



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E LINGUAGEM**

Currículo e Capoeira:
negociando sentidos de “cultura negra” na escola

Vitor Andrade Barcellos

Rio de Janeiro
Março de 2013

Vitor Andrade Barcellos

Currículo e Capoeira:
negociando sentidos de “cultura negra” na escola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro
Março de 2013.

Barcellos, Vitor Andrade.

Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola

Vitor Andrade Barcellos – 2013.

188 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação,
Rio de Janeiro, 2013.

Orientador: Profª Drª Carmen Teresa Gabriel

1. Currículo; 2. Capoeira Angola; 3. Cultura Negra; 4. Educação Integral;

5. Conhecimento escolar; 6. Teoria do Discurso

Dissertação.

I. Gabriel, Carmen Teresa. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: _____

FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola”

Mestrando: **Vitor Andrade Barcellos**

Orientado pelo (a): **Prof. Dr.ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

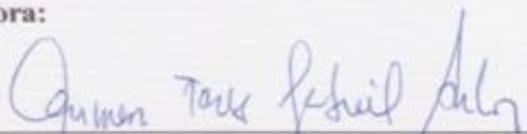
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 19 de março de 2013

Banca Examinadora:

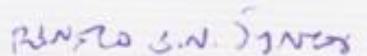
Presidente:



Prof. Dr.ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof. Dr.ª. Lúcia Velloso Maurício



Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos

AGRADECIMENTOS

Embora não tenha ainda uma opção de fé, vejo-me na obrigação antes de tudo de louvar e pedir licença a Deus, aos Orixás e todas as formas de energia que, mesmo que através de caminhos tortuosos, abrem-nos caminhos para aprender e agir de outras maneiras.

À minha família, principalmente minha mãe Eliane, Jorge, meu pai William, Solange, meus queridos irmãos, primos e avós pelo apoio e amor doado gratuitamente ao longo desses 29 anos de existência.

À Érika, esta mulher que amo, pelo árduo trabalho de revisão, pelas conversas, pelo amor doado, pelas noites em claro, pela dedicação a um compromisso que passou a tomar como seu e pela inspiração maior que me deu para prosseguir.

À minha orientadora, professora Carmen Gabriel, por me indicar outras formas de ler/intervir politicamente neste mundo através da pesquisa e por apostar sempre em minha capacidade de escrever e contribuir para novos olhares sobre a educação.

À Patrícia, Diego, Márcia, Ana Paula, Luciene, Ana Angelita, Warley, Marcela e demais companheiros do GECCEH, pelas infundáveis discussões teóricas, sugestões de leitura e pelo apoio e incentivo constantes.

À Ludmilla e ao Mestre Cláudio Chaminé, do Grupo de Capoeira Angola Volta ao Mundo, pela abertura à minha presença nestes momentos íntimos que são os treinos de capoeira e por compartilharem seus saberes e experiências.

Àquele que é meu ancestral mais próximo, minha referência para a iniciação no universo da Capoeira Angola, o Mestre Brinco, que tem me guiado e servido de inspiração para ler e enfrentar o mundo e a vida sob novas lentes.

Ao Mestre Neco Pelourinho e aos demais mestres e companheiros da Capoeira Angola. Eles reforçam minha crença de que, por se tratar de um aprendizado sobre a vida e sobre si, ela não tem um ponto de chegada já definido, pois, como afirmou nosso mestre ancestral, “seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista”.

À equipe da Escola Municipal Ginga, sobretudo a coordenadora Valéria, pela boa vontade para com minha presença e pela colaboração, doando seu escasso tempo para conversar e colaborar com a pesquisa.

Aos meus alunos no Colégio Estadual Guilherme Briggs, que tem me mostrado que ensinar e aprender são coisas inseparáveis, e que mesmo pessoas com origens e trajetórias muito diferentes podem construir sonhos juntos.

À CAPES pelo apoio financeiro. Espero que esta investigação esteja de alguma maneira retribuindo aos investimentos que, se não foram aplicados para melhorar hospitais, escolas, moradia e condições de vida das pessoas simples, talvez possam aqui se desdobrar em novas formas de ver a contribuição da cultura popular negra para a educação nas escolas públicas, de maneira a efetivar o direito à diferença que é condição indispensável para a promessa de igualdade ainda não cumprida nesse país.

*Ah que saudade
Sinto do meu grande mestre
Se aqui ele estivesse
Isso não acontecia
Todos vocês
Trazem no peito uma paixão
Mas paixão igual à minha
Isso não existe mais
Trago no peito
A marca da escravidão
Dos açoites nas senzalas
Das noites de solidão
Era o banzo, doença de nostalgia
Negro vivo pela sorte
Ou morto na travessia
Saudade eu tenho
Do lugar onde morava
Saudade eu tenho
Do reinado que reinava
Mesmo sem poder ter casa
Transformei em ladainha, camará...*

(Ladainha – Mestre Neco Pelourinho e Mestre Angolinha)

*Às vezes me chamam de negro
Pensando que vão me humilhar
Mas o que eles não sabem
É que isso só faz me lembrar
Que eu venho daquela raça
Que lutou pra se libertar
Que criou a capoeira
E que gosta de candomblé
Que tem o sorriso no rosto
A ginga no corpo
E o samba no pé*

(Chula de domínio público)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a problemática da relação entre diferentes saberes no Currículo, por meio de uma investigação de cunho qualitativo realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Ali vinham sendo realizadas oficinas e rodas de Capoeira Angola há 2 anos, como parte das atividades do Programa Mais Educação, voltado para a ampliação da jornada escolar.

Problematizo a maneira como são fixados sentidos para o conhecimento escolar e os “outros saberes” (comunitários, populares, cotidianos) chamados a entrar nas escolas, apontando para outras possibilidades de leitura desta relação situada em meio às demandas de identidade e de diferença direcionadas à educação na contemporaneidade. Para tal, dialogo com as teorizações sociais do discurso (Laclau, Mouffe, Howarth, Retamozo), os Estudos Culturais e Pós-Coloniais (Hall, Bhabbha, Canclíni, Gilroy) e os campos da historiografia da capoeira (Assunção, Soares, Pires) e do Currículo (Ball, Gabriel, Moreira, Silva, Lopes, Macedo).

Entendendo o referido programa como uma política de currículo, busco analisar de que maneiras a presença da Capoeira na escola estaria proporcionando negociações e novas hibridizações de sentido em torno de “conhecimento escolar” e “cultura negra” de modo a propiciar leituras e escritas de mundo questionadoras das visões hierárquicas, etnocêntricas e racistas ainda hoje hegemônicas na sociedade brasileira.

Palavras-Chaves: Currículo, Capoeira Angola; Cultura negra; Educação Integral; Conhecimento escolar; Teoria do Discurso

ABSTRACT

This dissertation intends to discuss the issue on the relationship between different types of knowledge in the Curriculum, by a qualitative research in a city school in Rio de Janeiro. In that school, Capoeira Angola classes had taken place for 2 years as part of the Programa Mais Educação, a federal education policy turned to the increase of the daily school journey.

I analyse the ways meanings are fixed to “school knowledge” and the other kinds of knowledge (community, popular, everyday life) called to enter schools, pointing to other possibilities of reading this relationship located in the midst of social demands for identity and difference directed to education in contemporaneity. To achieve this goal, I dialogue with Discourse Theory (Laclau, Mouffe, Howarth, Retamozo), Cultural Studies and Post-Colonial Studies (Hall, Bhabha, Canclíni, Gilroy) and the fields of the Curriculum (Ball, Gabriel, Moreira, Silva, Lopes, Macedo) and the historiography of capoeira (Assunção, Soares, Pires).

Believing the program above-mentioned can be read as a curriculum policy, I seek to analyse the ways through which the presence of Capoeira in school would propitiate negotiations and new hybridizations of meaning around the terms “school knowledge” and “black culture” so as to make possible readings and writings of the world that would challenge hierarchical, ethnocentric and racist views still hegemonic in Brazilian society nowadays.

Keywords: Curriculum; Capoeira Angola; Black Culture; Full-time Education; School Knowledge; Discourse Theory.

Lista de Siglas

ACIMBA – Associação Cultural Ilê Mestre Benedito de Angola
CEC – Conselho Escola-Comunidade
CECA – Centro Esportivo de Capoeira Angola
CIEP – Centros Integrados de Educação Pública
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECAIG – Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos
ECO 92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GCAP – Grupo de Capoeira Angola Pelourinho
GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História.
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM – Museu de Arte Moderna
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
NEC – Núcleo de Estudos do Currículo
NSE – Nova Sociologia da Educação NSE
ONG – Organização Não-Governamental
PBF – Programa Bolsa Família
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC – Serviço Nacional de Apoio ao Comércio

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC

SME – Secretaria Municipal de Educação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO: ENTRANDO NO TERREIRO DA RODA.....	1
CAPÍTULO 1 PREPARANDO O TERREIRO PARA A RODA.....	9
1.1 Afinando instrumentos para a bateria: o quadro teórico desta investigação.....	10
1.2 Demandas Sociais, processos de identificação na escola e a capoeira	20
1.3. Delimitando terreno da roda: o Campo do Currículo	34
CAPÍTULO 2 UMA LADAINHA ABRE A RODA: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE “EDUCAÇÃO INTEGRAL” EM MEIO ÀS DEMANDAS DO NOSSO TEMPO	46
2.1 “Educação integral”: novos sentidos de escola em disputa	47
2.2 O Programa Mais Educação (2007-2012)	54
2.3 A Escola Municipal Ginga no Programa Mais Educação.....	63
CAPÍTULO 3 JOGANDO NA RODA: A PROBLEMÁTICA DA “REDE DE SABERES” NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	77
3.1 “Saberes escolares” e “saberes comunitários”	78
3.2 Currículo, Cultura e Conhecimento: outras leituras sobre a relação entre saberes.....	92
3.3 Uma rede de saberes na Escola Ginga?	108
CAPÍTULO 4 MENINO, QUEM FOI SEU MESTRE: CURRÍCULO E CAPOEIRA ANGOLA – NEGOCIANDO SENTIDOS DE “ESCOLAR” E “CULTURA NEGRA”.....	121
4.1 Capoeira e “cultura negra”: articulações.....	122
4.2 A Capoeira no Programa Mais Educação	136
4.3 A Capoeira Angola na Escola Municipal Ginga.....	144
4.4 A Capoeira Angola no Currículo: ampliando as fronteiras do conhecimento escolar?	164
ADEUS, ADEUS, BOA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	189

INTRODUÇÃO: ENTRANDO NO TERREIRO DA RODA

As motivações iniciais para construir esta investigação partiram de inquietações surgidas em minha trajetória como professor de História em escolas públicas e como capoeirista.

Desde que me graduei em História, venho lecionando em escolas estaduais em Niterói, onde tenho vivido desafios estimulantes. Entre eles está o de repensar constantemente o currículo, de maneira a conseguir dialogar mais intensamente com meus alunos e a pensar juntos caminhos para superar as desigualdades (inclusive raciais) hoje existentes no Brasil.

Outro fator que me despertou interesse para a temática da cultura e das relações raciais na sociedade brasileira foi o convívio com a “capoeira” desde meus dez anos de idade. Com o tempo, pude perceber a complexidade deste universo, em que diferentes discursos circulavam – por exemplo, na conhecida distinção entre as tradições de capoeira “Regional” e “Angola”, presente inclusive em documentos oficiais da área da cultura. Estes diferentes discursos, construídos e reatualizados em diferentes contextos históricos, envolveram simbologias, diferenciações na ritualização e a reprodução de “mitos de origem” da capoeira, que acabam por situar os grupos e mestres de capoeira de maneiras diferenciadas frente à história das relações raciais no Brasil e ao papel desta manifestação cultural na contemporaneidade. Apostando na importância de um entendimento da capoeira enquanto “cultura negra”, acabei por, após alguns anos praticando a tradição da “Capoeira Regional”, aproximar-se da comunidade de mestres e praticantes da tradição da “Capoeira Angola” no Rio de Janeiro.

Estas são algumas das características das posições de sujeito em que me situo (e a partir das quais escrevo) e que, se não condicionaram minha análise, imprimiram marcas inegáveis nas escolhas teóricas e temáticas e dos problemas levantados por mim durante a elaboração deste trabalho.

Por outro lado, o caminho de produção desta investigação – que envolveu numerosas leituras, discussões junto ao Grupo de Estudos Cultura, Currículo e Ensino de História (GECCEH) e, de maneira mais ampla, aos companheiros do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a participação em congressos acadêmicos – foi indispensável para minha constituição enquanto pesquisador do campo da Educação. Esta jornada possibilitou a construção do olhar que imprimo nas páginas que se seguem.

É notório e crescente o espaço que a capoeira tem conquistado no Brasil e em muitos outros países do mundo nas últimas décadas. Em nosso país, esse processo tem incluído as escolas como palco privilegiado da atuação de mestres, professores e grupos de capoeira, que vêem a possibilidade de desenvolverem seus trabalhos educativos, formarem discípulos e dialogarem com os sujeitos ali presentes. Esta presença tem sido fomentada por políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar e a mudança do currículo, associadas a discursos em torno de “educação integral”.

O crescente interesse e a maior “aceitação social” em relação à capoeira na atualidade estão ligados a uma longa história. Muitas foram as mudanças pelas quais esta prática cultural passou e as maneiras como a sociedade brasileira enxergou a capoeira: de uma prática forjada no universo da “cultura escrava” nos séculos XVIII e XIX, passando por caracterizações que a consideravam um hábito de marginais, vagabundos e ociosos, a Capoeira já foi entendida também como “esporte” (uma possível gymnástica nacional), como “folclore” e como “cultura negra”. Ela hoje possui uma multiplicidade de sentidos, inclusive seu entendimento como parte do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Porém, apesar desta crescente presença da capoeira nas escolas, tenho percebido o lugar subalternizado que esta prática ocupa no Currículo. Muitas vezes, os treinos/aulas e as rodas de capoeira são encarados pelos sujeitos das escolas como meras atividades físicas e lúdicas esvaziadas de significado, descoladas das práticas pedagógicas e curriculares que se efetivam dentro das salas de aula e demais espaços da escola.

Mesmo quando a capoeira é incluída em feiras interdisciplinares ou culturais, o sentido que muitas vezes lhe é atribuído é meramente lúdico, assumindo caracterizações “folclóricas” e espetacularizadas. A hipótese inicial de que parti foi a de que a Capoeira ainda continua a ser vista como uma prática “exótica” e “estranha” aos objetivos educativos que justificam, em última análise, a existência das instituições escolares.

Neste trabalho, propus-me a discutir as relações entre Escola e Capoeira buscando dar conta de uma questão que considero central na pesquisa educacional: a socialização do conhecimento. Acredito que esta é uma das funções sociais da escola pública de que não podemos abrir mão, sob pena de retirarmos todo o potencial democrático e igualitário que esta instituição – mesmo questionada sob diferentes ângulos – tem representado nas sociedades desde o advento da modernidade.

Portanto, esta investigação esteve guiada, por um lado, pela defesa do conhecimento e, por outro lado, pela aposta de que a Capoeira pode contribuir para pensarmos o conhecimento

escolar sob novas bases, mais atentos às demandas de diferença e identidade. Essa redefinição de sentidos de “escola” e de “conhecimento escolar”, acredito, não deve reatualizar as velhas dicotomias que colocavam em lados opostos, como universos radicalmente diferentes, educação formal *versus* educação não-formal ou, de forma mais ampla, ciência moderna ocidental *versus* saberes não-científicos (populares, cotidianos, comunitários etc.).

Como apontam os interlocutores que trarei para esta conversa, inseridos nos Estudos Culturais e Pós-Coloniais e nas Teoria Pós-Fundacional do Discurso, a linguagem é constitutiva da realidade – e não um mero meio de transmissão – e sua lógica política opera não pela oposição entre *isto ou aquilo*, mas pela articulação. A maneira como enunciamos e atribuímos sentidos para as coisas deste mundo é, já, uma forma de construí-las. Assim, sobretudo na pesquisa educacional, acredito ser mais potente falar em *isto e aquilo*, em novas articulações possíveis para pensar as coisas.

Neste caminho, aproximei-me de 2 temas amplos no campo educacional. O primeiro são as políticas públicas de educação integral que, buscando ampliar e ressignificar o tempo e as funções sociais da escola, participam ativamente nas disputas hegemônicas em torno dos sentidos desta instituição. O segundo tema são as políticas de identidade no Brasil contemporâneo, constituídas a partir da atuação de movimentos sociais que reivindicam o direito à diferença, como o movimento negro, por meio de ações afirmativas e da luta antirracista.

No que se refere ao tema da educação integral, não houve espaço nesta pesquisa de Mestrado para um levantamento sistemático das políticas que fomentam a capoeira nas escolas. Porém, optei por escolher uma política pública – dentre as várias existentes – que fosse relativamente ampla, que estivesse consolidada, e que apresentasse declaradamente a intencionalidade de promover o diálogo entre os saberes escolares e os demais saberes que entravam na escola através das atividades optativas que ampliavam a jornada escolar. Em outras palavras, interessava-me discutir a presença da capoeira na escola não apenas enquanto espaço físico – como outros que podem sediar os treinos/aulas e as rodas (associações de moradores, academias esportivas, clubes etc.) – mas também os caminhos pelos quais uma determinada política pública pudesse fomentar diálogos de saberes no Currículo e incitar deslocamentos de sentidos de conhecimento escolar. Dentre as várias políticas atualmente existentes, escolhi o *Programa Mais Educação*, do Governo Federal, que já vem sendo implementado desde 2008 em todo o país e tem a capoeira como uma de suas atividades optativas.

