passando a ensinar capoeira no CPOR (Quartel da Bahia). Em 1942, inaugura sua segunda academia. Com sua demonstração para o presidente Vargas, ganhou respeito e admiração das autoridades e da sociedade, sendo seu método, conhecido e oficializado como *Capoeira Regional Baiana*, considerado prático e perfeito, ultrapassando fronteiras e conhecido no mundo todo

É importante ressaltar que, a partir deste evento, envolvendo a capoeira e o governo brasileiro, a capoeira ganha um novo impulso em sua história, passando a ser tratada como esporte nacional e reconhecida como método de defesa pessoal e ginástica. Silva (1999, p. 28-29), reiterando o que foi dito anteriormente, comenta:

Muitas personalidades da vida política e social da Bahia foram alunas de mestre Bimba. Através de algumas delas, Bimba levou a ‘Capoeira Regional’ até o Palácio do Governo, na época em que o general Juracy Magalhães era Interventor. Ganhou respeito e admiração da autoridade máxima do Estado e abriu caminho para uma demonstração para o Presidente da República, Getúlio Vargas. Esta apresentação à Vargas foi fundamental para a evolução da cultura [...]. Getúlio legalizou a Capoeira, reconheceu-a como luta nacional e, posteriormente, oficializou sua prática através do Ministério da Educação.

Podemos perceber, que a capoeira, enquanto cultura brasileira, contribui para a afirmação social, o reconhecimento identitário de nossa cultura e a valorização da tradição do ser brasileiro. Neste sentido, pode ser considerado, por meio do método de ensino da “Capoeira Regional Baiana”, o primeiro método, eminentemente brasileiro, de Educação Física, concedendo legitimidade e relevância histórica ao fato citado, e que, em nossa concepção, deveria ser informado aos nossos jovens e crianças, notadamente por meio dos conteúdos escolares e da orientação dos professores, para que estes possam ter orgulho de sua cultura, e sintam-se livres, a partir do acesso a várias teorias e concepções históricas sobre a construção do Brasil como nação, para que possam escolher e definir quais aspectos da cultura ele-

gem como matriz identitária orientadora de suas vidas. De acordo com Ortiz (2003, p. 142):

A cultura enquanto fenômeno de linguagem é sempre passível de interpretação, mas em sua última instância são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação. Os intelectuais têm neste processo um papel relevante, pois são eles os artífices deste jogo de construção simbólica.

Porém, mais uma vez, este fato histórico, de tamanha relevância para o entendimento do papel da cultura da capoeira, na formação identitária de nosso povo e sua possível contribuição para o desenvolvimento de atitudes positivas de nossos jovens e crianças, frente aos conteúdos históricos escolares, devido à possibilidade de compreender muitos fatos contados nos livros de História, por meio de sua relação com uma prática cultural viva, que estão presenciando, ou possam a vir presenciar, por meio da prática da capoeira tão difundida hoje nas escolas, não mereceu nenhuma citação no livro da 8ª série. Os discursos textuais do livro analisado, cuja possibilidade de conduzir e modificar as ações das pessoas são potencialmente reais, simplesmente silenciam a respeito da capoeira como cultura popular de resistência.

No Capítulo 20, do livro didático analisado (8ª série), “Pluralidade cultural no Brasil”, finalmente a capoeira é citada como aspecto da cultura brasileira. Neste capítulo, são destacadas as festas do Brasil, tais como: folguedos, feiras, música (folclórica, erudita, choro, samba, bossa nova, dentre outras), literatura, teatro, pintura, arquitetura, cinema e televisão.

No tópico referente aos folguedos, tratados enquanto uma organização da mistura de diversos elementos da arte popular (cantos, ritmos, danças, contos, comidas, bebidas, adornos etc.), finalmente a capoeira aparece, retratada por uma cena fotográfica, acompanhada de um pequeno texto de rodapé, conforme podemos observar:



Figura 19: Folguedos (Escola de Samba e Maracatu).



Figura 20: Bumba-Meu-Boi, Capoeira / Música: folclórica e erudita.

Na figura, a primeira que destaca a capoeira, podemos identificar dois homens jogando a capoeira, com calças coloridas e uma espécie de faixa na cintura, que mais parece um tipo de faixa utilizada nas lutas orientais, tais como judô ou caratê. Torna-se evidente que a capoeira é, ainda, uma cultura oficialmente “esquecida”, “silenciada”, “ausente” destes textos, imagens e discursos presentes no espaço escolar, principalmente em alguns livros didáticos. E, quando aparece, como na gravura destacada, é representada na forma de um folguedo, uma dança, uma manifestação folclórica.

O texto que acompanha a figura afirma que a capoeira é, ao mesmo tempo, luta de defesa pessoal e dança, não aprofundando nenhum destes aspectos, tampouco o aspecto cultural, de luta de resistência, sua capacidade de transitar

livremente pela História do Brasil, de poder contar, sob a ótica do oprimido, do povo, uma História cada vez mais apropriada pelos representantes da oficialidade, pelos supostos vencedores, ou seja, por aqueles que detêm o poder de representar os “outros”.