Como apontaram Cavaliere e Gabriel (2012), os discursos mobilizados tanto na pesquisa educacional quanto em programas de educação integral como o Programa Mais Educação, têm promovido certo esvaziamento do lugar específico que a instituição escolar assume na luta hegemônica pela democratização da educação básica. A relevância desta pesquisa de Mestrado, acredito, envolve a aposta na dimensão política da produção do conhecimento no campo educacional, de maneira que se comprometa com a valorização das práticas curriculares de professores e alunos e a politização dos temas da organização curricular e da produção de conhecimento na escola. Cabe salientar que estas discussões já possuem um acúmulo significativo de produção teórica no campo do Currículo e da Epistemologia Escolar.

A construção de meu objeto de pesquisa não se deu, porém, sem percalços e redefinições. Inicialmente, partindo de minhas experiências pessoais, tinha como objetivo pensar as relações estabelecidas entre o Ensino da disciplina escolar História e a Capoeira. No final do ano de 2011, visando situar-me no quadro de pesquisas já realizadas, realizei um levantamento no Banco de Teses da Capes em janeiro de 2012, utilizando como palavras-chave/descriptores os termos: “capoeira”, “ensino de história” e “educação integral” (Ver Anexo 1G).

Naquele momento, encontrei um total de 38 resumos de teses e dissertações publicados no Brasil e disponíveis. Desse total, 13 trabalhos tratavam da capoeira sob a ótica de outras áreas do conhecimento – como História, Antropologia, Artes Cênicas e Arquitetura e Urbanismo – de maneira que, embora pudessem fornecer informações e reflexões importantes para a investigação, não ajudavam a mapear a produção sobre a problemática das relações entre capoeira e educação. Dos 25 trabalhos encontrados que relacionavam estas temáticas, 15 deles adotavam a perspectiva de estudo da educação não-formal, debruçando-se sobre os processos de ensino-aprendizagem específicos da capoeira – apenas 6 destes demonstravam esforços por pensar desdobramentos para as problemáticas da educação escolar formal. Os outros 10 trabalhos explicitavam em seu resumo o objetivo de problematizar a interação entre a capoeira e a educação formal – embora em alguns deles a capoeira apareça apenas como um exemplo de “prática cultural” ou de “outros saberes” que adentram a escola.

Percebi que os critérios que utilizara para organizar os resumos obtidos no levantamento não seriam suficientes para indicar os trabalhos que poderiam me auxiliar mais diretamente na construção do objeto de investigação, merecem uma leitura mais aprofundada. Por um lado, posso desde já indicar que alguns trabalhos voltados para a ótica da educação não-formal (por

exemplo, ABIB, 2004 e ARAÚJO, 2004) puderam fornecer informações e reflexões extremamente valiosas – ainda que operando a partir de referenciais teóricos distintos dos nossos – para entendermos alguns dos processos de identificação/significação que se dão no contexto discursivo da Capoeira Angola. Por outro lado, alguns resumos que apresentavam o tema da educação formal se mostraram pouco férteis para o diálogo com a temática central desta pesquisa, situando-se em campos diversos, tais como a Psicologia da Aprendizagem, a motricidade e o corpo na Educação Física escolar. Cabe salientar ainda que alguns trabalhos, apesar de não adotarem a capoeira como seu foco, foram surpreendentemente úteis ao se proporem a discutir a implementação de programas de educação integral a partir de processos de escolarização experimentados pelos saberes que entravam nas escolas para serem legitimados no currículo escolar.

Como se percebe, o levantamento de resumos revelava que poucos trabalhos de pesquisa têm relacionado Capoeira e Educação escolar, pensando o conhecimento específico nela produzido. Diante daquele quadro, optei por construir uma investigação sobre a relação do Currículo – e não mais de uma disciplina escolar específica, a História – com a Capoeira, acreditando que esta problemática, por si só, já se desdobraria em um trabalho de relevância e de fôlego. Procurei então realizar uma investigação ampla, que fizesse dialogar campos ainda pouco próximos como o Currículo (Educação), a Antropologia, a História e as Políticas públicas para as áreas da Educação e da Cultura.

Tendo em vista que meu problema de pesquisa envolve a produção curricular no contexto escolar, procurei criar instrumentos para a análise do discurso produzido por sujeitos educativos, como alunos, professores, mestre de capoeira e gestores do Programa Mais Educação. Optei por realizar uma investigação de caráter qualitativo em uma escola municipal do Rio de Janeiro: a Escola Ginga.

Em termos metodológicos, a construção da empiria se deu através da realização de entrevistas semi-estruturadas com 4 professores, a coordenadora pedagógica, a responsável pelo Programa Mais Educação na escola, a oficinaira de Capoeira e o oficinairo de Percussão (este foi escolhido por ser também o Mestre de Capoeira da oficina). Além disso, realizei uma conversa com os alunos que participavam regularmente das oficinas de capoeira. Tive acesso também ao Projeto Político Pedagógico e aos planejamentos anuais elaborados pela escola para os anos de 2010, 2011 e 2012. Para compreender os discursos mobilizados pelo Programa Mais Educação em relação a escola e a cultura, utilizei documentos de referência

disponíveis no site do MEC, bem como documentos de outros órgãos, como o MinC, que considere indispensáveis para o entendimento daqueles discursos.

No que se refere à questão da nomeação/identificação dos sujeitos desta pesquisa, meu entendimento da pesquisa como prática discursiva imersa em relações de poder me faz pensar que o *anonimato* é uma questão inescapável. Acredito que esta pode ser uma escolha metodológica e ética a ser adotada quando se achar politicamente potente.

Acredito ser interessante aplicar o princípio ético do anonimato quando analisar trechos das entrevistas com os funcionários e professores da Escola Municipal Ginga; assim, mobilizei nomes fictícios para cada um deles e, inclusive, para a própria escola. Como se trata de uma instituição pública ligada à Secretaria Municipal de Educação (SME), entendi que identificar os sujeitos da pesquisa e a instituição por seus nomes reais poderia deixá-los em posição delicada e sob certa tensão, diante de possíveis repreensões por parte de gestores da SME e aqueles que esta direciona para a gestão do programa Mais Educação na cidade. O nome da escola foi escolhido em função de um elemento importante no universo da capoeira: a “ginga”, isto é, a movimentação de dança e expressão corporal que são uma das marcas distintivas da capoeira, enquanto fenômeno cultural e enquanto arte marcial.

Nesta prática articulatória que é a pesquisa, penso que não é politicamente interessante remetê-los/enfatizar sua posição de sujeito em meio a relações hierárquicas de poder ligadas à Secretaria. Meu interesse é dar margem também à emergência de críticas, à constituição de posicionamentos críticos diante da maneira como está sendo realizada a gestão das escolas municipais e do programa no local onde trabalham, isto é, no contexto da prática. Referenciando-me em Ball (1992, 1994), acredito ser possível encontrar deslocamentos e resistências em relação aos discursos hegemônicos na recontextualização das políticas educacionais – e curriculares – na escola, cabendo a uma análise discursiva a análise desses processos. É a isto que me proponho em algumas seções desta dissertação.

Já no que se refere aos sujeitos da pesquisa que são “capoeiristas” – interessa-me identificá-los por seus nomes que utilizam no meio da capoeira: no caso, aicineira *Ludmilla Almeida* e seu mestre *Cláudio Chaminé*, liderança do *Grupo de Capoeira Angola Volta ao Mundo* e icineiro de percussão na Escola Ginga. Isso poderá proporcionar a sua atuação na escola algum reconhecimento perante a comunidade de mestres e alunos. De forma mais ampla, acredito que é uma forma de dar visibilidade à capoeira (e seus sujeitos), enquanto fenômeno cultural específico que ganha espaço nas escolas e no próprio campo acadêmico da pesquisa educacional.

Essa dissertação foi estruturada em quatro capítulos, cujos títulos fazem uma analogia ao ritual de abertura de uma roda de Capoeira Angola, conforme o conhecimento de minhas vivências em diferentes estados do Brasil.

No Capítulo 1, tratarei de preparar o terreno desta roda/investigação. Discutirei os pressupostos teóricos e políticos subjacentes à maneira como entendo o fazer pesquisa em educação em meio às demandas de igualdade e de diferença e à postura epistêmica mais ampla adotada na construção do objeto de estudo e do contexto em que a investigação se coloca.

No segundo capítulo, aproximo-me do objeto da investigação: as disputas em torno dos sentidos de escola. Para tal, faço uma análise histórica dos conceitos de educação integral fixados ao longo do tempo, dos sentidos de educação integral mobilizados nos documentos do Programa Mais Educação e discuto de que forma este programa está sendo recontextualizado em uma escola específica, localizada no Rio de Janeiro: a Escola Municipal Ginga.

O terceiro capítulo está voltado para a problematização dos sentidos fixados para as expressões “saberes escolares” e “saberes comunitários” e a maneira como se entende a relação entre estes diferentes saberes com definições de cultura e de território; aponto outras leituras possíveis destes temas proporcionadas por produções do campo do Currículo a respeito da interface entre currículo, cultura e conhecimento; e analiso de que maneiras estas discussões sobre as relações entre saberes se recontextualizam no contexto da prática, isto é, na Escola Municipal Ginga, a partir da análise de trechos das entrevistas realizadas e outros elementos empíricos.

Por fim, o Capítulo 4 trata da questão que motivou a investigação: que saberes a Capoeira traz para a escola e de que maneira esta presença pode deslocar os sentidos hegemonicamente fixados para o conhecimento escolar? Para responder esta pergunta busquei compreender o processo de deslocamento da fronteira do sistema discursivo “capoeira” a partir das demandas sociais e das disputas hegemônicas travadas na sociedade brasileira através de uma análise dos sentidos fixados para esta prática em diferentes momentos da história do Brasil. Analiso também os sentidos fixados para esta prática no âmbito do programa Mais Educação e problematizo as potencialidades e limites encontrados para ampliação das fronteiras do que é significado como “conhecimento escolar” na escola Ginga a partir dos fluxos de sentido inseridos no currículo pela capoeira angola enquanto “cultura negra”.

Uma vez que já entramos no terreiro, vamos agora prepará-lo para esta “roda de angola”.

CAPÍTULO 1 PREPARANDO O TERREIRO PARA A RODA

Como ponto de partida para construir qualquer investigação, acredito ser indispensável a apresentação do terreno, isto é, dos principais pressupostos políticos que direcionam toda atividade de pesquisa, da postura epistêmica mais ampla adotada na construção do objeto de estudo e do contexto em que a investigação se coloca. Metaforicamente, aqui, como em uma roda de Capoeira, é preciso afinar instrumentos/conceitos (berimbaus, atabaque, pandeiros, agogô, ganzá) a serem utilizados, identificar e aproximar pessoas e, afinal, delimitar o território dentro do qual o jogo – diálogo expressivo e único entre dois capoeiristas – se fará possível.

Entendo, como Spink e Menegon (2000), que as categorias teóricas são práticas discursivas, isto é, estratégias delineadas para conversar, explicar, organizar e dar sentido ao mundo, a partir de determinados contextos. Fazer pesquisa e produzir textos implicam necessariamente em um posicionamento em uma conversa, uma forma de intervenção em que as categorias podem ser empregadas tanto a partir dos usos habituais, hegemônicos e cristalizados, como em novas combinações, gerando espaço para controvérsia” (SPINK e MENEGON, 2000, p.81). Neste sentido, acredito que a pesquisa tem o papel de, por um lado, desconstruir fundamentos estabelecidos, e por outro, refundá-los, pensar novos centros, pensar novos fechamentos provisórios, novas leituras de mundo.

Antes de coletar dados e apresentá-los como empiria, aponto desde já que a questão política mais ampla que mobiliza esta investigação – situada no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), do Programa de Pós-Graduação da UFRJ – é a pauta de democratização da educação pública. Aposto que a democratização da escola não pode abdicar da preocupação com o “conhecimento”, como um dos critérios que definem a especificidade desta instituição. Os desafios e os novos sentidos colocados à escola nas últimas décadas solicitam uma reflexão teórica que permita repensar a centralidade do conhecimento no currículo sob novas bases, incorporando as demandas sociais a ela endereçadas.

Neste capítulo, inicio na primeira seção com uma discussão em torno dos instrumentos teóricos que baseiam, de forma ampla, minha leitura do social e das disputas teóricas. Em seguida, na seção 1.2, analisarei algumas demandas sociais endereçadas à educação – sobretudo aquelas que se organizam sob a pauta da diferença –, bem como seus desdobramentos para pensar esta investigação no campo educacional e, mais especificamente, no campo do currículo. Ao final do capítulo, na seção 1.3, discutirei a problemática da

“cultura negra” no currículo escolar e algumas questões específicas que direcionam esta investigação.

1.1 Afinando instrumentos para a bateria: o quadro teórico desta investigação

A postura epistêmica que guiará esta investigação está amparada no pós-fundacionalismo, enquanto uma maneira específica de leitura da realidade e das disputas teóricas. Pós-fundacionalismo não deve ser confundido com antifundacionalismo, porque não tenta apagar completamente a ideia de fundamento, mas antes busca enfraquecer seu status ontológico, isto é, sua condição de instância última de determinação da realidade. Assim,

O debilitamento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica a crescente consciência, por um lado, da contingência e, por outro, do político como momento de um fundar parcial e, definitivamente, sempre falido (MARCHART, 2009, p.15, tradução livre).

Portanto, a principal característica das abordagens pós-fundacionais, guardadas suas especificidades, é a afirmação da impossibilidade de fechamento dos fenômenos sociais e da ação social em torno de significados unívocos e causalidades únicas. Elas abandonam a idéia de um fundamento que, em última instância, determinaria a constituição da sociedade – como seria o caso da economia, nas interpretações marxistas mais ortodoxas. Porém, isso não significaria a negação de todo e qualquer fundamento – como em certas visões pós-modernistas mais vulgares – e sim a afirmação da contingência como condição radical de toda ordem social.

Dentre diferentes autores que vem trabalhando a partir desta perspectiva, destaco a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, como fértil para pensar termos como “real”, “realidade”, “sociedade”, “escola”, “conhecimento” e “negro” sobre novas bases. Os trabalhos de Laclau vêm se constituindo em uma nova ontologia do social, propondo novas grades de leitura amparadas em uma abordagem discursiva.

Em termos teóricos e metodológicos de análise, Laclau propõe que falemos em “social”, em detrimento de “sociedade”:

Entendo que “sociedade” significa, simplesmente, a possibilidade de fechamento de todo significado social em torno de uma matriz que pode explicar todos seus processos parciais (...) Por outro lado, se se toma uma posição mais pós-estruturalista, a impossibilidade de fechar qualquer contexto e, entre eles, o contexto

social como um todo unificado – o que temos são processos marginais que irrompem constantemente o significado e não conduzem ao fechamento da sociedade em torno de uma só matriz. Quando definimos o social neste sentido, como algo que cria significado mas que torna impossível o fechamento, tendo a falar do “social” e não de “sociedade” (LACLAU, 1990, p.146 apud MARCHART, 2009, p.180-181, tradução livre).

Dada à inexistência de fundamentos últimos e da contingência de toda ordem social, o “social” para Laclau seria um campo infinito que só existiria como tentativa de instituir discursivamente este objeto impossível que é “a sociedade”.

O entendimento de que a “sociedade” seria um objeto impossível de análise está amparado na crise do conceito de *totalidade* nas ciências sociais. No caso do modelo marxista de sociedade, esta crise se verificaria pelo abandono do princípio de inteligibilidade da ordem social que estava baseado na crença em uma essência imutável – constituída por uma base econômica e uma superestrutura político ideológica – por trás das variações empíricas superficiais da vida social. A totalidade se apresentava, então, como uma totalidade fundante, porque o saber poderia ser fundado a partir dela, amparado na inteligibilidade que a sociedade, enquanto objeto unitário, proporcionava a todos os processos sociais.

Com uma perspectiva marcadamente anti-essencialista, Laclau acredita que não existem significados positivos para as coisas e para a própria sociedade, uma vez que, discursivamente, cada significado se afirma a partir de sua distinção em relação aos demais - o que nos leva ao entendimento de que existiriam apenas sistemas de diferenças. As identidades das coisas e sujeitos deixam de ser definidas pela sua positividade plena, para serem caracterizadas pela incompletude, situando-se em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais. Essa dimensão relacional do sistema discursivo aparece claramente nos textos de Laclau, como, por exemplo, no fragmento abaixo, no qual o autor define discurso como:

Um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimas (LACLAU, 2005, p. 86 Apud GABRIEL E FERREIRA, 2012, p.231).

Neste quadro teórico, a sociedade é considerada um “objeto impossível de análise”, uma vez que a razão não seria capaz de incorporá-la e descrevê-la de modo objetivo.

Laclau insiste na importância da dimensão da significação, opondo-se às ciências sociais clássicas que, desde o século XIX, estiveram pautadas em teorias do conhecimento voltadas para a produção de um conhecimento não-mediado da realidade. Mais do que isso, o autor afirma o caráter constitutivo da significação, sendo inconcebível a possibilidade de um

acesso à realidade que não seja sempre já mediado pelo sentido, isto é, constituído simbolicamente.

Na perspectiva discursiva laclauiana, a própria teoria que é possível elaborar sobre a política sempre estará marcada pela contingência, pela historicidade,

(...) pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo em um dado momento, sob dadas condições de possibilidades. Mais, tudo o que é (foi) e está (estava) habitado por uma dimensão de indeterminação de uma falta constitutiva, de modo que não está dado numa identidade, num sujeito ou numa posição estrutural, o dever-ser e o poder-ser do existente (BURITY, 2008, p.36).

Porém, esta afirmação do papel constitutivo da linguagem não conduz a Teoria do Discurso a uma posição idealista, centrada apenas no poder das ideias. Guardando considerável dívida teórica para com o campo da linguística e com os trabalhos de Michel Foucault, o conceito de Discurso é construído a partir do pressuposto de que o sentido não se constitui enquanto um ato puramente mental, não é intencionalidade, algo que procede da vontade de um sujeito presente a si. O sentido sempre é constituído e circula socialmente, e existem regras historicamente definidas de produção do sentido (discursos) às quais todo agente social precisa desdobrar-se para que sua fala ou ações tornem-se reconhecida por outros e produza efeitos no mundo. Desta maneira, qualquer enunciação discursiva, para se constituir e surtir efeito, está sempre situada em meio a discursos, sistemas de significação que organizam e hierarquizam os fatos físicos (humanos ou naturais) que articulam-se ou disputam com outros a estabilização do “ser” dos objetos que descrevem e situam no mundo.

O conceito de Discurso não remeteria, portanto, apenas à fala, uma vez que

Na medida em que eu admito que o sentido desses fenômenos é dado por uma articulação inseparável entre sua dimensão física e uma dimensão significativa deste mesmo fenômeno, já não posso mais dizer que o discursivo é apenas fala. O discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia dos objetos (BURITY, 2008, p.42).

O discurso consiste, portanto, numa articulação de palavras e ações, idéias e materialidade que constitui maneiras de significar as coisas do mundo.

O sentido social de um determinado fenômeno – isto é, o “ser” dos objetos e fenômenos – se constitui a partir de sua inscrição não apenas em um único discurso, mas também em uma unidade mais ampla de significação: uma *formação discursiva*. Esta pode ser definida como um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, em permanentes processos de articulação e disputa entre si.

Os fenômenos sociais são atravessados por distintos discursos, possuindo múltiplas formas de abordar, descrever, explicar, não se constituem por um único investimento de sentido ou única agência, não envolvem implicações unívocas. Existem diversas formas de construção dos acontecimentos, isto é, construções discursivas que tem efeitos de poder efetivos que acabam por constituir aquilo que entendemos como “realidade” e “sociedade”. Porém, toda formação discursiva está hegemônica por um conjunto determinado de discursos; é esta *hegemonia* que acaba por produzir efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (BURITY, 2008, p.38-41).

Como exemplo diretamente associado a esta investigação, é possível pensar a “escola” como uma formação discursiva, na qual diferentes discursos se articulam na fixação de sentidos hegemônicos em torno da função social desta instituição e dos sujeitos nela atuam. Ao mesmo tempo, outros discursos disputam outras fixações possíveis atuando para deslocar a fronteira daquilo que é entendido como “escola”.

Neste quadro teórico, o “social” se estrutura a partir de um movimento discursivo duplo de fixação/desfixação, um jogo infinito de diferenciação:

(...) dado que a completa desfixação de sentido é uma impossibilidade tanto como o é sua completa fixação (pois um universo sem nenhum sentido seria um universo psicótico), é possível supor também um contramovimento a fim de que, por outro lado, seja possível realizar esforços parciais de efetuar essa “fixação basicamente impossível”: em resumo, tem que haver um esforço de limitar o jogo da diferença. A pré-condição para que isso funcione reside no fato de que a totalidade não está meramente ausente, mas continua presente mesmo em sua ausência mesma (...) (MARCHART, 2009, p.182, tradução livre).

A sociedade enquanto totalidade apreensível seria, assim, um horizonte irrealizável, mas que se faz necessário para a constituição de sentido e a sedimentação de práticas sociais. O fundamento constitutivo ou a “essência negativa” do existente é justamente a abertura do social, sendo as diversas ordens sociais existentes na história somente esforços (sempre precários e incompletos) de domesticar/estabilizar o campo das diferenças através do domínio sobre o campo da discursividade por meio da constituição de um centro. São as fixações parciais de sentido empreendidas pelo discurso que permitem a constituição da “sociedade” em práticas e objetos, em meio à “infinitude do social”.

A *hegemonia* é outro conceito central construído pela Teoria do Discurso de Laclau a partir de uma crítica ao conceito formulado por Gramsci. Para Gramsci, hegemonia envolveria a transcendência dos interesses corporativos das classes sociais articuladas em um novo bloco histórico, de maneira que a classe trabalhadora transforma seus próprios interesses particulares naqueles ‘do povo’ ou da ‘nação’ como um todo, assim se tornando uma ‘vontade

coletiva' que representa valores e interesses universais. Segundo Laclau e Mouffe, os elementos e interpelações ideológicas e, especialmente os apelos ao ' povo' ou à ' nação', não necessariamente têm um 'pertencimento de classe'. Afirmam que, ao invés disso, "estes elementos são contingentes e podem ser articulados por projetos hegemônicos em disputa, que se esforçam por dotá-lo de significados e conotações de classe particulares" (HOWARTH, 2000, p.110)¹.

A hegemonia se instaura no movimento de produção de cadeias de equivalência que visam domesticar discursivamente a incompletude do social. Hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de universal que, por sua vez, se apresenta como de representação impossível. Assim, para Laclau:

Essa operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. E dado que essa totalidade ou universalidade encarnada é, como vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica passa a ser algo da ordem do significante vazio, transformando sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável (LACLAU, 2005, p. 95. Tradução livre).

Na medida em que o fechamento simbólico do "social" não pode se justificar por nenhuma essência, isto é, por qualquer fundamento 'fora' do jogo da linguagem, a apreensão dos processos sociais se faz por meio da instituição do que Laclau chamou de *pontos nodais*. Estes são pontos discursivos privilegiados que conferem significados parcialmente fixos a um conjunto particular de significantes e que, por esta função, sustentam e organizam ordens sociais (HOWARTH, 2000).

Os pontos nodais são produzidos por meio de *práticas articulatórias*, que estabelecem cadeias de equivalência entre diferentes elementos os quais passam a anular suas identidades diferenciais a partir da criação de uma *fronteira*, de um corte antagônico produtor de uma diferença radical. Neste sentido, Ernesto Laclau e outra destacada autora da Teoria do Discurso, Chantal Mouffe,

(...) introduzem a categoria de pontos nodais para explicar o entrelaçamento de diferentes elementos numa 'cadeia significante' (...) Além disso, eles insistem que a interligação dos vários pontos nodais que formam a sociedade *depende* do delineamento de fronteiras políticas entre 'os de dentro' (insiders) e 'os de fora' (outsiders). Por isso, a abordagem deles enfatiza a necessidade de 'fechamentos parciais' e 'fixações parciais' do significado na sociedade, o que está de acordo com a ênfase pós-estruturalista no enfraquecimento e na desconstrução das estruturas, mais do que na sua completa dissolução (HOWARTH, 2000, p.118, 119).

¹ As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro "*Discourse*", publicado pela Open University Press, em 2000 e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH, pelos mestrados Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

Nas disputas travadas no jogo da linguagem, todo discurso busca produzir uma fronteira entre elementos que estão “dentro” e aqueles que estão “fora” de uma determinada formação discursiva. Tudo aquilo que está fora da cadeia de equivalência de um determinado discurso torna-se um “exterior constitutivo”, um excesso que, na infinitude do social, é significado como o “outro” antagônico a cada um dos elementos articulados naquele discurso. Por isso mesmo, este exterior constitutivo propicia uma “referência negativa”, condição de possibilidade para a articulação das diferenças em torno de uma identidade compartilhada em uma dada formação discursiva.

O estabelecimento de fronteiras políticas (precárias, contingentes) é uma das condições de possibilidade para que as práticas discursivas tenham lugar. Nesse sentido, Marchart (2009) afirma que

A fronteira de um dado sistema significante não pode ser significada se não se manifestar através da forma de uma interrupção ou quebra do processo de significação. A função da fronteira excludente, ao ser tanto a condição de possibilidade como de impossibilidade de significado, consiste, então em introduzir uma ambivalência essencial em cada sistema de diferença constituído por essa mesma fronteira (MARCHART, 2009, p.187, Tradução livre).

Todo sistema de diferenças seria, portanto, caracterizado por uma ambivalência instituída pela fronteira, que delimita aquilo que se “é” a partir daquilo que “não se é”.

Outro conceito central para a Teoria do Discurso é o de *antagonismo*, entendido de maneira diferente das concepções tradicionais de conflito social que o tomam como um conflito entre agentes sociais com identidades e interesses totalmente constituídos. Na perspectiva de Laclau, os antagonismos sociais ocorrem porque, em uma determinada situação/formação discursiva, os agentes sociais são *incapazes* de constituírem de forma plena suas identidades e, por conseguinte, seus interesses. Nesse processo, estes agentes constroem um ‘inimigo’ comum que é considerado responsável por essa ‘falha’. A construção e a experiência dos antagonismos sociais introduziriam processos sociais

(...) que não podem ser explicados por nenhuma lógica positiva ou essencialista de sociedade. Eles também revelam a contingência e precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que qualquer identidade é sempre ameaçada por algo que lhe é externo. O papel dos antagonismos é, assim, constitutivo da objetividade social, pois formações sociais dependem da construção de relações antagônicas entre agentes sociais de ‘dentro’ e de ‘fora’ de uma formação social (Laclau 1990:17-18). A partir dessa ótica, antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem (HOWARTH, 2000, p.106).

Uma dada formação discursiva hegemônica é ameaçada pela constituição de antagonismos, ao constituir uma identidade puramente negativa que não pode ser representada

positivamente, pois, se ela pudesse ser representada, seria simplesmente outro momento dentro de um discurso existente. Como essa identidade externa deve ser significada como uma ameaça, ela precisa ser partilhada negativamente por aqueles interpelados pelo discurso.

As disputas discursivas pela hegemonia se dão, então, a partir de duas lógicas: a lógica da diferença e a lógica da equivalência. Segundo, David Howarth, leitor de Laclau e destacado autor da Teoria do Discurso, a *lógica de equivalência* consiste na

(...) dissolução das identidades articulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos a , b e c , são tornados equivalentes ($a = b = c$) em relação à característica d , então d deve negar totalmente a , b e c ($d = - (a, b, c)$), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (a, b, c) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (d) (HOWARTH, 2000, p.107).

Já a *lógica da diferença* atuaria no estancamento, na quebra de cadeias de equivalência existentes por meio da produção de diferenças radicais, isto é, de limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 1996, p.71 Apud GABRIEL e FERREIRA, 2012, p.232). Dessa maneira, a lógica da diferença deslocaria e enfraqueceria antagonismos, relegando a divisão para as margens da sociedade. Discursos hegemônicos muitas vezes mobilizam esta lógica de maneira a incorporarem as diferenças e impedirem a expansão de discursos contra-hegemônicos que se coloquem antagonicamente contra um “inimigo comum”.

Se, como vimos, o “social” é o domínio das práticas sedimentadas, ainda não foi explicada a possibilidade de mudança na ordem social. Laclau chama a este momento de instituição e reativação das práticas de “o político”, quando fica evidente a ausência de fundamentos estáveis na sociedade, uma vez que outras possibilidades do “ser” ficam evidentes. O “político” refere-se a uma “filosofia primeira” do social, ao seu nível ontológico, isto é, ao momento instituinte esquecido quando as práticas já estão sedimentadas no social. Porém, Marchart alerta que:

(...) estes dois conceitos não designam dois mundos inteiramente diferentes, um político e outro apolítico ou social, mas devem ser pensados como duas caras de uma mesma moeda. Representam dois modos diferentes do político: o modo social do político não é não-político ou apolítico, e sim pode ser melhor caracterizado pelo esquecimento de seu momento instituinte, que é o momento do político (MARCHART, 2009, p.197)

Portanto, o social poderia ser considerado um “modo dormido” do político (MARCHART, 2009). Se no primeiro, é esquecida a contingência inerente às origens que

instituíram a sociedade e as práticas são naturalizadas como significando a própria realidade, é no momento do “político” que fica evidente a reativação e instituição de novas práticas, revelando a inexistência de um fundamento estável, uma vez que outras possibilidades do “ser” ficam colocadas.

O político se funda em um duplo movimento de articulação discursiva. Se tem êxito e torna-se hegemônica, a articulação pode conduzir à sedimentação ou a formas sedimentadas de objetividade, isto é, dá-se a “fixação exitosa de sentido nas sólidas topografias que necessitam ser conceitualizadas como sedimentações do poder”, em que o sistema de alternativas possíveis e as brechas da contingência original tendem a desaparecer – o instituído tende a assumir a forma de uma mera presença objetiva. Porém, se os sedimentos se reativam, há uma “temporalização do espaço” ou uma “extensão do campo do possível”, dando-se um momento de reativação, com um processo de desfixação de sentidos (MARCHART, 2009, p.185)².

O discurso, enquanto categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva. Neste sentido, embora a teoria do discurso procure fornecer novas interpretações sobre eventos e práticas, ela o faz analisando

o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes (HOWARTH, 2000, p.129).

Alguns autores vêm apontando para a necessidade de novos olhares para o estudo dos movimentos sociais e entendem que, em termos teóricos e epistemológicos, as demandas são um elemento central para a investigação sobre as possibilidades de conformação e de mudança da ordem social. Neste sentido, Retamozo (2009), adotando uma perspectiva discursiva pós-fundacional, afirma que

A tematização das demandas é fundamental para indagar sobre aspectos-chave da constituição dos movimentos, uma vez que estes elaboram demandas que são apresentadas no espaço público através de ações coletivas que são realizadas ao

² Não cabe nesta investigação, mas seria possível problematizar esta concepção de Marchart do *espaço* como necessariamente estático, fixo – em contraste com o tempo, tido como dinâmico e associado a mudanças – a partir de contribuições do campo da Geografia. Ver MASSEY (2008). No campo da Antropologia, isto também tem sido questionado, como demonstrarei no capítulo 3.

longo do tempo e que implicam processos identitários (RETAMOZO, 2009, p.111 – Tradução livre).

Retamozo entende a ordem social como uma articulação discursiva hegemônica constituída por uma multiplicidade de relações sociais parcialmente estruturadas e de status muito diferentes. Esta estruturação produz em seu interior uma pluralidade de diferenças e exclusões que se naturalizam historicamente, mas que são também caracterizadas pela contingência. Esta pluralidade de diferenças implica em lugares dominantes e outros, por conseqüência, subalternos, isto é, posições de sujeito que estão dominadas por outras – por exemplo, os binômios mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco, pobre/rico.

Porém, a existência de uma situação de subordinação por si só não explicaria o surgimento de reclamações, atos de protesto e mobilizações voltadas a combatê-la. Retamozo destaca o papel das demandas enquanto lugar de mediação que emerge entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos.

Em um registro filosófico, a demanda pode ser entendida como o espaço próprio da luta pelo reconhecimento, interpelando de alguma maneira a alteridade, orientando-se em direção ao outro (frequentemente o sistema político), inicialmente como um pedido e, se não atendida, como reclamação (interpelação imperativa). Ela supõe necessariamente a ingerência da subjetividade, isto é, os processos subjetivos jogam um papel fundamental na possibilidade de identificar-significar uma relação social ou uma situação particular como factível de ser levada ao espaço público. É o sentido que se atribui a uma determinada situação que a produz como demanda, fazendo com que um setor da população decida atuar para buscar modificar essa situação percebida como injusta, sentida como um dano. Esta “falta” percebida na ordem social pode se converter em veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda e também do seu conteúdo – literal e seu “excesso metafórico”³ (RETAMOZO, 2009, p.114).

Dialogando com a concepção de antagonismo de Ernesto Laclau, Retamozo afirma que a construção da demanda envolve

(...) a intervenção da subjetividade coletiva para operar sobre uma relação social particular e significá-la como lugar de um antagonismo (...) a referencia à subjetividade coletiva não implica em uma espécie de subjetivismo, dada a necessidade de pensar nas configurações de sentidos coletivos articulados para fazer inteligível (significativa) uma situação de um determinada maneira. Nesse aspecto, a

³ Por “excesso metafórico”, Retamozo está se referindo à ideia de que o significado de um termo nunca se esgota apenas nos sentidos que lhe são atribuídos em uma dada formação discursiva. Há sempre a possibilidade de as práticas articulatórias conferirem a ele um lugar destacado, podendo assim posicioná-lo como ponto nodal de uma cadeia discursiva, de maneira que ele possa “falar em nome de” ou tornar equivalentes a si outros significantes antes externos à cadeia.

subjetividade coletiva é um processo histórico-social factível de ser reconstruído através de investigações rigorosas que busquem indagar os códigos de significados mobilizados para dar sentido. Estes códigos são condensações significativas precariamente sujeitadas a conteúdos particulares e possuem uma origem histórica. Por isso mesmo, não se pode analisá-los atomicamente, pois atuam discursivamente, produzindo diferenças, deslocamentos, metáforas, metonímias e ao estarem abertos, admitem ser redimensionados no processo de construção das configurações conjunturais (RETAMOZO, 2009, p.117, Tradução livre).