A figura, também, não representa a capoeira como é praticada na atualidade, quando todos os grupos se organizam com seu símbolo de identificação, uniforme apropriado, geralmente uma calça de helanca branca, segurada pela corda ou cordão, que identifica a graduação de cada praticante, e uma camisa branca; ambas, com a identificação do grupo ou instituição. Ao contrário, a gravura veicula uma imagem bem “folclórica” da capoeira, remetendo ao entendimento de uma dança, que pode ser praticada em qualquer espaço, notadamente em espaços abertos, nas ruas, praças ou praias, por exemplo. Embora não possamos negar que a prática da capoeira, pelo caráter de liberdade e de cultura de rua, enraizada nos costumes populares mais tradicionais de nosso povo, também é “jogada” nestes espaços. O que nos chama a atenção, no entanto, é a ausência, no livro didático analisado, de imagens que possam representar a prática da capoeira como atividade institucional, como foi ressaltado anteriormente no referencial da pesquisa, que possam chamar a atenção sobre as conquistas que a capoeira vem galgando enquanto prática cultural educacional, bem como seus muitos benefícios, também já comentados na pesquisa.

Outro ponto que cabe destacar em nossas análises é a ausência, na gravura, da figura feminina, hoje presença marcante na prática da capoeira, inclusive com a organiza-

ção de eventos significativos, abordando a mulher na capoeira, não só no Brasil, mas em muitos países pelo mundo. Também é negada toda a tradição que hoje acompanha a capoeira na organização de seus espaços e de seus sujeitos, a saber: a organização da roda de capoeira, em forma de círculo; a organização dos tocadores ou ritmistas, responsáveis por tocar os instrumentos, reproduzindo ritmo e cadência, além de ditar o tipo de jogo, que exige, no mínimo, cinco pessoas (três berimbaus, um pandeiro e um atabaque); todo o ritual de entrada no jogo, compra de jogo e saída, que exige toda uma fundamentação adquirida com muita prática e estudo.

Enfim, nossa leitura da imagem em destaque permite-nos afirmar que a imagem não leva em consideração os aspectos principais referentes à História e evolução da capoeira, negando toda uma tradição e silenciando a respeito de toda uma história de luta e de reconhecimento conquistados pela capoeira por trás do rótulo de folguedo ou dança folclórica. A superficialidade com que a capoeira é enfocada no livro analisado não permite àqueles que utilizam este instrumento didático terem uma compreensão da totalidade do processo histórico desta cultura e sua influência na construção e difusão de identidades.

Identificamos, neste particular, o que Santomé (1998) chama de vozes ausentes na seleção da cultura escolar. Os conteúdos escolares que predominam, na maioria das instituições de ensino, estão abusivamente impregnados de aspectos referentes às culturas hegemônicas, relegando ao esquecimento, esteriotipação ou deformação as culturas minoritárias ou marginalizadas, diga-se, que não dispõem

do poder de legitimação para representar-se ou representar o “outro”, em uma política clara de tentativa de evitar toda e qualquer possibilidade de contestação que estas culturas possam requerer, no sentido de que seus representantes possam reconhecer seus valores representados, aí incluídos sua História, sua concepção de mundo, seus ideais, seu conhecimento, dentre outros aspectos, no corpo de conhecimentos e informações veiculadas nos discursos textuais dos livros didáticos escolares.

Nossa leitura da imagem e textos da p. 200 nos permite perceber que, embora estejam evidentes a importância e a relevância da capoeira na história da formação cultural brasileira, enquanto cultura identitária nacional, nas citações de inúmeros trabalhos e pesquisas acadêmicas anteriormente destacados, que, aliás, destacam a capoeira como uma cultura que acompanha toda a história de resistência e de luta contra a opressão do povo negro no Brasil, a capoeira não mereceu destaque nos livros didáticos escolares analisados, notadamente nos discursos textuais e nas imagens que os acompanham.

As análises por nós realizadas permitem-nos identificar, ainda, na afirmação de Santomé (1998, p. 132), a representação de preconceitos e estereótipos negativos sobre o comportamento e características da cultura dos povos que não têm poder de representação, que não estão no centro, no caso da capoeira, cultura de origem negra; isto acontece pela negação de seus sinais de identidade, por meio do silenciamento de acontecimentos históricos em que esta cultura tenha um papel relevante.

Faria (1994), ao comentar sobre a contribuição que o livro didático desempenha na construção dos discursos das crianças, levanta alguns questionamentos que podem contribuir para nosso entendimento diante do tratamento diferenciado direcionado às diferentes culturas nos textos didáticos analisados, tais como: – Enfim, qual é o papel do livro didático na inculcação à ideologia burguesa? Onde a vivência diferente das crianças aparecerá? Qual será, então, o papel do professor para cada uma das classes sociais, tendo em vista que possuem uma vivência diferente? A autora procura responder estas perguntas afirmando que o livro didático, além de não ser desvinculado da realidade, tem como uma das funções principais a reprodução da ideologia dominante; e, em uma sociedade como a nossa, marcada por uma profunda divisão de classes, o livro didático nega as condições de vida, e assim a história das classes populares, fazendo com que as crianças pertencentes a estas classes neguem sua vivência, considerem-se fora do conceito de normalidade e assumam valores de outras culturas, na maioria das vezes, das culturas hegemônicas.

Destaque-se que, nos demais capítulos do livro da 8ª série, mesmo com alguns deles tratando especificamente da História do Brasil, não foi identificada nenhuma passagem referente à capoeira, continuando esta como uma cultura silenciada nos discursos textuais dos livros didáticos escolares.

Gostaríamos de assinalar que, conscientes do objetivo central desta pesquisa de investigar as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, e por meio do material didático

investigado, podemos deduzir que o livro didático omite a participação e contribuição da capoeira na construção da História do Brasil, enquanto cultura de luta e resistência negra contra a opressão sofrida no País, silenciando sobre acontecimentos históricos em que a capoeira teve papel relevante.

Entendemos, ainda, que os livros didáticos analisados e adotados na rede municipal de ensino de Teresina silenciam quase que totalmente sobre a presença da capoeira na História do Brasil. E, quando produzem alguma representação sobre a capoeira, fazem-no por meio da veiculação de uma imagem negativa, estereotipada e atrelada ao conceito restrito de uma espécie de folguedo, de prática simplesmente folclórica, sem a institucionalização que esta cultura alcança a cada dia, inclusive difundindo a cultura brasileira pelo mundo afora, além de sua contribuição na construção das identidades de crianças e jovens, por sua proximidade cotidiana com a cultura destas pessoas e a possibilidade de lhes despertarem, se adotada como cultura fortemente presente na construção de nossa história, para a importância da apropriação, assimilação e difusão de nossas tradições culturais mais significativas, em especial aquelas construídas e que se tentam perpetuar, em um cenário de contestação e de contraposição.

Por acreditar que a prática pedagógica, notadamente a escolar, deve ser centrada no favorecimento da capacidade da crítica, da criatividade e da emancipação intelectual dos alunos, como sujeitos ativos na construção de sua história e de seus conhecimentos, pensamos que o professor, enquanto um intelectual a serviço da transformação, tem um papel

central na condução de uma prática de modificação dos discursos dos textos dos livros didáticos escolares, no sentido de lhes conceder novas leituras, novas interpretações, ou mesmo de reescrevê-los a partir dos referenciais valorativos de outras culturas; e, desta forma, promover sua interação com as práticas cotidianas dos alunos, dando sentido a suas concepções e formas de ver e vivenciar as experiências da vida.

Por fim, nas Considerações Finais, registraremos alguns arremates sobre a pesquisa realizada, propondo, ainda, algumas ações que, acreditamos, poderão contribuir para a reflexão, compreensão, como também no confronto da realidade descortinada, no sentido da busca de uma superação do quadro identificado.

Capítulo 6

Considerações finais

Entendemos a escola como um espaço de socialização, cujo principal objetivo é a expansão da capacidade humana de análise e reflexão crítica diante da dinâmica do processo existencial, promovendo nos jovens e crianças, alunos e alunas das escolas a possibilidade de desenvolvimento de qualidades, saberes, conhecimentos, destrezas e inteligências que favoreçam o florescer de sua autonomia, centrada em valores, tais como: responsabilidade, solidariedade, igualdade, respeito, tolerância e compreensão, e que lhes permita exercer, de forma democrática e plena, sua cidadania.

Neste sentido, a escola deve ser pensada a partir de uma visão pluricultural, no sentido de entender que a sociedade em que está inserida, a sociedade brasileira, é plural e conflituosa, e, por isso mesmo, diversa, tanto cultural, quanto politicamente, aqui considerando todas as formas de luta político-culturais, especialmente aquelas de caráter étnico-cultural.

Deste modo, os currículos escolares devem constituir espaços de contestação sobre as formas dominantes de informação e formação que predominam nos conteúdos e práticas escolares e que estão conseguindo produzir identida-

des, modelos de subjetividades e concepções de mundo hegemônicas, que descentralizam as identidades e subjetividades alternativas; leia-se, sem poder de representação, marginalizadas, ou, mais especificamente, não-hegemônicas; e, que, ao mesmo tempo, tiram qualquer possibilidade de construção e difusão destas “outras” identidades. Por conseguinte, o currículo escolar, em uma concepção contextualizada, crítico-reflexiva, deve ser construído por meio do levantamento de temáticas culturais, que promovam o debate e a reflexão sobre questões, tais como: gênero, sexualidade, diversidade cultural, etnia, raça, formas diversas de discurso, política de identidade, representação político-cultural, dentre outras.

O currículo contextualizado não nega a contribuição de nenhuma cultura, mas procura dar voz às culturas “esquecidas” ou “silenciadas” nos currículos oficiais, incorporando toda a contribuição que as diversas culturas podem oferecer, como, por exemplo, na releitura de nossa História e no resgate de nossa memória cultural coletiva, com base em novos olhares, que não o “oficial”, facilitando assim a promoção de políticas culturais contra-hegemônicas. A construção e efetivação de um currículo contextualizado devem partir do entendimento da educação enquanto um processo democrático e integrador de todas as culturas, por mais diversas e diferentes que sejam. Democrático, no sentido de que todas as pessoas têm direito às condições favoráveis de exercer plenamente sua cidadania, aqui pensando em termos de direitos e deveres, de convivência, de acolhimento, de dignidade reconhecida e respeitada, de oportunidade. E

integrador, no sentido de que deve procurar, constantemente, considerar, reconhecer e envolver os conhecimentos de todas as culturas dos mais diversos grupos de pessoas que fazem parte da escola.