A demanda põe em questão alguma relação social, retira o sujeito de sua posição e o coloca em um terreno aberto que pode levar à produção de um novo lugar de enunciação. A elaboração da demanda – com intervenção da subjetividade – permite construir um lugar de enunciação diferente daquele regulado pela repetição, espaços de relativa autonomia que operam para a construção de novos campos de ação. Neste sentido, a demanda “é um momento da subjetividade antes do sujeito” (RETAMOZO, 2009, p.117, Tradução livre).

Uma dimensão que não pode ser esquecida é a própria historicidade das demandas, que situa sua condição de possibilidade e suas limitações – que operam tanto na produção do sujeito, como na abertura de novos campos de experiência. Nesse caminho, Retamozo propõe distinguirmos analiticamente o conteúdo literal de uma demanda e seu excesso metafórico, isto é aquilo que se vincula a sua capacidade de se tornar tendencialmente vazio, universal – e aqui o autor se refere explicitamente ao conceito de "significante vazio", de Laclau (RETAMOZO, 2009).

As demandas não se esgotam em seu sentido literal; enquanto construções discursivas, elas provocam deslizamentos metafóricos que podem permitir que se rearticulem a outras demandas. Portanto, para além dos conteúdos manifestos das demandas, devemos considerar seus “excessos metafóricos”: “é precisamente na capacidade de se situar como significantes vazios que reside muito da possibilidade de pensarmos os processos através dos quais uma determinada demanda se torna um nóculo que amalgama outras.” Daí a necessidade afirmada pelo autor de reconstruirmos “o sintagma da demanda, seus alcances e deslizamentos”, bem como as operações retóricas que a constituem como um campo discursivo capaz de articular diferentes demandas. Por isso, “a retórica e seus tropos (como a metáfora, a metonímia, a sinédoque, a catacrese, por exemplo) constituem importantes ferramentas analíticas para a reconstrução das demandas.” (RETAMOZO, 2009, p.118, tradução livre).

Além disso, é importante segundo o autor, refletir sobre a capacidade das instituições que fazem a gestão da ordem social – como, por exemplo, o Estado e, acredito, também a escola pública – darem respostas, definirem, deslocarem ou cancelarem o conflito instaurado pela demanda. Portanto, cabe analisar “a própria composição das instituições e seu

funcionamento que podem produzir diversos resultados na hora de processar as demandas sociais” (RETAMOZO, 2009, p.118, tradução livre). Retamozo nos fornece um interessante exemplo: o pedido da extensão da rede de água potável pode ser absorvido diferencialmente pela gestão da ordem (a prefeitura municipal), mas problemas burocráticos, ineficiências ou comprometimentos políticos podem levar a que não se satisfaça àquela reclamação. Abrem-se diferentes possibilidades: tanto a construção de um campo fértil para a expansão e articulação com outras demandas, com a construção de uma alteridade/antagonismo (“o governo que não cumpre seus deveres”), como o cancelamento da demanda pelo desalento (“é inútil, ninguém nos atende”). Por isso, segundo o autor, é necessário estudar cada caso separadamente e ali “a historicidade da ordem, a história das relações sociais, seus atores e instituições, seus imaginários, as experiências ancoradas na memória histórica etc. serão aspectos fundamentais.” (RETAMOZO, 2009, p.123, Tradução livre).

Na seção seguinte, apresentarei algumas das demandas sociais que vêm interpelando a escola no sentido de incorporar a questão da diferença étnico-racial como parte daquilo que a constitui.

1.2 Demandas Sociais, processos de identificação na escola e a capoeira

Como apontamos acima, as demandas sociais são importantes pois podem provocar deslocamentos e a formação de antagonismos que alteram a ordem social. Nesta seção, apresento uma discussão sobre as demandas sociais que, nas últimas décadas, vieram impelindo a expansão do sistema público de educação e atuando para a fixação de novos sentidos de escola. Devido ao foco desta investigação, darei atenção principalmente à constituição de antagonismos em torno da diferença cultural e racial, que nos permitirá pensar a problemática da “cultura negra” no campo educacional sob novas bases.

Desde o processo de redemocratização brasileiro iniciado no final da década de 1970, novos movimentos sociais passaram a se organizar. Neste sentido, um importante fator no estabelecimento da meta de universalização do direito à educação foram os movimentos sociais de periferia ocorridos nas principais cidades do país – destacadamente São Paulo – que envolveram a atuação de pais e mães de alunos em defesa de maior número de creches, melhores escolas de educação infantil e maior escolarização para as crianças e jovens (ARROYO, 2012; CUNHA, 2009).

A demanda pela universalização do direito à educação esteve associada à ampliação do número de vagas no sistema público de educação para incluir o grande contingente populacional que, a partir do final dos anos 1960, passou a buscar melhores condições de vida nas cidades. A manutenção de altas taxas de crescimento do número de matrículas no sistema público de ensino deveu-se justamente a essa “energia social”. Nesse processo,

A chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições. Os baixos investimentos e a rapidez da expansão do sistema tornaram corrente a percepção de que a escola brasileira seria, na maioria das vezes, uma instituição ineficaz, com insuficiência de recursos, pessoal mal preparado e mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação. Mas é possível, também, olhá-la de outro ângulo. Sua difusão nos últimos 50 anos atesta a demanda da sociedade e a expectativa da população de que ela possa cumprir um papel educativo relevante. (CAVALIERE, 2009, p.55)

Portanto, mesmo que o sistema público não tenha se expandido sem problemas e dificuldades, foram as “pressões sociais” pela sua democratização que impulsionaram e ainda impulsionam a construção de um sistema abrangente de educação básica no país. Para além da dimensão de “reprodução das desigualdades sociais” presente no processo educacional, caberia perceber também os aspectos inovadores revelados pelas demandas populares (heterogêneas) quanto ao acesso à educação (CUNHA, 2009, p.57).

Podemos considerar estas disputas pela universalização do direito à educação como *demandas de igualdade*, pois atuam para fixar o sentido de “escola” como um dos requisitos básicos à cidadania, à condição universalista de indivíduo portador de direitos garantidos pelo Estado. Desta maneira, investigações em torno dos movimentos sociais pela educação organizados no Brasil desde os anos 1970 oferecem ferramentas para a compreensão das estratégias mobilizadas para que a demanda por educação possa se constituir também em ponto nodal capaz de articulá-la a outras demandas sociais. Nas articulações discursivas construídas pelas demandas que interpelavam o sistema político, exigir o direito à “escola” poderia significar também, para um amplo setor da sociedade brasileira, remeter-se ao direito à cidadania frente a um Estado visto como inócuo diante das desigualdades sociais.

É possível apontar, ainda, como pertencente ao conjunto de *demandas de igualdade* reivindicadas desde a redemocratização, a afirmação de direitos prioritários da infância e da adolescência em um contexto de acirramento da desigualdade social. A ideia de “proteção integral” às crianças e aos adolescentes assumiu forma de texto legal no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, sendo posteriormente detalhada em legislação correlata. O ECA em seu quarto artigo, determina ser

dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)⁴.

Como podemos verificar em discursos presentes nas políticas educacionais recentes, a escola pública tem sido chamada a cumprir papel mais ativo na garantia destes direitos, como condição para a efetivação do direito à cidadania.

Além das referidas *demandas de igualdade* constituídas pelos movimentos sociais (sindicatos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras organizações tradicionalmente consideradas como de “esquerda”) que vieram pressionando pelo direito universal de acesso à educação, outro vetor importante nas disputas hegemônicas pela democratização da educação tem sido os diversos movimentos sociais que, nas últimas décadas, vieram procurando afirmar “identidades” até então marginalizadas ou subalternizadas. Movimentos de negros, indígenas, de gênero, entre outros, passaram a se organizar e pressionar pelo reconhecimento de suas *demandas de diferença* pela sociedade brasileira e, mais especificamente, pelo campo educacional, propondo novos sentidos de “escola”.

Este cenário de fortalecimento de uma política da identidade no Brasil, acredito, é parte das transformações econômicas e sociais mais amplas associadas à chamada “pós-modernidade”, discutida e analisada por estudiosos de diferentes campos.

Stuart Hall (1997), destacado autor dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, afirma que a pós-modernidade tem entre seus desdobramentos mais importantes o estabelecimento da centralidade da cultura nos processos econômicos e políticos e na própria epistemologia da contemporaneidade. A emergência de movimentos identitários em escala local seria, segundo Hall, uma das facetas da pós-modernidade, negociando e colocando limites aos projetos de homogeneização encampados pela globalização (HALL, 1997).

Ernesto Laclau, no âmbito da perspectiva pós-fundacional, aponta que as sociedades modernas tardias estão passando por um ‘tempo acelerado’ de experiências de deslocamento, associadas ao aprofundamento dos processos de mercantilização, burocratização e globalização, que estariam descentrando estruturas e colocando em crise identidades sociais e interesses já existentes. Esta condição deslocatória estaria dando maior visibilidade à contingência das estruturas discursivas, desdobrando-se em novos processos de identificação

⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

dos sujeitos junto a projetos políticos e aos discursos a ele articulados, possibilitando a constituição de novas formas de subjetividade política (HOWARTH, 2000).

Aproximando-me do objeto desta investigação, apontarei brevemente as práticas articulatórias mobilizadas pelo movimento negro, dentre os diferentes movimentos que participam da política de identidade e contribuem para a fixação de novos sentidos de “escola” no Brasil contemporâneo. Este tem colocado na pauta do debate público a necessidade de mudanças sociais e institucionais voltadas para a superação do racismo historicamente presente na sociedade brasileira.

Segundo Gomes (2011a), nas lutas desenvolvidas pela população negra desde o século XIX, a educação sempre ocupou papel estratégico, por ter lugar destacado nos processos de produção de conhecimento “sobre si e sobre os outros”, por propiciar a formação de quadros intelectuais e políticos e por ser um critério estabelecido pelo mercado de trabalho para a seleção dos trabalhadores. No século XX, podemos destacar como exemplo desta percepção as ações encapadas pela Frente Negra Brasileira (1931-37), em São Paulo, que demonstrava a preocupação de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Semelhantemente, o Teatro Experimental do Negro (1944-68), no Rio de Janeiro, propunha-se à valorização social do negro por meio da educação, da cultura e da arte – incluindo em sua formação a alfabetização dos participantes, recrutados entre operários, empregadas domésticas, favelados, desempregados e modestos funcionários públicos (GOMES, 2011a).

A partir dos anos 1970, o movimento negro pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo cuja emergência pode ser associada

(...) à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África (HASENBALG Apud GOMES, 2011a, p.135)

Dessa maneira, a situação de “falha” de identidade provocada pelo bloqueio que a desigualdade racial colocava aos negros no sentido de constituírem suas identidades foi um fator central para a emergência daquele movimento identitário. Além disso, como vemos no trecho acima, foram importantes também novas referências internacionais, colocadas pelos movimentos de descolonização na África e pelo movimento negro nos Estados Unidos.

No final da década de 1970, foi formado o Movimento Negro Unificado (MNU), entidade de amplitude nacional que se destacou como um dos principais protagonistas na luta

antirracista no Brasil. O MNU atuou de diferentes maneiras, através da publicação de livros, jornais, revistas e da articulação de organizações negras em todo o país.

No processo da luta antirracista, o movimento negro modificaria algumas de suas estratégias de ação em fins dos anos 1980. Gomes (2011a) afirma que, até a década de 1990, os discursos do movimento negro afirmavam a necessidade da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, que tinham como mote: “escola, educação básica e universidade para todos”. Porém,

à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (...) As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial (GOMES, 2011a, p.113).

O final dos anos 1980 é, portanto, um momento em que emerge uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros, passando a atuar por meio de um enfoque identitário e trazendo novas problematizações e formas de reivindicação política. Este processo incluiu críticas e tensões em relação aos discursos dos movimentos sociais de “esquerda” que, ao enfatizarem apenas o objetivo de superação do capitalismo via ruptura da estrutura de classes e instauração do socialismo, acabavam por “alimentar a idéia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezar a luta do Movimento Negro”(GOMES, 2011a, p.113).

Aquele movimento social teria, a partir de então, passado a direcionar suas reivindicações na denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção em instâncias do próprio Estado, com a inserção de ativistas e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2011a, p.111).

Um marco importante neste processo foi a realização, em 1995, em Brasília, da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Naquele evento que reuniu mais de 20.000 pessoas, não só diversas organizações do movimento negro estiveram presentes como se verificou também o apoio de diferentes partidos e organizações de esquerda, configurando-se um pacto político da luta antirracista. Além da manifestação no espaço público com visibilidade a nível nacional, o principal resultado da mobilização foi a entrega, ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, do *Programa de Superação do*

Racismo e da Desigualdade Racial, que apresentava um diagnóstico social, econômico e educacional da situação da população negra no país e exigia do governo brasileiro uma posição em relação à superação do racismo (GOMES, 2011a).

Uma das respostas a essa pressão por parte do Governo Federal à época foi a criação de um Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra e a introdução do tema transversal da Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996.

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento deste debate sobre a questão racial. São marcos deste processo a criação de novas instituições na burocracia do Estado – como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Além desta luta por maiores oportunidades e reconhecimento institucional, as demandas colocadas pelo movimento negro contemporâneo vêm afirmando também a importância da reavaliação das questões raciais e dos sentidos de “negro” no campo educacional, obtendo como uma de suas conquistas a promulgação da lei n.10.639/2003. Esta lei alterou a lei n.9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar. Outras diretrizes importantes foram criadas posteriormente, como, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004).

Segundo Gomes (2011b), a lei e as diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Nesse sentido, têm entrado em confronto com práticas e com o imaginário racial presentes na educação brasileira, destacando-se aí o chamado “mito da democracia racial”, reforçado durante a ditadura militar (1964-85). O movimento negro e pesquisadores do campo das Ciências Sociais voltados para as relações raciais tem se dedicado à desconstrução desta idéia na produção acadêmica e nos mais diferentes campos do pensamento social brasileiro – inclusive o educacional.

Segundo Antônio Sérgio Guimarães (1999), uma discussão sobre o processo de formação da nação brasileira é de central importância para a compreensão das “mutações” por que passou o racismo brasileiro desde o século XIX. Isso porque aqui “as regras de pertença nacional suprimiram e subsumiram sentimentos étnicos, raciais e comunitários. A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua” (GUIMARÃES, 1999, p.52).

Uma das marcas específicas do pensamento racista brasileiro foi a idéia de “embranquecimento” da nação, que residiu na adaptação do racismo científico europeu para pensar uma solução própria para o “problema negro”. Este discurso incluía a afirmação da necessidade de reduzir o contingente negro na população devido à sua inferioridade biológica e o termo “raça” estava associado a um determinismo biológico.

Nas primeiras décadas do século XX, destacados autores do pensamento social, como Silvio Romero e Gilberto Freyre, adaptaram a idéia de “embranquecimento” aos cânones da Antropologia Social, a partir de uma perspectiva assimilacionista. A partir de então,

“Embraquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização européia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na idéia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições segundo suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes, são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças” (GUIMARÃES, 1999, p.55-56).

Portanto, o conceito de democracia racial, tão presente no Brasil até os dias de hoje, tem como pressuposto a afirmação da existência de uma “raça” brasileira relativamente homogênea, resultante da mistura, da mestiçagem das três “raças” originais. Alguns autores têm criticado esta afirmação de homogeneidade e apontado que “o conceito de democracia racial é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças interraciais fora da arena política, perpetuando-as como conflito latente” (HASENBALG Apud GUIMARÃES, 1999, p.56).

Mesmo a crítica marxista feita ao conceito de raça não foi capaz de perceber o caráter instituinte do discurso racista brasileiro. Nesse sentido, Guimarães afirma que o marxismo não só não alterou o quadro existente como

(...) a insistência marxista no caráter ideológico das “raças” e sua caracterização do racismo como um epifenômeno apenas emprestaram outra tonalidade ao ideal de “democracia racial”. Para ser mais preciso, transformaram a democracia racial num ideal a ser conquistado pelas lutas de classes. O evolucionismo subjacente ao pensamento marxista adaptou-se bem à idéia de que o capitalismo (ele próprio código para “europeidade”) seria uma força civilizadora que os povos de todo o mundo teriam forçosamente de experimentar antes de atingir o socialismo (GUIMARÃES, 1999, p.60).

Ainda que o referido autor tenha feito uma crítica um tanto generalizante – que não dá conta da diversidade de vertentes do pensamento marxista – sua análise contribui para o entendimento de que, no debate colocado naquele momento, havia um enfoque eurocêntrico

no marxismo que não lhe permitia fazer uma crítica mais aprofundada ao mito da democracia racial.

Em oposição à persistência do mito da democracia racial, as novas formas culturais do movimento negro na América Latina e no Brasil desde os anos 1970, têm enfatizado o processo de re-identificação dos negros, em termos étnicos e culturais. Nelas o anti-racismo daqueles que chamam a si mesmo de “negros” tem significado a reconstrução da negritude a partir das “heranças africanas”. Muitos grupos do movimento negro optaram pela estratégia de apoiarem e se organizarem em torno de elementos culturais imbricados à memória da escravidão e da resistência negra e à experiência da diáspora africana – como o candomblé, o maracatu, o afoxé e a capoeira, entre outros – e pela organização de centros culturais onde estas práticas pudessem ser reproduzidas e estudadas e debates sobre a questão racial pudessem acontecer (PEREIRA, 2010).