O currículo contextualizado deve proporcionar o constante debate, principalmente, entre professores e estudantes, para garantir que todo o conhecimento escolar seja construído coletivamente e tenha relação com os interesses e os anseios dos principais interessados, os próprios alunos. O professor deve ter a postura e o perfil de um intelectual transformador, portador de uma linguagem crítica, que desenvolva uma prática a partir da reflexão e da ação; e que possa dar voz aos alunos, apropriando-se de seus conhecimentos imediatos para torná-los críticos e políticos. Enfim, sem querer esgotar todo o entendimento sobre a perspectiva do currículo contextualizado, podemos afirmar que as ações e práticas pedagógicas próprias de um currículo contextualizado, aqui incluídos projetos e programas institucionais, devem incentivar a participação, promover o diálogo e o entendimento entre todas as pessoas na escola, promover a melhoria dos espaços e dos instrumentos de intervenção pedagógica, fomentar a qualificação profissional e humana dos professores e demais profissionais, dentre muitas outras ações que encaminhem para a construção de uma educação democrática, integradora e, acima de tudo, não-discriminatória.

Esta política de reconhecimento das diversidades culturais, quando promovida pelo currículo escolar, permite a

aceitação de que outros tipos de conhecimentos possam circular pelo cotidiano escolar, possam fazer parte, por exemplo, dos conteúdos dos livros didáticos, possam impregnar os discursos orais e textuais presentes na escola, levando ao entendimento da existência da possibilidade de recriar-se o saber escolar, reelaborando-o, de modo que possa expressar a forma de ser e de viver das crianças e jovens na escola.

Igualmente, conceber, organizar e tornar real um currículo contextualizado é assumir uma perspectiva crítica, e, a partir dessa postura, entender que o currículo oficial, que predomina na maioria de nossas escolas, conforme vários estudos abordados no referencial teórico, tais como os de Silva (1995), Costa (2001), Santomé (1998), é elaborado e legitimado, segundo determinada visão particular de mundo; e, como toda concepção, é marcadamente impregnada de ideologias, valores e ideais, e amparados por conexões de poder, que procuram naturalizar e legitimar cada vez mais esta visão particular de mundo, garantindo sua difusão no cotidiano escolar. Neste sentido, o currículo contextualizado deve abordar vários tipos de conceitos, de conhecimentos, de saberes, de olhares, de concepções e de produção de identidades, contribuindo para a ampliação da compreensão sobre a realidade pluricultural em que vivemos, na qual histórias, identidades e concepções de mundo e de subjetividade são construídas e contadas por meio das mais diversas possibilidades, conforme a multiplicidade de referenciais culturais dos mais diferentes grupos, classes e pessoas.

Sob este aspecto, os livros didáticos desempenham um papel fundamental, por serem os instrumentos didáticos mais

utilizados por professores e alunos no contexto escolar, além de serem o espaço privilegiado de circulação dos conhecimentos que devem ser transmitidos e informados por meio dos conteúdos escolares, assim como as ideologias difundidas e inculcadas por meio destes conhecimentos. Assim sendo, os conhecimentos que compõem os discursos textuais dos livros didáticos escolares não são neutros, tampouco inocentes; ao contrário, são impregnados pelas concepções dos grupos hegemônicos, detentores do poder de representação e de construção das identidades, próprias e dos demais grupos.

Com a presente pesquisa, detivemo-nos na investigação acerca dos discursos dos livros didáticos escolares, mais precisamente nas representações político-culturais que estes discursos estão contribuindo para difundir sobre as culturas dos grupos não-hegemônicos, as culturas “minoritárias”. Neste sentido, elegemos especificamente a cultura da capoeira, por entendermos tratar-se de uma cultura representativa da cultura negra mais geral e que foi construída em um contexto de luta e resistência do povo negro no Brasil contra a política de repressão, opressão e desumanização, próprias do processo de escravização implementado no Brasil, tendo significativa participação na História do País, na construção de nossa memória cultural coletiva e, mais atualmente, na difusão de nossa identidade cultural, conforme atestado no referencial teórico da pesquisa, por meio de suportes teóricos, tais como os de Soares (1994; 2002), Holloway (1997), Karasch (2000), Campos (2001), Silva (1993), Vieira (1995; 1998; 2002; 2004), dentre outros.

A literatura utilizada enfatizou as produções do campo de conhecimento dos Estudos Culturais, que iluminaram o entendimento das categorias cultura, representação político-cultural, currículo contextualizado e identidade, abordando, prioritariamente, a necessidade de incluir-se o estudo sobre as formas de luta e resistência da cultura negra, notadamente a capoeira, sua história, sua influência, sua tradição, nos discursos que compõem os textos dos livros didáticos de História e que se justificam pelo que regem os Parâmetros Curriculares, quando colocam como um dos objetivos principais do Ensino Fundamental o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações. E também a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê, na constituição dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, além da base comum nacional, uma parte diversificada que contemple, entre outras coisas, aspectos das características regionais da sociedade e da cultura da clientela.

Contudo, as análises efetuadas por nós na presente pesquisa evidenciam uma negligência no que se refere ao tratamento dispensado, nos livros didáticos investigados, à questão da história da cultura negra no Brasil, em especial e particularmente no que tange à presença da capoeira, sua influência e sua contribuição na construção da identidade cultural brasileira.

No processo de análise dos discursos dos textos dos livros didáticos investigados na pesquisa, pudemos constatar que nas representações político-culturais sobre a capoeira predomina, na quase maioria dos livros, o silenciamento a

respeito de sua presença na História do Brasil, não existindo qualquer citação que identifique a institucionalização desta cultura como um instrumento de defesa, organizada e desenvolvida como luta estratégica dentro do processo de resistência do povo negro africano contra o regime de escravidão que lhes foi imposto no Brasil.

Pudemos perceber, com base nestas análises, que este silenciamento sobre a capoeira, representativa da cultura de uma etnia minoritária e sem poder de representação, a etnia negra, constitui uma estratégia de representação que favorece a construção de significações e de estereótipos negativos sobre a capoeira, visto que o silenciamento sobre a contextualização de suas origens e do processo de evolução – enquanto instituição urbana de resistência negra, o ocultamento sobre a importância política e a marcante afirmação identitária, que seus praticantes foram galgando nos mais altos escalões do poder político brasileiro, concomitantemente com a representação do negro enquanto “povo inferior”, “insubordinado”, “atrasado” intelectual e culturalmente, “nascido para o trabalho” e necessitando sempre do auxílio e da “boa” condução do senhor branco europeu preocupado com sua “evolução” – faz com que as pessoas que se identifiquem como pertencentes dessa etnia não desenvolvam atitudes positivas, que favoreçam a construção de sua identidade atrelada às tradições culturais destes povos, ao contrário, podendo inclusive sentir vergonha ou culpa de sua origem étnica, ou mesmo atitudes de autonegação.

De acordo ainda com as análises dos textos dos livros didáticos, podemos verificar que, nos raros momentos em que a capoeira aparece nestes textos, é representada como uma manifestação folclórica, uma dança, que pode ser praticada em qualquer lugar, em especial nos espaços públicos, como praças, ruas e praias, sem uma preocupação em destacar a existência, a importância ou o significado de seus rituais e tradições mais fundamentais, como, por exemplo, a utilização da indumentária, organização da roda e dos instrumentos utilizados, os cantos e palmas, locais apropriados para a prática pedagogicamente planejada, pessoas habilitadas para o ensino, dentre muitos outros aspectos.

Isso ficou evidente quando verificamos que a única citação sobre a capoeira identificada nos livros analisados aparece por meio de uma gravura que demonstra uma cena fotográfica com dois homens praticando capoeira, acompanhada por um pequeno texto de rodapé, em letra menor do que a empregada nos textos comuns, que fala da capoeira como uma dança ou um folguedo. Por outro lado, retrata um contexto em que nada remete para a prática e difusão da capoeira nos dias atuais, inclusive como objeto de investigação de muitos estudos acadêmicos, conforme é destacado na fundamentação teórica da pesquisa.

No momento em que realizamos uma comparação entre as representações político-culturais da capoeira, contidas nos textos, discursos e imagens, dos livros didáticos investigados, com as informações sobre a capoeira, identificadas em obras literárias e acadêmicas, realizadas por meio do enfoque de variados campos do conhecimento, por

exemplo, no campo da Educação Física, da História, da Sociologia, da Antropologia, da Educação, da Psicologia, dentre outros, cujo suporte teórico encontra-se no referencial e nas referências bibliográficas desta pesquisa, pudemos verificar alguns aspectos.

Em primeiro lugar, de acordo com importantes estudos acadêmicos, a capoeira foi criada e constituiu uma cultura de resistência negra contra a opressão da escravidão no Brasil, assumindo uma relevante participação em muitos acontecimentos significativos de nossa história, além de ter exercido influência em fatos relevantes da política. Foi até mesmo incluída como prática marginal no Código Penal Brasileiro de 1890, tamanho o incômodo que provocou às elites dominantes da época. O capoeira, como era identificado o praticante desta arte-luta, galgou importante posição de status social, carregando uma forte representação identitária de brasilidade, notadamente no período que se estende da metade do século XVIII até metade do século XX.

Em segundo lugar, conforme foi ressaltado anteriormente, os conteúdos históricos dos livros didáticos escolares investigados silenciam sobre a importância da capoeira na História do Brasil, não destacando, em nenhum momento, qualquer passagem que possa contribuir para a produção de significações positivas sobre a contribuição desta cultura na construção de nossa memória histórico-cultural.

Finalmente, pudemos constatar uma política cultural centrada na imposição-inculcação e na reprodução de ideologias que apóiam e defendem uma concepção de realidade

comprometida com os valores das classes e grupos sociais que controlam o poder, os grupos “hegemônicos, posto que há um acentuado predomínio, nos textos didáticos, de explicações acerca da realidade, elaboradas exclusivamente a partir da ótica e dos interesses destes grupos, ao mesmo tempo em que as culturas dos demais grupos, os “grupos minoritários”, sem poder de representação, são ocultadas, silenciadas, excluídas ou, em muitos casos, deformadas.