Nesta atuação, há um pressuposto essencialista de que

(...) só um discurso racialista de autodefesa pode recuperar o sentimento de dignidade, de orgulho e de autoconfiança, que foi corrompido por séculos de racismo universalista e ilustrado. O ressurgimento étnico amparado nas idéias gêmeas de uma *terra* a ser recuperada (o território dos antigos quilombos; ou a transformação, largamente simbólica, de quarteirões urbanos empobrecidos em comunidades ou “quilombos” negros) e de uma *cultura* a redimir e repurificar, no contato com uma África imaginária, a África trazida e mantida como memória. (GUIMARÃES, 1999, p.61).

Porém, Guimarães destaca que mesmo no interior do movimento negro, há disputas em torno destas definições essencialistas da formação étnica.

Estas disputas, também presentes no meio acadêmico e na sociedade de forma mais ampla, remetem ao debate em torno da legitimidade, em termos éticos e científicos, da propriedade de se utilizar a categoria “raça” em análises sociais e no jogo político. Guimarães aponta para uma saída interessante para essa questão ao afirmar

(...) a imprescindibilidade do conceito de raça para os brasileiros de hoje (...) justo por termos construído uma sociedade anti-racialista, o conceito de “raça” parece único – se concebido sociologicamente – em seu potencial crítico: por meio dele, pode-se desmascarar o persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação e têm na “cor” (tal como definida pelos antropólogos dos anos 50) a marca e o tropo principais (GUIMARÃES, 1999, p.71).

Portanto, se, por um lado, o conceito de “raça” em termos biológicos já não é mais pertinente, por outro, sua efetividade social e o discurso anti-racialista que a mascara ainda fazem do termo um elemento imprescindível para a produção acadêmica em ciências sociais, inclusive na educação.

Como vimos, o processo de descolonização dos países africanos foi um das grandes influências internacionais que apoiaram o ressurgimento do movimento negro nos anos 1970. Aquele contexto propiciou também um novo momento teórico para as pesquisas acadêmicas que se debruçaram sobre o conceito de cultura – destacando-se o campo extremamente heterogêneo dos Estudos Culturais.

Como apontou Costa (2003), os Estudos Culturais surgiram em meio a diferentes movimentos sociais que buscavam formular ferramentas conceituais retiradas de suas atuações políticas, em oposição a uma visão elitista e eurocêntrica de cultura que defendia a “alta cultura” como legítima e verdadeira, em detrimento da “cultura popular”. O lugar das diferentes tradições culturais presentes nos territórios colonizados e recém-independentes também se tornaria um tema nestas discussões, dando margem a novas leituras sobre a política de identidade na contemporaneidade a partir de um diálogo com diferentes contribuições, entre elas as análises discursivas empreendidas por Foucault em torno das relações de poder. Estas discussões dariam margem inclusive à constituição de um novo campo intitulado *Estudos Pós-Coloniais*.

Desde o contexto de descolonização africana iniciado nos anos 1950, destacou-se a discussão em torno da questão racial e de uma “cultura popular negra” como tópico privilegiado de análise em torno da problemática da autenticidade na política de identidade. Nesse sentido, Stuart Hall (2009) afirma que a cultura popular negra

(...) é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto ou baixo, resistência versus cooptação, autêntico versus inautêntico, experiencial versus formal, oposição versus homogeneização. Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles (HALL 2009, p.323).

De qualquer maneira, nas figuras e repertórios de tradições e representações buscadas pela cultura popular negra, é possível ver as experiências que estão por trás delas. Na sua expressividade, musicalidade, oralidade, na rica produção de contra-narrativas, a cultura popular negra teria permitido trazer à tona elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação. Hall afirma que

Esses repertórios da cultura popular negra (...) eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobredeterminados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. A apropriação, cooptação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias, junto a um patrimônio africano (...) conduziram a inovações linguísticas na estilização retórica do corpo, a formas de ocupar um espaço social alheio a expressões potencializadas, a estilos de cabelo, a posturas e gingados e maneiras de

falar, bem como a meios de constituir e sustentar o companheirismo e a comunidade (HALL, 2009, p. 324).

Portanto, a partir da leitura discursiva do social apontada na seção anterior, nas leituras dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais e nas colocações de Guimarães acima destacadas, é importante reconhecer que, nas disputas hegemônicas travadas em torno do significante “cultura negra”, foram indispensáveis fechamentos provisórios ou, como afirmou Hall (2009), “essencialismos estratégicos” encampados pelo movimento negro.

Entretanto, Hall afirma que essa essencialização é incapaz de compreender as estratégias dialógicas e as formas híbridas da estética diaspórica. Faz-se necessário um movimento para além do essencialismo que burle a essencialização da diferença dentro de oposições binárias, entendendo “negro” como um “significante flutuante”. Segundo o autor,

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, (...) somos tentados a usar “negro” como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira (...) Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e *policar fronteiras* – que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais – como se elas fossem genéticas (HALL, 2009, 327, grifos meus).

O caminho para a não essencialização seria justamente entender o significante negro como “flutuante”, isto é, definido em meio à pluralidade de formas da política cultural nos diferentes contextos e lugares.

No campo semântico constituído no âmbito dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, destaca-se como fértil o conceito de *diáspora* (HALL, 2009; GILROY, 2011), em que a identidade (negra) é levada à contingência, à indeterminação e ao conflito, distanciando-se da idéia de uma “identidade primordial”, essencializada, a partir de uma teleologia étnica iniciada na África. O conceito de *diáspora* lança um olhar a partir da desterritorialização e reterritorialização das culturas negras, de maneira que seria mais fecundo, procurarmos ver não a “raça” em sua “essência”, mas sim as formas geopolíticas e culturais de vida, resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas modificam e transcendem (GILROY, 2011). Nesse sentido, é possível entender as chamadas “culturas afrobrasileiras” – como a capoeira – como resultantes de múltiplos processos de identificação e diferenciação ocorridos nos diversos contextos e de hibridizações de

referências de uma grande variedade de grupos étnicos africanos que aqui chegaram, vindos das diferentes áreas do continente conectadas ao tráfico atlântico.

Do mesmo modo, Ernesto Laclau (2011) faz uma crítica pós-fundacional à perspectiva essencializante nos discursos produzidos por boa parte dos movimentos sociais identitários, como o movimento negro. O autor acredita que o apelo ao particularismo, presente nas lutas políticas travadas na contemporaneidade não pode ser tomada como solução, sendo mesmo uma saída autodestrutiva. Segundo ele,

O dilema dos defensores do particularismo extremado é que sua ação política se ancora numa perpétua incoerência. Por um lado, defendem o direito à diferença como um direito *universal*, e essa defesa envolve seu engajamento em lutas pela transformação das leis, pela proteção das minorias na Justiça, contra a violação dos direitos civis etc. Mas, como afirmam ao mesmo tempo que esse arranjo se enraíza necessariamente nos valores políticos e culturais dos setores dominantes tradicionais no Ocidente, e que eles nada têm a ver com essa tradição, suas demandas não podem ser articuladas a qualquer operação hegemônica mais ampla para reformular aquele sistema – o que os condena a uma relação periférica ambígua com as instituições existentes, que só pode ter efeitos políticos paralisadores (LACLAU, 2011, p.63-64).

Segundo Laclau, as demandas particularistas dos grupos seriam mais eficazes politicamente se feitas não apenas em termos de diferenças, mas também de alguns princípios universais que eles partilham com o resto da comunidade. Desta maneira,

Se as lutas sociais dos novos atores sociais demonstram que as práticas concretas de nossa sociedade restringem o universalismo de nossos ideais políticos a setores limitados da população, torna-se possível reter a dimensão universal enquanto se ampliam as esferas de sua aplicação – que, por sua vez, definirão os conteúdos de tal universalidade. Por meio desse processo, o universalismo se expande ao mesmo tempo que se quebra sua necessária vinculação a qualquer conteúdo específico. (LACLAU, 2011, p.65)

Portanto, as demandas de diferença ganhariam maior possibilidade de ampliarem sua cadeia de equivalência ao trabalharem na tensão entre particularismo e universalismo, sem abandonar nenhum destes dois eixos.

Nesse sentido, segundo Retamozo, as demandas sociais ganham força ao apontarem para “a contradição manifestada entre o princípio de igualdade-liberdade que legitima a ordem nas sociedades modernas e sua negação na vida social cotidiana”. A premissa de “igualdade última” – fundamental para a modernidade ocidental – seria, portanto, “constitutiva do imaginário democrático e tem possibilidades emancipatórias” (RETAMOZO, 2009, p.122).

Cabe apontar que, na produção acadêmica brasileira, vêm se verificando elaborações teóricas e esforços que buscam visibilizar outras posições de sujeito dos negros, com desdobramentos importantes para as disputas curriculares no Brasil. Isso esteve associado a

uma reelaboração do pensamento social brasileiro a partir dos anos 1980, destacadamente no campo da historiografia acerca do período escravista e pós-abolicionista e na inserção dos movimentos negros nas políticas públicas de Estado (OLIVEIRA, 2012).

Neste processo, tem se fortalecido um novo olhar nos estudos históricos sobre a escravidão e as relações raciais, associada à presença de historiadores e especialistas nas polêmicas sobre a valorização de manifestações culturais como o jongo, festas populares e legislações sobre territórios quilombolas. Um número significativo de pesquisas tem se dedicado à reconstituição de experiências históricas concretas dos escravos, desdobrando-se em análises sobre compra de alforrias, festas populares, construção de associações de capoeiras, reinvenções linguísticas, existência de famílias escravas, relações sexuais duradouras, laços de parentesco africano e compadrio católico. Neste processo, tem se fortalecido a compreensão da construção de identidades coletivas (escravas) enquanto problema de investigação e desmoronado a imagem da África como um “viveiro passivo de homens” (OLIVEIRA, 2012, p.104). Assim, estes estudos históricos sobre a escravidão têm fornecido outros olhares para a África e para os processos de identificação trazidos daquele continente para o Brasil, constituindo-se mesmo em um “embrião de uma crítica epistemológica”, uma operação conceitual elaborada a partir de um lócus específico de enunciação marcado pela opressão, pela discriminação e racismo contra aqueles considerados não brancos (OLIVEIRA, 2012).

Esta mudança na produção acadêmica recente tem dado maior visibilidade, como apontamos, a manifestações ainda presentes da “cultura negra”. Nesse sentido, pesquisadores e professores tem atentado e se interessado para o diálogo com as tradições culturais de matriz africana presentes em diferentes comunidades escolares.

A continuidade de elementos culturais africanos no Brasil atestariam para o que Nilma Lino Gomes chamou de “capacidade de enraizamento da matriz africana na construção da cultura negra no Brasil”. A persistência de terreiros de candomblé, grupos de capoeira e de diferentes formas de manipulação do cabelo em tranças, *dreadlocks* e penteados “afro” seriam exemplos da existência desta política de identidade ancorada em referências africanas e afrobrasileiras. A afirmação de uma “cultura negra” por jovens nas escolas pode ser justificada, em termos acadêmicos, pela efetividade que se coloca na construção identitária de sujeitos socialmente classificados como negros, referenciando-os em uma identidade coletiva e em certa ideia de ancestralidade (GOMES, 2003). Gomes enfatiza, portanto, a importância estratégica – em meio às disputas hegemônicas em torno dos sentidos de “negro” na

sociedade brasileira – da valorização destas práticas que, em seus cânticos, ritualizações e atividades, acabam fixando sentidos positivos e destacando o protagonismo e a leitura de mundo dos negros frente à escravidão, à abolição e às desigualdades sociais.

Como exemplo diretamente relacionado a esta pesquisa, apontarei brevemente como tem se dado as disputas presentes na capoeira em torno da questão da autenticidade da “cultura negra”. Como vimos, a capoeira pode ser considerada como parte dos processos culturais híbridos forjados a partir da condição diaspórica dos africanos, tomando-se um olhar a partir da longa duração, que abarque os mais de 300 anos de colonização portuguesa e as relações raciais travadas durante a história do Brasil.

Aqui se constituíram diferentes *tradições* culturais (religiões, danças, artes marciais, expressões estéticas as mais variadas, entre outras), a partir de processos criativos e inventivos, permanentemente sobredeterminados pelas possibilidades de agência política colocadas em cada momento. As condições discursivas colocadas pelas relações de poder em torno da questão racial e do processo de modernização não podem ser desprezadas em qualquer análise que se proponha a entender o surgimento destas tradições culturais.

No caso da capoeira, há registros históricos do século XVIII que atestam para sua existência e seu lugar social como tradição rebelde praticada por escravos (SOARES, 2004). Desde então, passados quase três séculos, assistimos a grandes transformações: de uma prática combatida por ser vista como parte das odiadas influências africanas para a nação brasileira no século XIX, passando pela sua criminalização na Primeira República (1889-1930) até o momento atual, quando grupos e associações de capoeira têm se inserido cada vez mais nos espaços das escolas públicas e a prática já foi classificada oficialmente como parte do patrimônio cultural brasileiro a ser preservado (BRASIL, 2008d, 2008e).

Se nos apoiarmos em concepções não-essencialistas de patrimônio e memória, poderemos enxergar as estratégias de criação cultural e inserção na modernidade que estiveram presentes em alguns momentos importantes da história da capoeira. Como Canclíni (2008) e outros autores dos Estudos Culturais vêm demonstrando, tradição e modernidade não são elementos contraditórios, mas sim ressignificados a partir das práticas e disputas travadas pelos agentes culturais em seus contextos de atuação. Nesse sentido, cabe apontar que a “capoeira” não se constitui em uma prática cultural homogênea, podendo antes ser lida como um campo de disputas a partir de diferentes discursos sobre passado e sobre as relações entre sua prática cultural e os processos de modernização.

Simone Vassallo (2003) apontou a longevidade de duas “tradições inventadas” – apoiando-se na famosa expressão cunhada por Eric Hobsbawn – que, desde os anos 1930, permanecem como marcos a partir dos quais se constituem identidades diferenciais na comunidade de praticantes de capoeira. De um lado, constituiu-se um paradigma que se afirmava como “capoeira autêntica”, a *Capoeira Angola*, reunida em torno de um discurso pautado na manutenção de uma tradição com raízes africanas. De outro lado, foi criada a “Luta Regional Baiana” ou *Capoeira Regional*, que mobilizava um discurso de “brasilidade” e “esportivização” da capoeira, e seu caráter de luta resultante da riqueza cultural da Bahia. Ambas as tradições foram constituídas em meio a disputas em torno do lugar da “cultura negra” na sociedade brasileira. Apesar de todas as transformações por que vieram passando – inclusive com o surgimento de outras vertentes – elas permanecem propiciando referenciais para discursos que enfatizam a “africanidade” ou a “brasilidade” da capoeira e se posicionam em meio às disputas identitárias na contemporaneidade. Não adoto, neste trabalho, uma perspectiva essencialista dessas duas vertentes, entendendo-as, ao contrário, como dinâmicas e inseridas nas disputas hegemônicas em torno dos significantes “negro” e “cultura negra” travadas na sociedade brasileira ao longo do século XX.

No capítulo 4, analisarei mais detalhadamente as articulações discursivas constituídas pelos praticantes de Capoeira em torno do significante “cultura negra”. Desde já, interessa-me apontar que, em meio ao ressurgimento do movimento negro, a tradição da *Capoeira Angola* veio se fortalecendo desde o final dos anos 1970 como um espaço de afirmação de uma identidade negra e de um legado africano. Não sem motivo, pude constatar, em conversas com mestres de “Capoeira Angola” no Rio de Janeiro, que estes participaram de certas iniciativas do movimento negro, como, por exemplo, aquelas realizadas no Instituto de Pesquisa de Culturas Negras (IPCN), no Rio de Janeiro dos anos 1980.

Por isso, na construção desta pesquisa, optei pelo estudo de caso de uma escola onde estivessem sendo realizadas aulas de um professor pertencente a esta tradição, com o objetivo de analisar as hibridizações e negociações de sentido de “cultura negra” no currículo a partir de processos de identificação mais fortemente afirmativos. Acredito que uma investigação como esta, pautada em uma leitura anti-essencialista e pós-fundacional, não pode ter como função – tomando emprestado as já citadas palavras de Hall (2009) – “policar fronteiras” no universo da capoeira a partir de critérios de autenticidade. Porém, apostando na dimensão discursiva como instituinte do social, interessa-me avaliar em que medida discursos amparados em “essencialismos estratégicos” atuam para deslocar definições daquilo que é

considerado como sendo parte da “cultura escolar” e do “conhecimento escolar”, ao mesmo tempo em que são também influenciados por esse outro sistema discursivo: a escola.

Como demonstrei, as demandas colocadas pelo movimento negro à sociedade tem se desdobrado também em um fortalecimento da presença, nas escolas, de novos sujeitos que mobilizam aquelas práticas culturais “negras” e em sua inclusão no currículo escolar. Isto ocorre através de mudanças nos livros didáticos, orientações curriculares e de mudanças no posicionamento de professores e demais agentes educativos frente à questão racial.

Remetendo-me à discussão apresentada acima em relação às demandas, aposto que o movimento negro foi capaz de articular demandas na sociedade brasileira construindo um antagonismo em relação ao que seria a negação da cidadania: o racismo na escola. Assim, acabar com o racismo – com seu corolário do mito da democracia racial – significaria também, nesta articulação discursiva, garantir uma “educação” de qualidade em que a “cidadania” (espaço de igualdade) só seria verdadeiramente alcançada com a garantia do direito à diferença nas escolas. A escola, assim, estaria sendo interpelada na contemporaneidade a fazer a gestão destas demandas de diferença, incorporando conteúdos e dialogando com práticas e discursos que fixam sentidos de “negro” no currículo.

Minha aposta é que, como veremos no capítulo 2, estes discursos afirmativos em torno da “cultura negra” tem também atuado em meio às disputas hegemônicas pela fixação de sentidos de “educação integral”. Desta maneira, as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar tem também buscado dar conta destas demandas de diferença, incluindo, dentro do leque de atividades passíveis de serem escolhidas e desenvolvidas nas escolas, manifestações da cultura afrobrasileira – como é o caso da presença da Capoeira no Programa Mais Educação.

1.3. Delimitando terreno da roda: o Campo do Currículo

Após apresentar a postura epistêmica mais ampla que adoto e as demandas de diferença que interpelam a escola no Brasil atual, nesta seção aproximo-me do objeto desta investigação: o currículo escolar. Em função dos limites deste trabalho, não irei delinear a constituição histórica do campo do currículo, nem mesmo mapear as variadas disputas

existentes em torno da definição do termo⁵. O que me interessa aqui, para prosseguir na preparação do terreno para esta roda, é apresentar interlocuções que acredito serem férteis para pensar a problemática da diferença cultural no currículo, que nos remete à persistência (bem como às possibilidades de subversão) das relações de poder entre os diferentes saberes que negociam sua presença na escola pública atualmente.

Coerentemente com a leitura pós-fundacional apresentada neste capítulo, aposto em uma definição de currículo – em meio às várias existentes – que o situe como um sistema discursivo onde se dá a negociação entre diferentes fluxos de sentido e processos de significação, no contexto discursivo mais amplo da “escola”. Nesse sentido, termos como “cultura escolar”, “conhecimento escolar”, “cultura negra” podem ser entendidos como tendo seus significados fixados (provisoriamente) em meio às disputas hegemônicas travadas em diferentes contextos – na sociedade em geral, nas universidades e em seus grupos de pesquisa, nos órgãos de gestão educacional, nas comunidades disciplinares, nas escolas etc.

Considerando o objetivo dessa investigação, interessam-me as potencialidades de uma abordagem pós-fundacional para pensar a interface entre conhecimento e cultura no currículo, colocando sobre novas bases o debate político trazido pelas teorizações críticas desde os anos 1960. Minha aposta – que é a perspectiva que tem sido trabalhada no grupo de pesquisa do qual faço parte (GECCEH) – é que a leitura discursiva contribui para discutir as relações de poder presentes no currículo a partir de um enfoque sobre a questão da *fronteira* que define aquilo que é legitimado como conhecimento escolar e aquilo que não é fixado como conhecimento.

Entendo que o Programa Mais Educação pode ser tomado como uma política de currículo, isto é, como um texto/discurso que produz sentidos de escola e sentidos de conhecimento, participando das disputas travadas nos diferentes contextos.

Diferentes autores têm buscado analisar a produção de políticas de currículo a partir de uma ótica não verticalizada, que possa superar a dicotomia Estado-escola, ou macro-micro. Nesse sentido, as contribuições do pesquisador inglês Stephen Ball (BALL, 1994; BOWE, BALL e GOLD, 1992) têm ajudado a entender as propostas curriculares não apenas como uma imposição do Estado, mas também como resultado de uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político de sua produção. A proposta de Ball se apresenta como uma possível metodologia de análise das políticas educacionais construída sobre bases pós-estruturalistas, entendendo-as como “discursos”.

⁵ Ver mais em MACEDO e MOREIRA (2002), MACEDO e LOPES (2002, 2010).

Para Ball, existe um “ciclo de políticas” contínuo, constituído por três contextos principais interligados como etapas não-lineares, onde circulam políticas e que acabam por dar aos discursos educacionais um carácter híbrido, ambivalente e, por vezes, contraditório: *o contexto de influência*; *o contexto da produção de texto* e *o contexto da prática*.

O *contexto de influência* é o lugar onde a política pública e seus discursos são construídos inicialmente. Ali os conceitos-chave da política são estabelecidos e obtêm legitimidade, a partir da constituição de um discurso e um léxico. Nesse contexto, diferentes grupos disputam a influência na definição e nos objetivos sociais da educação, de maneira que

Esse tipo de discurso em formação é algumas vezes apoiado, outras vezes desafiado por reivindicações mais amplas que estão influenciando as arenas públicas de ação, particularmente nos/através dos meios de comunicação de massa. Além disso, existe um conjunto de arenas públicas mais formais, comitês, instâncias nacionais, grupos representativos que podem ser locais de articulação de influência (BOWE, BALL e GOLD, 1992, p.20, tradução livre).

Guardando relações complexas com o primeiro, o *contexto de produção de texto da política* incluiria não apenas textos legais oficiais, e documentos da política, mas também comentários produzidos formal e informalmente, falas e performances públicas de políticos e funcionários do governo e mesmo vídeos elaborados sobre a política. Estes textos representam a política oficialmente e, embora estejam relacionados a interesses políticos que interpelam o Estado, recorrem a apelos ao “popular”, ao senso comum e à razão política como forma de legitimação. Porém, o conjunto de textos – e cada um deles individualmente – não poderiam ser vistos como internamente coerentes, guardando certa dose de ambigüidade e permitindo leituras diferenciadas e atendendo a disputas e compromissos distintos e nem sempre compatíveis.

Neste nível de análise, seria possível perceber a existência de uma disputa pela representação da política por grupos de atores que atuam em diferentes espaços de produção de textos. No caso do Programa Mais Educação, isto se aplicaria não só ao Governo Federal e os diferentes ministérios que elaboram os conceitos que apareceram no programa, mas também as secretarias estaduais e municipais de educação, que são parceiros e formulam diretrizes específicas para o programa.

Como terceiro espaço de circulação das políticas, estaria o *contexto da prática*, ao qual a política é endereçada: as escolas. Ali, a política não é simplesmente recebida e implementada, ela está sujeita a diferentes interpretações e à recriação, em um processo de recontextualização. Os formuladores de políticas

não são capazes de controlar os significados de seus textos, sendo que parte deles serão rejeitados, selecionados, ignorados, deliberadamente distorcidos, respostas

podem ser superficiais (...) é uma questão de disputa. Diferentes interpretações estarão no páreo, uma vez que se articulam diferentes interesses. (BOWE, BALL e GOLD, 1992, p.22, Tradução livre)

Portanto, de acordo com esta perspectiva, os professores e demais atores do processo educacional possuem papel ativo no processo de interpretação e ressignificação das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, Alice Lopes (2005) defende que se pense as políticas de currículo a partir da articulação entre os conceitos de *recontextualização* – formulado por Basil Bernstein, em uma ótica estrutural – e de *hibridismo* – que como vimos, é uma leitura de matriz pós-estrutural. Segundo Lopes, ambos os conceitos ajudam a perceber que

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras.

(...)

Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. (LOPES, 2005, p.60-61)

Nessa perspectiva, é indispensável que investigações sobre as políticas de currículo passem a levar em conta as negociações, hibridizações, e deslocamentos de sentido que ocorrem no processo de recontextualização. Isto se daria, destacadamente, no contexto da prática – que aqui podem ser tomadas como as milhares de escolas presentes no país. Os diferentes sujeitos que ali atuam – professores, estudantes, funcionários, diretores e, (por que não?) professores de capoeira e demais “oficineiros” do programa Mais Educação –, participam das disputas pela fixação de sentidos de “conhecimento escolar”, “negro” e “cultura negra”, neste espaço-tempo que é o currículo.

O reconhecimento destas possibilidades de resistência e ressignificação nas políticas de currículo parece crucial para que este campo seja capaz de responder às demandas e propor caminhos para o enfrentamento das complexas articulações entre políticas de currículo e escola, indo além da linguagem da denúncia e investindo na linguagem das possibilidades. Desta maneira, para além da crítica ao discurso neoliberal de defesa do Estado mínimo e à presença de sentidos de domesticação/gestão da pobreza no Programa Mais Educação, interessa-me aqui perceber como se dão os processos de negociação e resistência nos

diferentes contextos, sobretudo no contexto da prática. É possível pensar a escola como instituição que realiza a gestão das demandas sociais a ela endereçadas, a partir do jogo político presente em um nível de análise que se aproxima do que Ball (1992) chamou de contexto da prática, onde são ressignificadas as políticas curriculares.

Aposto que o referido programa tem uma potencialidade de mexer as relações de poder em torno da questão do conhecimento, pois ele tem a declarada intencionalidade de abertura da fronteira que delimita aquilo que é considerado “conhecimento escolar”, agregando novos elementos à cadeia deste termo. Como veremos mais detidamente nos capítulos 2 e 3, existe nos documentos oficiais do Mais Educação uma proposta de currículo que, assumindo a metáfora da “Mandala”, tem a intencionalidade de promover o diálogo entre os diferentes saberes presentes na escola e defendendo, desse modo, uma definição de conhecimento que se pretende emancipadora.

Como apontei na seção anterior, os movimentos de afirmação de identidade têm apontado para o fato de que, nas lutas políticas, a escola não teria contemplado as demandas de diferença, estando ainda hegemonicamente pautada em princípios de universalidade. Cabe retomar então, brevemente, as disputas travadas no campo do currículo em relação a esta questão.

Desde os anos 1960, as teorizações críticas do currículo – encampadas por nomes importantes da Sociologia, como o francês Pierre Bourdieu, e da Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra, como Michael Young – demonstraram as relações existentes entre a escolha dos conteúdos e a reprodução social das desigualdades. Apontavam que os conteúdos legitimados para serem ensinados nas escolas são função das relações de poder. A própria escolha do que ensinar estaria implicada em outras questões, como: “por que ensinar” e “quem eu quero formar”. O nexos entre saber e poder era analisado a partir de uma ótica macroscópica, em que as determinações do poder sobre as formas de conhecimento socialmente valorizadas se efetivam através de uma relação externa à escola. As relações de poder entre as classes e grupos sociais, considerados de forma global na sociedade, determinariam, em última instância, a distribuição desigual de conhecimento entre os indivíduos e grupos. Desta forma, sua questão central não se retém no “o quê”, mas se amplia ao “por quê?”, isto é, aos objetivos e finalidades da educação (SILVA, 2011).

As discussões travadas pelas teorias críticas trouxeram valiosas contribuições para o pensamento curricular. Nos anos 1980, essa discussão estava mais localizada no campo da didática – colocando em lados opostos “conteudistas” (como Demerval Saviani) e

“libertadores” (como Paulo Freire) – sem questionar diretamente a natureza do conhecimento. A partir da década de 1990, essas teorias passaram a ser consideradas cada vez mais insuficientes para analisar as questões referentes aos fenômenos culturais e identitários que emergiam no cenário político e social internacional, isto porque tomavam o “conhecimento escolar” como sendo algo unívoco, herdeiro do universalismo atribuído à ciência.

Desde os anos 1990, um novo enfoque passou a ser dado, então, na produção do campo do currículo, às problemáticas da identidade e da diferença cultural, tomando-as como centrais para a efetivação da igualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos. Porém, este debate tendeu, muitas vezes, a fixar o conhecimento escolar como negativo, lugar exclusivo de hegemonia dos pressupostos associados à modernidade, resultado de uma seleção de cultura à qual o discurso eurocêntrico havia associado um valor de verdade e de universalidade. No Capítulo 3, retomarei mais detidamente a questão do universal/particular no campo do currículo.

A uma concepção de conhecimento escolar tida como necessariamente “monocultural”, eurocêntrica e em parte responsabilizada pelo fenômeno do fracasso escolar, colocou-se a tendência de se questionar suas pretensões de universalismo e de estabelecer novos marcos pautados no multiculturalismo ou no pluralismo cultural. Incorporando contribuições de diferentes campos – como a Teoria Literária, a Filosofia Pós-estruturalista (Derrida), a Linguística e a Teoria do Discurso – essas teorizações chamadas de “pós-críticas” apontavam para a relação dual existente entre currículo e construção das identidades, pois “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2011).

Nesta perspectiva o currículo passava a ser visto, então, como discurso que “ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 2011). As teorias pós-críticas vêm mobilizando conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Neste processo, foram formuladas diferentes propostas – muitas vezes assumindo caráter prescritivo – do que deveria ser um currículo multicultural, que contemplasse as diferentes culturas presentes na escola.

Autores que têm buscado mapear a produção acadêmica do campo do currículo (MOREIRA, 1998; LOPES e MACEDO, 2002; MOREIRA, A.F. & CANDAU, V., 2003) apontam que, a partir da segunda metade dos anos 1990, verificou-se a hibridização de matrizes teóricas críticas e pós-críticas. Neste quadro, destacamos as contribuições de

estudiosos que vêm se utilizando do conceito de *hibridismo* – tal como ressignificado pelos Estudos Culturais (CANCLINI, 2008) – na produção de conhecimento deste e neste campo (LOPES, 2005; MACEDO, 2006; GABRIEL, 2008, 2010). O cultural é tomado como processo permanente de significações, compreendendo que as lutas pelo controle do poder se dão no campo da discursividade.

O entendimento de uma nova ordem política do cultural pode ser melhor explorado quando articulado ao que ficou conhecido como “virada linguística”, em particular no que esta mudança contribuiu para o deslocamento de uma concepção representacionista de linguagem (tida como meio) para uma concepção construcionista da linguagem. Nesta ótica, a linguagem passa a ser vista como constitutiva do mundo e os significantes tendem a ser investidos de diferentes sentidos, sendo, pois, provisórios e instáveis. Desta maneira, como afirmou Hall,

A metáfora do discursivo, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito de cultura (...) Há sempre algo descentrado no meio cultural [the medium of culture], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas (HALL, 2009, p.199).

O deslocamento sempre presente na linguagem, na significação, em relação a determinações estruturais, leva à idéia de que o discurso é um campo caracterizado pela ambivalência.

Como vêm apontando autores dos Estudos Culturais e Pós-coloniais (Stuart Hall, Homi Bhabha, Paul Gilroy), a ambivalência do discurso seria uma condição mesma do social, lugar de lutas hegemônicas pela fixação de sentidos. O cultural passa a ser entendido não como lugar de conflito entre diferentes culturas essencializadas, mas sim como campo que se constitui a partir de práticas discriminatórias produtoras da diferença e de processos de identificação.

Esta leitura discursiva proporcionada pelos Estudos Culturais colocou sob novas bases a problemática da identidade e da diferença que vinha sendo discutida no campo do currículo desde os anos 1990. Para Moreira e Macedo (2002), o entendimento do currículo enquanto prática de significação contribuiu para a formação de identidades sociais, configurando-se, assim, como um território onde ocorrem disputas culturais. O currículo afeta significativamente a produção de diferenças e a confirmação de relações de poder hegemônicas. Segundo esses autores, o pensamento pós-moderno traz concepções de identidade e diferença que ajudam na formulação de currículos voltados para produzir identidades contestadoras e críticas “empenhadas na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (MOREIRA & MACEDO, 2002).

Nesta nova leitura, não caberia uma busca por tornar o currículo “multicultural” apenas por meio da adição de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Seria indispensável, antes, lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política:

Não se trata apenas de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinada? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2011, p.104).

Desta forma, a identidade deve se concebida como histórica, contingente e relacional. Ela não deve ser tratada de forma essencialista, mas sim através de processos de hibridização.

Destaco como fértil a proposta de Macedo (2006) para pensar politicamente o campo do currículo a partir desta leitura do cultural, a partir de interlocuções com os Estudos Culturais e Pós-Coloniais. A autora propõe que interpretemos o currículo como um “espaço de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira cultural”, onde interagem diferentes tradições culturais e se pode viver de múltiplas formas (MACEDO, 2006). Também aqui é questionada proposta colocada pelo multiculturalismo de incluir “outras culturas” no currículo, uma vez que não existiria, nesse quadro de significação, nenhuma cultura fora do espaço discursivo do currículo.

Nesta fixação de sentido para o termo “currículo”, podemos lê-lo como um híbrido cultural, constituído por práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro, num jogo em que estão mesclados vários discursos e os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”. As fronteiras entre as culturas do eu e do outro seriam relativamente fluidas, fazendo com que as relações de poder no currículo sejam menos óbvias e estáticas. Assim, a diferença poderia ser pensada, não como diversidade, mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento.

As possibilidades de irrupção de alternativas podem ser percebidas a partir da leitura de Macedo do espaço-tempo do currículo como emergindo de um movimento narrativo duplo: de um lado uma *temporalidade continuista*, associada ao conjunto de saberes culturais legitimados, à “cultura eleita” a ser transmitida, isto é, um espaço-tempo de repetição; de outro lado, uma *temporalidade performática*, que diz respeito à presença de um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom e idealizado. É nesta tensão entre repetição e performatividade que se cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, entre-lugar em que é possível

pensar a diferença e em que as vozes marginais “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (HALL Apud MACEDO, 2006, p.289).