Logo, as representações político-culturais da capoeira, nos livros didáticos de História, do Ensino Fundamental, envoltas no total silenciamento, tendem a contribuir para a construção e o fortalecimento de uma identidade, de jovens e crianças, notadamente as negras e pobres, fragmentada, despedaçada e deturpada, com possibilidade de desenvolvimento de atitudes centradas em um quadro comportamental de baixa auto-estima e que tendem à vergonha e à negação de pertencimento de sua cultura.

Mesmo tendo identificado, a partir das análises da pesquisa, uma exclusão da história do povo negro no Brasil, evidenciada pelo silenciamento de uma de suas manifestações mais significantes, enquanto instituição de resistência dos conteúdos escolares, acreditamos ser possível a superação desse quadro de exclusão que insiste em perdurar em nossas escolas.

Consideramos ser de extrema urgência a necessária promoção de algumas intervenções, no sentido de que se implementem ações concretas, que possam contribuir para a transformação das práticas escolares, levando estas a incluir a pluralidade e a diversidade étnico-cultural como ques-

tões relevantes na construção de seus currículos, notadamente para desempenhar de forma plena uma das funções sociais a que toda escola deve atender; qual seja, o atendimento integral a todas as diferenças individuais, que favoreçam um clima de convivência positiva e de aceitação das diferenças nas relações entre os alunos.

Desta forma, acreditamos que a consolidação de uma política cultural que favoreça a abertura de espaços que possam contribuir para a reconstrução crítica da realidade, principalmente no cenário social contemporâneo, no qual o conflito e a divergência contribuem para a efetivação da consolidação de espaços de contestações da realidade vigente, seja uma necessidade urgente, notadamente nos espaços escolares.

Entendemos, ainda, que a consolidação de uma política cultural a favor da transformação deva partir, prioritariamente, dos professores e professoras, profissionais estes que sejam capazes de contribuir para a formação de pessoas aptas a atuar de forma consciente no entorno comunitário onde vivem; que sejam capazes de refletir, ponderar e criticar a realidade que os cerca, seja na esfera familiar, no mundo do trabalho, na escola, seja em qualquer espaço de relacionamento que envolva as pessoas e o meio natural em que vivem. Profissionais conscientes de seu papel de produtor e difusor de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, e que, conseqüentemente, na condução de sua prática educacional, tenham a clareza, a coerência e a coragem de optar por uma pedagogia pluricultural na condução desta prática educacional.

A consolidação de uma política cultural, que tenha como objetivo contribuir para a efetivação de uma realidade escolar, em que a pluralidade e a identidade de seus alunos sejam mantidas e reforçadas, deve ser capaz, dentre outras coisas, de promover, continuamente, discussões sobre a realidade e os preconceitos que ainda envolvem a cultura dos grupos “minoritários”, possibilitando uma representação positiva de sua identidade. Deve também promover a formação e qualificação constante dos professores, de modo a atender as determinações da própria LDB brasileira, assim como as constantes demandas de uma realidade *sociopluricultural*, em constante mudança. Favorecer a implantação de um currículo contextualizado, que privilegie, por meio das práticas pedagógicas e da elaboração e utilização de material didático, dentre eles, um cuidado especial na escolha dos livros didáticos. Estimular a diversidade de culturas que compõem a nossa realidade escolar piauiense, nordestina e brasileira. Promover estudos que contemplem aspectos da História, dos valores e costumes de “outras” culturas, destacando sua visão e concepção de mundo e valorizando as contribuições dadas na construção de nossa memória cultural coletiva e de nossa identidade particular, como, por exemplo, a cultura do povo negro e suas lutas de resistência.

Convém enfatizar, que a capoeira pode desenvolver um papel preponderante na implantação dessa política cultural de favorecimento e fomentação do debate acerca da diversidade cultural brasileira, por ser uma cultura que, nos dias atuais, é praticada nos mais diversos espaços sociais. Por ser

uma cultura que representa o Brasil em todo o mundo, fazendo com que nossa língua e, conseqüentemente, nossa cultura sejam estudadas e valorizadas, ocupando lugar de destaque no exterior, em países como: EUA, Alemanha, França, Canadá, Itália, México, Argentina, Japão, Dinamarca, dentre outros. Além do mais, a capoeira possui aspectos que a caracterizam enquanto uma luta, uma cultura, um esporte, uma arte, música e poesia de expressão gestual e emocional, de um jogo e brincadeira, mas, acima de tudo, de manifestação da resistência de um povo oprimido, o povo negro, em busca da afirmação de sua liberdade e de sua dignidade.

Trata-se de uma cultura brasileira que, em seu bojo, traz toda uma forma diferente de leitura sobre nossa história; sobre as formas de luta de resistência a partir do “olhar” do oprimido; ou seja, conta nossa história a partir da percepção do povo, guardando e preservando a herança cultural que o Brasil deve à cultura negra, além de favorecer a concretização de qualquer projeto de resgate de nossa identidade brasileira.

A capoeira, atualmente, encontra-se presente no cotidiano de significativa parcela de estudantes de nossas escolas, públicas e privadas, que disponibilizam espaços para o ensino e a prática da capoeira, seja como disciplina curricular oficial seja como atividade curricular alternativa, constituindo-se como prática do currículo “oculto”, praticada em dias como feriados ou aos sábados e domingos, e isto já há muito tempo, antes mesmo das mais recentes propostas de se abrirem as escolas, nos finais de semana, para as práticas

alternativas que envolvam a comunidade; além de se consolidar, cada vez mais, como uma das culturas mais representativa em termos de identidade de brasilidade. Prova disto é o espaço que a capoeira ocupa na implantação de qualquer projeto educacional e de política de assistência social no País.

Por isso, reafirmamos aqui nossa esperança de estar contribuindo, com esta pesquisa, para a releitura e a renovação dos materiais didáticos de ensino de História, no Brasil, principalmente dos livros didáticos escolares, no sentido de que se possam superar as adversidades que ainda persistem e efetivar a construção de currículos escolares verdadeiramente contextualizados, que permitam aos alunos enxergar suas aspirações, necessidades e vontades, bem como seus referenciais culturais contemplados, nos quais a aprendizagem aconteça com a participação plena dos alunos e o ensino seja compatível com a realidade pluricultural em que vivemos.



Referências

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Cultura e educação escolar. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Formação humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: UFC, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. **Origem do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AUTHIER-RÉVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: a não-coincidência do dizer**. Campinas-SP: UNICAMP, 1998.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: EDUSP, 1976.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O livro didático e o conhecimento histórico: uma história de saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BOMÉNY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.
- CAMARGO, Luís. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no Livro Didático. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

CAMPOS, Raymundo B. Memória de manuais de História. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

CASCUDO, Luiz Câmara. **Dinâmica do folclore**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

CITELLI, A. Educação e mudança: novos modos de conhecer. **Outras linguagens escolares**, vol. 6, p. 17-38, São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas-SP: Papirus, 2002.

DAVIES, Nicholas. O livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História? **Cadernos de História**, v. 6, n. 6, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995-1996.

DELIZOICOV, Nadir C. **O professor de ciências e o livro didático**: no ensino de programas de saúde. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica lingüística**. São Paulo: Cutrix, 1997.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO NORTE/NORDESTE, XV EPENN, 2001, São Luís. **Anais XV EPENN**. São Luís: Universitária, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **O que é, afinal, estudos culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 133-166.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 2 ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1994.

FARIAS, Ana Lígia Rodrigues de; AZEVEDO, Crislane Barbosa de; SANTOS, Fábio Alves dos. Silvio Romero: raça, cultura e identidade nacional. **Cadernos UFS: História**, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 6, jan./dez., Florianópolis: UFS, 2004.

FERRARA, Miriam Nicolau. **A imprensa negra paulista: 1915-1965**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1986.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Porto: Veja, 1992.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957.

FREITAG, Bárbara, et. alii. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Décio. A luta pela liberdade. **Salve 13 de maio?** Escola, espaço de luta contra a discriminação. São Paulo: Secretaria da Educação, 1988. p. 22-23.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

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.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Cultural**, n. 24, 1996.

_____. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1957.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução de nosso tempo. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 22, n. 2, jul/dez, 1957.

HALLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Aurélio Século XXI - o dicionário da língua portuguesa**. 4. impres. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **O que é, afinal, estudos culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

- LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.
- _____. **Linguagem jornalística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia de trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LAJOLO, Marisa. O livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- LUCENA, Ivone Tavares. Nos fios significativos da publicidade. **Leitura, análise de discurso**, Maceió, n. 23, p. 77-90, jan./jun. 1999.
- MACEDO e LOPES. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análises de textos e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 1993.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MEMÓRIAS DA BAHIA II. Bimba – rei negro. Correio da Bahia, Salvador-BA, n. 2, dez. 2003.
- MÉNDEZ, Mário Castillo. O livro didático e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **A formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 57-70.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. 4. ed. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

NELSON, Cary. et. al. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 7-38.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. 2. ed. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus: UNICAMP, 1984.

ORLANDI, Emi Puccinelli. **Discurso e leitura**. 4. ed. Campinas-SP: UNICAMP/Cortez, 1999.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas-SP: Pontes, 2001.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Minas Gerais, v. 10, n 55, jan./fev. 2004.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas-SP: UNICAMP, 1995.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RAUBER, Jaime J.; SOARES, Márcio (Coord.). 3. ed. **Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas**. Passo Fundo: UPF, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: _____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 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.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 23. ed. Campinas: Autores associados, 1996.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros da Tatu: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a aliança: a África antes dos portugueses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **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.

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43, set. 1989 / fev. 1990.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

WORTMANN, Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 15. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

VERON, E. **A produção do sentido**. São Paulo: Cutrix/EDUSP, 1980.

VIEIRA, Santos Jarbas. Currículo (rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas). Maceió, **Educação**, n. 15, p. 93-108, dez. 2001.

REFERÊNCIAS DA CAPOEIRA

AREIAS, Almir das. **O que é capoeira?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

BONFIGLIOLI, Neyde Rosa. Origem: antes de tudo, luta de resistência. **Jornal Auxiliar**, Salvador-BA, n. 68, p. 06, mar./abr. 1984.

BRITO, Reynaldo. A arte da capoeira nos terreiros da Bahia. **Revista Geográfica Universal**, Rio de Janeiro, n. 98, p. 60-67, jan. 1983.