Cabe apontar, com Gabriel (2008), que se por um lado, as contribuições pós-críticas permitiram refletir sobre as relações assimétricas de poder imbricadas no conhecimento escolar a partir da questão da identidade e da diferença, por outro, elas têm colocado cada vez mais a escola e o conhecimento escolar “sob suspeita” (GABRIEL, 2008). Os questionamentos das pretensões de verdade da racionalidade científica e da objetividade do conhecimento que pautavam o processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos não foram muitas vezes acompanhados por uma reflexão sobre os mecanismos de regulação social e de constituição da hegemonia nas instituições escolares. Os discursos sobre/para a escola, independentemente da matriz teórica adotada, estão sempre significando esta instituição como lugar de que mantém relações privilegiadas com o conhecimento científico recontextualizado nos currículos escolares (GABRIEL, 2010).

Neste sentido, Gabriel (2008) aponta para a potencialidade do diálogo com vertentes de pesquisa no campo do currículo que, desde o início dos anos 1990, vêm desenvolvendo estudos sobre a especificidade desse tipo de configuração do saber. Através da formulação de diferentes termos – como “cultura escolar” (FORQUIN, 1992, 1993, 2000), “saber escolar” (FORQUIN, 1993; PERRENOUD, 1993, 1998; DEVELAY, 1991, 1995; GABRIEL, 2000, 2003), “conhecimento escolar” (LOPES, 1997a, 1997b, 1998, 1999a, 199b), “disciplina escolar” (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990, 1995), “conteúdos curricularizados” (SACRISTÁN 1995, 1996) “saber a ensinar”, “saber ensinado” (CHEVALLARD, 1991), “saberes aprendidos” (DEVELAY, 1991a, 1991b, 1995) – estas vertentes têm se apoiado em campos disciplinares e/ou horizontes teóricos distintos para pensar a produção do conhecimento na sua forma escolarizada, como uma configuração própria. Estas contribuições e seus desdobramentos no campo do currículo no Brasil, têm configurado um sistema de significação específico – que a Gabriel chama de “epistemologia social escolar” – no qual essas categorias são produzidas discursivamente para pensar os saberes como enunciados produzidos em espaços de enunciação específicos, como o do currículo escolar. A “epistemologia social escolar” se propõe a

incorporar, de forma articulada, as contribuições da epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De um lado, ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do

conhecimento que se legitima também através de relações de poder (GABRIEL, 2008, p.229).

Assim, para além das especificidades relativas às tradições teóricas e ênfases que cada um daqueles termos tende a traduzir, a perspectiva da epistemologia social escolar não pode ser desprezada por trazer para o debate sobre currículo, conhecimento e cultura, o papel desempenhado pelas condições onde eles são formulados.

A hibridização dos discursos presentes no campo do currículo em um viés pós-estruturalista com a perspectiva da epistemologia social escolar pode, portanto, propiciar análises férteis sobre o papel desempenhado pelas condições de produção, distribuição e consumo dessas práticas discursivas específicas, bem como sobre seus efeitos de poder. Nessa perspectiva,

(...) os saberes deixam de ser percebidos como “propriedades” de grupos específicos interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder e assumem a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia (GABRIEL, 2010, p.5).

Desta forma, caberia enfrentar a “clássica” tensão entre universalismo e particularismo no campo do currículo – apresentada acima – de uma forma diferente, vendo-a não como uma contradição lógica, mas como uma “impossibilidade positiva”. Trata-se, então, de deslocar o foco da busca de uma definição de “conhecimento objetivo” para uma ressignificação da ideia de objetividade dentro da luta hegemônica, entendendo que “o jogo político é do domínio do objetivo” (GABRIEL, 2011). Essa mudança paradigmática permite

significar a “epistemologia escolar” como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações de fronteira entre o escolar e não escolar dependem das práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidos. (GABRIEL, 2011, p. 48)

O estudo de questões que envolvem diferenças e hierarquias entre distintos tipos de conhecimento, a validade e credibilidade do conhecimento escolar e o acesso a essa modalidade de conhecimento pode propiciar reflexões importantes. Possibilita discutir as articulações discursivas possíveis que permitam disputar sentidos subversivos de diferença na condição de professor/a e aluno/a, isto é, situações onde o ato de ensinar e aprender estabelece limites nas escolhas das modalidades de regulação social.

Nesse sentido, aproximo-me das contribuições de Gabriel e Ferreira (2012), em sua defesa de que os conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar sejam postos “sob

rasura”. A expressão “sob rasura”, as autoras pegam emprestado de Stuart Hall, que afirma que

O sinal de “rasura” (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais “bons para pensar”- em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles (...) (HALL, 2000, p. 104 Apud GABRIEL e FERREIRA 2012, p.227).

Nesta ótica, acredito que seja interessante a construção de novos sentidos para estes conceitos, sem negar sua importância. Cabe apenas entender que, da maneira como estão sendo significados até o momento, não contribuem mais para pensar uma escola democrática no Brasil hoje.

As autoras chamam atenção para o risco de transferência de uma crítica a uma representação universal do conhecimento científico e ao papel da escola como transmissora desse conhecimento para o abandono dos conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar. Neste cenário, as autoras apostam no papel subversivo do conceito de *conhecimento disciplinarizado* – em que se encontram hibridizados os conceitos de disciplinar escolar e conhecimento escolar –, acreditando que esta “costura” teórica pode ser produtiva para pensar as articulações entre currículo, poder e diferença (GABRIEL e FERREIRA, 2012).

Acredito, como Gabriel, que a virada epistemológica proporcionada pelo discurso pode contribuir para o entendimento de que fixações de sentido contingenciais dependem das práticas articulatórias específicas de cada contexto, e que essas práticas buscam sempre a universalização através da hegemonização de suas particularidades, sendo possível deslocar a fronteira da cadeia de equivalência entre o que é conhecimento científico/conhecimento escolar e o que não é. Neste processo, as demandas são consideradas como elementos incontornáveis para a análise. Neste sentido, Gabriel (2011), propõe

(...) olhar a escola sem buscar sua essência, sua positividade plena e transparente, mas olhá-la por aquilo que o escolar exclui, deixa de fora; ou seja: seu exterior constitutivo (“o não escolar”). Trabalhar na margem, nos limites e analisar as demandas que lhe são endereçadas; frutos de insatisfações e reivindicações de diferentes sujeitos – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola (...) pensar o político na constituição do escolar; percebê-la como estrutura de oportunidades políticas, como um campo de demandas sociais (GABRIEL, 2011, p.9).

As demandas sociais – como, por exemplo, as formuladas no seio do *movimento negro* – estariam colocando questionamentos e propondo novos sentidos de conhecimento à escola. Isto estaria atuando para a abertura do currículo a outras epistemologias trazidas por atividades que, como a *capoeira*, estão pautadas em outros critérios de validade e produção de

saberes. As fixações de sentido daquilo que é “escolar”, isto é, legítimo de estar presente na escola e no currículo, não são dadas a priori; antes, são elementos negociados contingencialmente.

Pelos motivos discutidos acima, acredito ser importante que o trabalho teórico atue para construir novas fixações de sentido de “escola” e de “conhecimento escolar” que se pautem em uma linguagem de possibilidades e possam dar conta das novas demandas colocadas à educação escolar. A implementação de políticas de educação integral – como o Programa Mais Educação – pode ser uma porta de entrada para refletirmos, sob o ponto de vista teórico, sobre as potencialidades de ressignificação do conhecimento escolar e sua hibridização com os diferentes tipos de sujeitos e saberes que vem conquistando o direito de participar, como protagonistas, no processo educativo.

CAPÍTULO 2 UMA LADAINHA ABRE A RODA: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE “EDUCAÇÃO INTEGRAL” EM MEIO ÀS DEMANDAS DO NOSSO TEMPO

O cenário de ampliação do tempo de escola nas décadas mais recentes (1980-2000) no Brasil nos induz a pensar sobre as demandas sociais que vêm impelindo à inclusão da “educação integral” na pauta das políticas públicas. Embora a meta de instituição progressiva da ampliação do tempo de permanência na escola determinada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.9394/1996 seja muitas vezes destacada nas análises do tema, este marco legal por si só não explica os processos mais amplos que vêm atuando em meio aos debates e disputas pelo sentidos de “educação integral”. Movimentos sociais desde o processo de redemocratização na década de 1970 vieram colocando suas demandas de igualdade e de diferença, pressionando pela universalização da educação e pela inserção de novos sujeitos na educação pública, como apontamos no capítulo anterior.

Na década de 1990, com a universalização do acesso à educação no Ensino Fundamental – e com a meta de sua extensão ao Ensino Médio –, os debates travados na sociedade têm se voltado crescentemente para a questão da “qualidade” da educação oferecida. Não é o objetivo aqui fazer uma discussão detalhada sobre as maneiras como o significativo “qualidade” tem sido fixado nos discursos educacionais, mas apenas perceber que os discursos relativos à educação integral estão associados às disputas em torno da “qualidade” da educação no Brasil atualmente.

Outra disputa importante no que tange a significação de um sentido de educação integral é a relação do Mais Educação com as demandas de igualdade e de diferença. É possível perceber que, as atividades do programa respondem parcialmente a algumas reivindicações feitas pelos movimentos sociais à educação – como a ampliação do tempo escolar, a inserção de atividades diversificadas, de “cultura popular” e de “cultura negra” nas escolas etc. Interessa-me aqui analisar qual a relação entre essas demandas e os sentidos de educação integral fixados.

Este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira parte, faço uma análise histórica dos conceitos de educação integral fixados ao longo do tempo, sem ter a pretensão de mapear as análises já realizadas até hoje. Na seção 2.2, discuto os sentidos de educação integral mobilizados nos documentos do Programa Mais Educação e a maneira como está organizada a sua gestão operacional. Na última seção, 2.3, buscarei discutir de que forma este programa está sendo recontextualizado na escola municipal Ginga.

2.1 “Educação integral”: novos sentidos de escola em disputa

A ideia de que a educação devesse proporcionar aos homens uma formação ampla, integral tem longa história, assumindo diferentes caracterizações e remetendo a visões sociais de mundo muito distintas nas variadas épocas e sociedades. Como apontou Coelho (2009), se, por um lado, a “educação integral” pode ser caracterizada genericamente como a busca de uma formação mais abrangente possível para o ser humano, por outro, “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de “formação completa”, ou seja, seus pressupostos teóricos, abordagens metodológicas e propostas curriculares. Indicarei brevemente nesta seção, alguns elementos que, historicamente, vieram sendo articulados à ideia da uma “educação integral” nas sociedades ocidentais – e, no que se refere ao século XX, no Brasil. Além disso, apontaremos aqueles sentidos que, nas últimas décadas, têm ressignificado o termo em meio a novas demandas de igualdade e de diferença em nosso país.

Na Antiguidade, sobretudo na Grécia dos períodos clássico e helenístico, quando do surgimento de escolas voltadas para a educação da aristocracia, o conceito grego de *Paidéia* abarcava a “formação do corpo e do espírito” que desse margem à construção da *Arete* (virtude) naqueles que assumiriam papéis de liderança intelectual e política na sociedade. Havia ali um sentido que concebia

(...) uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo (COELHO, 2009, p.85).

Os diferentes tipos de conhecimentos, experiências e saberes eram tidos como complementares e fundados no social, sem hierarquizações evidentes. Acabou por se constituir mesmo em um ideal de formação humana que, através de diferentes modelos, deu margem ao surgimento da Pedagogia enquanto campo de pensamento e permaneceu como um dos legados mais ricos da civilização ocidental por parte do mundo antigo (CAMBI, 1999).

Interessante perceber que, embora a *Paidéia* se voltasse ao homem enquanto ideal a ser alcançado em sua completude, este termo não estava articulado à ideia de universalização de uma educação pública/estatal em termos igualitários. A formação do homem grego era cindida em dois modelos educativos: à *Paidéia*, ideal de formação intelectual e estética dos *aristoi* (excelentes) – não-utilitária poesia, a música, a dialética, a gramática, a retórica e a dialética –, contrapunha-se uma formação voltada para o *demos* (povo), os produtores, voltada para o trabalho manual e para fins práticos. Este dualismo entre trabalho intelectual e trabalho

manual seria uma persistência nas sociedades ocidentais pelo menos até o advento da modernidade – guardando resquícios até o momento atual.

Cabe ainda destacar que a pedagogia clássica não pode ser tomada univocamente como pedagogia da *Paidéia*, sendo antes apenas um dos legados da Antiguidade. Esta se constituía como um “laboratório” de modelos culturais, em conflito entre si, em que emergiram outras possibilidades e dimensões de formação em meio a tensões étnicas, sociais e de gênero. Portanto, também no mundo antigo, houve disputas em torno dos sentidos desta formação ampla do homem. A idéia de uma *Paidéia* seria reelaborada no pensamento cristão – na proposta de uma *Paidéia Christi*, depois de uma *Paidéia humanística* e, então, como *Bildung* (CAMBI, 1999).

No século XVIII, com o Iluminismo e mais profundamente com a Revolução Francesa jacobina, voltou a haver ênfase na ideia de uma formação completa do homem, sob a perspectiva de criar um “povo novo”. Naquele momento, a educação integral dos cidadãos serviria à meta da *educação nacional*. A universalização da educação em toda a nação francesa estaria assentada na criação da instrução pública para todos os cidadãos. A formação era entendida de forma ampliada, em um programa pedagógico

(...) rico, articulado e até grandioso; mostra-se bem consciente das rupturas e inovações que deve realizar, em chave de pedagogia civil; indica uma série de âmbitos bastante diferenciados de intervenção (desde a escola até a imprensa, a festa) mas pensa-os como integrados, como estreitamente ligados um ao outro para atingir um fim comum; inicia aquele modelo de instrução-educação coletiva e ideológica que estará cada vez mais ao centro nas sociedades de massa contemporâneas e que será retomado pelos nacionalismos oitocentistas (...) e depois pelos totalitarismos novecentistas (desde o fascismo até o nazismo, o stalinismo) em formas mais sectárias e rigidamente conformistas. (CAMBI, 1999, p.368)

A formação total do homem indicava, naquela perspectiva, um reconhecimento da centralidade da educação do imaginário, que deveria ser empreendida pelas mais variadas instituições sociais, associadas às instituições formais de educação. Coelho (2009) destaca, porém que, embora a proposta da França revolucionária incluísse as dimensões física, moral e intelectual, ela “esqueceria” elementos propostos anteriormente pela *Paidéia* grega, como, por exemplo, a dimensão estética na formação proporcionada pelas instituições públicas de instrução.

Já no século XIX, na Europa, o socialismo utópico e o anarquismo também conceberam uma “educação integral” com uma intencionalidade emancipadora e libertária, articulada a categorias filosóficas e políticas de igualdade, liberdade e autonomia. Neste sentido, o anarquista russo Bakunin afirmava ser indispensável para a emancipação das massas

trabalhadoras que estas tivessem acesso a uma educação integral, uma vez que, na sua ótica, a classe burguesa de fato já possuía. Os anarquistas procuraram desenvolver experiências na educação primária, enfatizando o desenvolvimento de habilidades manuais e corporais, a sensibilidade, a espontaneidade e a agilidade. Isto se desdobraria em um cotidiano escolar preenchido, além da produção escrita, pela realização de jogos e múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura e literatura – de maneira que experiência educativa e deleite estético estavam associados, além de cuidados com a saúde física e com a instrução profissional. A educação deveria ser, concomitantemente, sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e política (COELHO, 2009).

No Brasil, na primeira metade do século XX, o termo “educação integral” foi apropriado por diferentes correntes do pensamento educacional, sob a perspectiva de promover reformas educacionais que respondessem às crescentes desigualdades decorrentes do aprofundamento da industrialização e da urbanização. Nos anos 1920 e 1930, este termo esteve presente nas propostas de diferentes correntes políticas: católicos, socialistas utópicos, anarquistas, integralistas e liberais disputavam diferentes sentidos para o termo “educação integral”. Os integralistas, através de escritos de Plínio Salgado ou de panfletos e publicações em jornais, divulgavam sua proposta de educar o homem integralmente: intelectual, cívica e espiritualmente. Para eles, educação integral estava articulada ao nacionalismo cívico, à espiritualidade e à disciplina – ou seja, elementos de uma visão totalitária de Estado e de sociedade – em claro contraste com os anarquistas, com perspectiva de cunho político emancipador e revolucionário (COELHO, 2009).

Os liberais, destacadamente os escolanovistas, propunham um sentido de educação integral associado ao combate de entraves à democracia e à desigualdade social, contrapondo-se ao elitismo cívico-higienista ainda predominante no pensamento educacional. A defesa de uma escola ampliada, visível em reformas empreendidas por governos estaduais (São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Ceará, Distrito Federal), foi se aprofundando entre os intelectuais liberais e apareceu no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932). Nesse sentido, Cavaliere (2010) aponta que o termo “educação integral” é mencionado três vezes neste manifesto – incluindo uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 –, com a defesa de uma ideia de educação integral como uma educação pública que alcance diversas dimensões da formação. O manifesto sugere ainda a criação de instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar. Esta concepção liberal entendia a

educação integral como meio para que o país alcançasse o “progresso”, isto é, o desenvolvimento técnico e industrial, através da formação de adultos civilizados, socialmente integrados e aptos ao trabalho.