BRUHNS, Heloisa Turini. **Futebol, carnaval e capoeira, entre as gingas do corpo brasileiro**. Campinas-SP: Papius, 2000.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na universidade**: uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **Capoeira na escola**. Salvador: Presscolar, 1990.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. A seqüência de mestre Bimba: um jogo de ensino-aprendizagem. **Sprint Magazine**, Rio de Janeiro, set./out. 1998.

CAPOEIRA, Nestor. **O pequeno manual do jogador de capoeira**. Rio de Janeiro: Ground, 1981.

_____. **Galo já cantou**: capoeira para iniciados. Rio de Janeiro: Arte Hoje, 1985.

_____. **Capoeira, os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

CARNEIRO, Edison. **Capoeira**. São Paulo-SP: FUNARTE, 1997.

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

_____. Capoeira: da escravidão aos dias de hoje. São Paulo, **Praticando Capoeira**, n. 04, ano I, p. 22-25, out. 1999.

CHEDIAK, Adriano. Capoeira: da senzala para o campus. **Revista Capoeira**, São Paulo, n. 1, ano 1, p. 4-12, maio 1998.

_____. Trabalho especial de capoeira para jovens especiais. **Jornal da Capoeira**, São Paulo, n. 04, ano II, p. 4, set. 1997.

CORTÊS, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil**: festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

FALCÃO, José Luís Cerqueira. A capoeira também educa. **Revista Sprint**, Rio de Janeiro, Ano X, n. 54, p. 34-38, 1991.

_____. Capoeira e/na educação física. Rio de Janeiro, **Sprint Magazine**, ano 14, n. 79, p. 10-14, 1995.

FALZETA, Ricardo. Gingado geométrico: professora usa a geometria da capoeira para levantar o astral de turma tida como problema. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 154, p. 28-29, ago. 2002.

FERREIRA, Augusto Mário. História da capoeira III. **Jornal da Capoeira, esporte, folclore e cultura**, ano I, n. 3, p. 2, set. 1978.

FREITAS Décio. **Palmares**: a guerra dos escravos. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

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

MARINHO, Inezil Penna. Ginástica brasileira e o jogador de futebol. **Revista brasileira de educação física e desportos-MEC**, Brasília-DF, n. 50, ano 11, p. 19-21, abr./set. 1982.

MOREIRA, Tatiana. Capoeira é cultura. **Jornal Iê Capoeira**, São Paulo, n. 1, ano I, p. 2, fev. 1996.

MOURA, Jair. Capoeira, a luta regional. **Cadernos da Cultura**. Salvador: Prefeitura Municipal, 1975.

_____. Um titã da capoeiragem: Plácido de Abreu. **Revista Capoeira**, São Paulo, n. 12, ano II, p. 46-49, out./nov. 1999.

OLIVEIRA, Valdemar de. **Frevo, capoeira e passo**. Pernambuco: Companhia Ed., 1985.

PIRES, Antônio Ciberac C. Simões. **A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1891-1937)**. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Campinas, Campinas-SP.

REGO, Wandeloir. **Capoeira Angola: ensaio socioetnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, André Luiz Teixeira. **Brincando de capoeira: recreação e lazer na escola**. Brasília: Valcy, 1997.

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

SANTANA, Mestre. **Iniciação à capoeira**. 2. ed. São Paulo: Ground, 1985.

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

SANTOS, Luiz Silva. **A Capoeira como opção de educação física infantil no ensino de 1º grau**. 1987. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre-RS.

SILVA, Gladson de Oliveira. **Capoeira, do engenho à universidade**. São Paulo: USP, 1993.

SILVA, Raquel. Rio Comunidade Capoeira: a conquistada cidadania através da prática da capoeira. **Revista Capoeira**, São Paulo, n. 10, ano II, p. 44, jun./jul. 2000.

_____. Capoeira: um santo remédio. **Jornal Abadá Capoeira**, ano I, n. 4, Rio de Janeiro, p. 6-7, out. 1996.

_____. Mestre Bimba, o mestre dos mestres. **Revista Capoeira**, São Paulo, n. 8, ano II, p. 26-31, fev./mar. 1999.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

_____. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2. ed. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 2002.

_____. Capoeira de angola, capoeira do Brasil. Campinas-SP, **Capoeirando**, n. 2, ano I, p. 12-13, abr./mai./jun. 1995.

_____. A Capoeira no arsenal da Marinha. **Jornal ABADÁ Capoeira**. n. 12, ano II, p. 05, jun., 1997.

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

SOUZA, Walce. **Capoeira, arte, folclore**. Goiânia: [s.n.], 1986.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. **O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint, 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? 2002, São Luís, **Anais do 9º Congresso de Educação Física e Desporto dos países de Língua Portuguesa**. São Luís-MA: Secretaria Nacional de Esportes, 2002.

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

_____. A capoeira e as instituições militares e policiais. **Revista Capoeira**, São Paulo, n. 10, ano II, p. 46-48, jun./jul. 1999.

_____. Reflexões sobre a capoeira e escravidão urbana no Brasil. **Revista Praticando Capoeira**, São Paulo, n. 26, ano III, p. 10-13, set. 2004.

_____. História. São Paulo, **Jornal da Capoeira**, n. 4, ano II, p. 13-14, 1997.

*Este livro foi composto nos tipos
Dutch801 Rm BT, corpo 12/17
e Castle T, corpo 18/18*