Anísio Teixeira, influenciado pelo pragmatismo americano de John Dewey, via a necessidade de implantação de um sistema público abrangente e de boa qualidade em todo o país, em que as escolas proporcionassem novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar. Ainda que não tenha utilizado em nenhum de seus livros a expressão “educação integral”, defendia que as instituições públicas oferecessem um programa amplo e diversificado que incluísse leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, além de dever fornecer alimentação às crianças (CAVALIERE, 2010; COELHO, 2009).

As experiências iniciadas por Anísio Teixeira nas décadas de 1930, 1940 e 1950, foram as primeiras a implementar mudanças nos sistemas de ensino através da ampliação da jornada escolar e a diversificação das atividades educativas nas escolas. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e as escolas-classe/escolas-parque em Brasília incorporavam a ideia de formação completa que, acreditava-se, só poderia funcionar com escolas de tempo integral. Cabe destacar que, apesar de uma concepção ampla de educação, nesta proposta

(...) havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior (...) uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente. (COELHO, 2009, p.92)

Nas décadas seguintes, iniciativas governamentais de Estados e municípios brasileiros, com propósitos e sentidos distintos de educação integral, desdobraram-se na implementação de escolas de tempo integral, em parte influenciadas pela proposta de Anísio Teixeira.

Um exemplo com forte repercussão foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Estado do Rio de Janeiro nos anos 1980-1990. Sob as duas gestões do governador Leonel Brizola, que tinha em sua equipe o antropólogo Darcy Ribeiro, foram criadas mais de 500 escolas que incorporavam atividades variadas, sob a nova categoria da “animação cultural”. Se na primeira fase de implementação do programa, nos anos 1980, ainda se via certa segmentação do horário em dois turnos – que encontrou resistências e críticas –, na segunda fase,

(...) tentou-se implantar uma estrutura mais proximativamente policrônica em que as atividades seriam entremeadas no tempo, independentemente de sua natureza mais ou menos sistemática. Pretendia-se, com essa nova lógica organizacional, favorecer o encontro interdisciplinar, bem como evitar a valoração prévia entre as diversas

disciplinas e atividades (...) Essas atividades poderia, em função de um projeto elaborado, estar integradas, rompendo a rigidez da própria concepção de aula. (CAVALIERE, 2002a, p. 9-10).

A proposta dos CIEP marcou o debate público dos anos 1980 e 1990 em relação à questão da ampliação das funções sociais da escola e à mudança na organização do tempo escolar.

Como mostrou Cavaliere (2002a), houve grande interesse demonstrado por pais e mães de alunos em relação à ampliação do tempo escolar no programa dos CIEP no Rio de Janeiro, sobretudo na Educação Infantil, uma vez que, devido à sua impossibilidade de cuidar de seus filhos durante as longas jornadas diárias de trabalho, esperavam que a escola pudesse apoiá-los neste sentido. Já os alunos mais velhos, sobretudo no antigo 2º grau, reagiam à idéia de ampliação do tempo escolar, já que muitos precisavam trabalhar quando não estavam estudando⁶.

Nas décadas de 1980 e 2000, outras experiências de ampliação da jornada escolar se desenvolveram em alguns Estados e municípios, através de diferentes estratégias e com diferentes objetivos. Algumas delas influenciaram a criação do Programa Mais Educação⁷.

De maneira geral, nos anos 2000, o tema da “educação integral” tem reaparecido com mais intensidade, na imprensa e nas secretarias de educação, por força da determinação da LDB e da difusão da idéia de que a oferta do ensino fundamental estaria já universalizada (CAVALIERE, 2007). Foram sendo colocados em ação mecanismos institucionais de promoção da educação integral, ainda que não houvesse um debate acadêmico e social mais aprofundado sobre o tema. Nesse sentido, concordo com Leclerc (2012a) quanto à urgência do debate em torno dos novos modos de utilização do tempo escolar:

A ampliação da jornada com oferta de educação integral tem que ser desencadeada desde já, apesar das condições de funcionamento do sistema público de educação; e integrada às lutas por sua qualificação. Sua materialidade antecede o consenso sobre

⁶ Diferentes autores produziram análises específicas sobre os CIEP; não é minha intenção discutir profundamente esta experiência, mas cabe destacar alguns elementos levantados nestes trabalhos. Apesar dos diversos aspectos positivos na proposta dos CIEP, esta acabou por esbarrar na inexistência dos recursos indispensáveis para dar conta dos padrões complexos e alternativos de organização do trabalho pedagógico e docente e na falta de profissionais. Esta insuficiência resultaria, em muitos casos, em uma rotina escolar conturbada, fragmentada e não devidamente aproveitada. Além disto, esta proposta educacional do governo Leonel Brizola enfrentou uma oposição de boa parte do sindicalismo docente e não levava em conta as especificidades do conhecimento disciplinar – apontando apenas para uma intencionalidade emancipatória positiva, mas genérica frente aos problemas específicos enfrentados no cotidiano escolar. A proposta sofreu também com a falta de continuidade na implementação da política, uma vez que outro partido político, diferente do de Brizola (PDT), entrou no governo, sendo a política claramente alvo de “boicote”. Ver, entre outros: CAVALIERE, 2002a; CUNHA, 2009; MAURÍCIO, 2009.

⁷ Entre elas, destacam-se o Programa Bairro-Escola, criado em Nova Iguaçu (RJ), os Centros Educacionais Unificados (CEU), na cidade de São Paulo, o Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte, e o Programa de Educação Integral do município de Apucarana (PR), que buscavam ampliar a jornada escolar e estabelecer uma maior relação entre escola e a cidade. Ver BRASIL, 2009a.

o que precisa ser feito para “resolvermos os problemas da educação brasileira” (LECLERC, 2012a, p.309).

Longe de demonstrarem consenso, os diversos projetos hoje em curso têm mostrado visões da escola de tempo integral e de sujeito diferenciadas, com objetivos muitas vezes antagônicos.

Nesse sentido, Cavaliere (2007) aponta para a existência de pelo menos quatro concepções. Uma visão predominante adota um viés *assistencialista*, estando preocupada em substituir o papel das famílias, em que o foco não é o conhecimento e sim “a ocupação do tempo e a socialização primária”. Outra visão, também recorrente, é *autoritária*, caracterizando a escola integral com o papel de prevenção ao crime e a delinquência, com ênfase em rotinas rígidas e na formação para o trabalho. Uma terceira concepção, *democrática*, aposta em seu papel emancipatório, de maneira que o tempo integral seria um meio de aprofundar conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas, a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, tidos como ferramentas para a emancipação.

Por último, a autora destaca o surgimento de uma *visão multissetorial* de educação integral, que vêm ganhando força em alguns dos programas implementados atualmente. Nesta perspectiva, a educação integral independe da estruturação de uma escola em tempo integral, uma vez que poderia e deveria se fazer também fora da escola. O tempo não precisaria estar centralizado em uma instituição, e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007). A autora vê nesta última visão o risco de desvalorização da escola pública, uma vez que

A manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução.

(...) A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público (CAVALIERE 2007, p.1032).

Como nos alertou Coelho (2009), esta perspectiva multissetorial tem se fortalecido também a partir da constituição do movimento internacional de Cidades Educadoras, iniciado em 1990 na Espanha e estendido a diferentes países europeus, influenciando os discursos em torno da “educação integral” no Brasil. A *Carta das Cidades Educadoras de Barcelona* (1990) e de *Gênova* (2004) expressam entendimentos específicos em torno da cultura, da

inclusão social e do trabalho voluntário que atuam em meio às disputas pelos sentidos de “escola” nas políticas educacionais brasileiras⁸.

No Brasil, esta ressignificação da escola no sentido de responsabilizar a sociedade pela educação tem se fortalecido também com o movimento *Todos pela Educação*, articulado por empresários e algumas entidades sindicais. Este movimento, como discutiremos na seção seguinte, tem conseguido influenciar fortemente a produção de políticas educacionais.

Cabe ainda apontar que alguns temas que ganharam destaque na agenda internacional também foram incorporados e hibridizados nos discursos das políticas públicas de educação integral no Brasil. Destacam-se a questão dos Direitos Humanos, a preservação do meio ambiente – sobretudo após a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO 92) no Rio de Janeiro. Estes múltiplos discursos vêm atuando nas definições da “educação integral” no Brasil e têm passado a constituir um campo semântico mobilizado para propor políticas deste tipo.

Portanto, demandas de igualdade e diferença e diferentes fluxos de sentidos interpelam a escola e atuam na produção de discursos sobre e da escola nas políticas de educação integral formuladas nas últimas décadas de 1990 e 2000, bem como na produção acadêmica do campo educacional – e, mais especificamente, no campo do currículo.

Embora não seja o objetivo desta investigação, percebo que as observações de Retamozo em relação à potencialidade teórico-metodológica da epistemologia das demandas podem se desdobrar em um campo fértil para investigação sobre as maneiras como os movimentos sociais pelo direito à educação desde os anos 1960 e pelo direito à diferença conseguiram se articular e interpelar o sistema político para atendê-los. De modo semelhante, caberia também investigar sobre a capacidade das “instituições que fazem a gestão da ordem” – como a escola – deslocarem e cancelarem o antagonismo construído pelos referidos movimentos sociais.

No que se refere ao nosso objetivo de pesquisa, buscaremos evidenciar as maneiras pelas quais instituições como o “governo federal” e, de forma mais aprofundada, a “escola” têm feito a gestão das demandas de igualdade e de diferença – em torno dos sentidos de “cultura negra” – no âmbito do Programa Mais Educação. Na seção seguinte, apresentarei como se constituiu o referido programa em meio às demandas e disputas de nosso tempo.

⁸<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

2.2 O Programa Mais Educação (2007-2012)

Nesta seção, aproximando-me do objeto desta investigação, analisarei os traços gerais da principal política educacional do Governo Federal voltada para a ampliação da jornada escolar: o Programa *Mais Educação*.

Além da estrutura organizacional e dos sujeitos envolvidos diretamente na implementação do programa, buscarei identificar como o programa atua no jogo político das políticas educacionais, apontando os sentidos de “educação integral” fixados nos documentos, bem como evidenciar algumas das hibridizações e estratégias discursivas presentes, associadas, como vimos, às demandas e discursos que atuam na produção das políticas educacionais de maneira mais ampla nos diferentes contextos. Considero aqui que o Programa *Mais Educação* pode ser entendido como uma política de currículo, uma vez que, nos discursos que mobiliza – documentos, diretrizes e ações – ele contribui para fixar sentidos sobre “escola”, articulando demandas de nosso tempo e hibridizando formulações do contexto da formulação de textos oficiais (programas de diferentes ministérios, secretarias dos governos federais e estaduais etc).

O Programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado naquele mesmo ano. O programa passou a ser implementado em 2008, sob gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – atualmente chamada SECADI (acrescentando-se a palavra “Inclusão”) –, instância do Ministério da Educação voltada para programas de alfabetização e educação de jovens adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O programa foi criado com a perspectiva de articular as ações de políticas intersetoriais dos 4 ministérios (Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte e Cultura) que assinaram a portaria que instituiu o programa. Para viabilizar a articulação das ações dos diferentes ministérios foi criado o *Fórum Interministerial Mais Educação*, de caráter normativo, deliberativo, articulador e resolutivo⁹.

Desde 2008, verificaram-se algumas mudanças institucionais que atestam o lugar de centralidade assumido pelo programa em meio às políticas sociais e educacionais do Governo Federal. A gestão do programa foi transferida para a Secretaria de Educação Básica

⁹<http://portal.mec.gov.br>

(SEB/MEC) – responsável pelo conjunto da Educação Básica – ficando a cargo da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Ainda que muitas das preocupações e objetivos do Mais Educação tenham incorporado temas e questões da SECAD, a transferência da sua gestão para a SEB demonstra sua importância e sua aproximação de discursos mais amplos relacionados à qualidade da educação básica.

Em termos em 2012, 32.268 escolas foram apoiadas pelo programa – totalizando cerca de 8,3% das escolas de ensino fundamental do país¹⁰. Além disso, o número de ministérios associados ao programa cresceu consideravelmente: de 4 ministérios iniciais, atualmente são 6 ministérios (Educação, Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Cultura, Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente), além da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República, ampliando os programas setoriais articulados com o programa Mais Educação.

De fato, os critérios utilizados em 2012 para a seleção das escolas que participaram do Programa Mais Educação, demonstram esta articulação com diferentes políticas sociais: 1) já terem sido contempladas em anos anteriores; 2) terem sido contempladas com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/Escola); 3) possuam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; 4) escolas localizadas nos territórios prioritários do *Plano Brasil Sem Miséria*; 5) escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do *Programa Bolsa Família*; 6) escolas que participam do *Programa Escola Aberta* e escolas do campo (BRASIL, 2012).

Estruturando-se em torno da oferta de atividades optativas nas escolas, o objetivo do programa, de acordo com a Portaria que o criou em 2007 era:

(...) contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p.2).

Ainda no texto da Portaria estão declaradas as finalidades de:

- I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no *contraturno escolar* (...);
- II – contribuir para a *redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série*, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III – oferecer *atendimento educacional especializado* às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais (...);
- IV – *prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens*, mediante sua maior integração

¹⁰ <http://www.fnde.gov.br>

comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;

V– promover a *formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira*, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno as atividades escolares;

VI– estimular crianças, adolescentes e jovens a *manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer*, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII– promover a *aproximação efetiva entre escola, as famílias e as comunidades(...)*; (BRASIL, 2007, p. 2-3 grifos meus)

Como se percebe, o texto da portaria que instituiu o programa mobilizava diferentes sentidos de “educação integral”, relacionando o termo a preocupações relacionadas a várias políticas sociais.

A parceria entre os entes federados (União, Estados e municípios) é um dos pilares para o funcionamento do programa, que conta com a parceria de 81 secretarias de educação. São 55 municipais e 25 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal. Periodicamente, as secretarias e os parceiros do programa se reúnem em duas instâncias intituladas *Comitê Metropolitano* (consultivo e propositivo) e *Comitê Local* (formulação e acompanhamento).

Após a escolha da escola, técnicos da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação onde está a unidade ficam com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas e acompanhar o preenchimento pelos “professores comunitários” dos documentos de planejamento, acompanhamento e prestação de contas fornecidos pelo Governo Federal. O custeio do *professor comunitário* deve ser feito pela entidade Executora, isto é, a escola (BRASIL, 2012).

A oferta das atividades pelo programa é agrupada em dez Macrocampos, que listamos abaixo (com suas respectivas atividades):

1. **Acompanhamento Pedagógico:** nas áreas de Ciências, História e Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias Educacionais;
2. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável:** Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias Educacionais;
3. **Esporte e Lazer:** Atletismo, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação, Tecnologias Educacionais;
4. **Educação em Direitos Humanos:** Educação em Direitos Humanos e Tecnologias Educacionais;
5. **Cultura, Artes e Educação Patrimonial:** Artesanato Popular, Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial,

- Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Teatro e Tecnologias Educacionais;
6. **Cultura Digital:** Ambientes de Redes Sociais e Tecnologias Educacionais;
 7. **Prevenção e Promoção da Saúde:** Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos e Tecnologias Educacionais;
 8. **Comunicação e uso de Mídias:** Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo e Tecnologias Educacionais;
 9. **Investigação no Campo das Ciências da Natureza:** Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos, Robótica Educacional e Tecnologias Educacionais;
 10. **Educação Econômica/Economia Criativa:** Educação Econômica/Economia Criativa e Tecnologias Educacionais; (BRASIL, 2012, p.5-7)

Em relação à escolha das atividades, a escola pode escolher *três ou quatro macrocampos* – dentro destes, poderá optar por *cinco ou seis atividades diferentes* para serem desenvolvidas com os estudantes –, sendo que o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* é obrigatório, com a escolha de pelo menos uma de suas atividades (BRASIL, 2012).

Os Macrocampos foram estabelecidos pelo MEC com a expectativa de propiciarem a relação entre os programas de governo dos diferentes ministérios, a escolha das atividades e o planejamento da escola e do currículo. Neste sentido, os programas de governo são entendidos como “mediadores de saberes” e apresentam “as estratégias diferenciadas para a caracterização da educação integral. Os diversos programas possuem vocações e habilidades específicas, cada um deles sendo facilitador de determinados aspectos da vida comunitária ou escolar” (BRASIL, 2009c, p.49). Desta maneira, a escolha dos programas pelas escolas e gestores estaduais e municipais deve feita ser de acordo com os desafios e potencialidades locais.

Interessante perceber como os Macrocampos de atividades definidos se ampliaram em número (de sete para dez, desde 2008) e as nomenclaturas e atividades neles incluídas sofreram algumas modificações ao longo do tempo, como atestam as comparações entre os Manuais Operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) produzidos nos anos de 2008, 2010 e de 2012¹¹.

¹¹Em 2008, os 7 macrocampos e suas respectivas atividades consistiam: 1- ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia; 2- MEIO AMBIENTE: Viveiro educador, Horta escolar e/ou comunitária, Com-Vidas /Agenda 21 escolar, Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, Mudanças ambientais globais; 3- ESPORTE E LAZER: Recreação/Lazer, Voleibol, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de mesa, Capoeira, Judô, Xadrez tradicional e Xadrez virtual; 4- DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: Direitos humanos, ética e cidadania, Relações étnico-raciais, Relações no campo, Diversidade sexual e gênero, Direitos de crianças e adolescentes, Culturas e identidades indígenas; 5 – CULTURA E ARTES: Leitura, Banda fanfarra, Canto coral, Hip hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Rádio escolar (kit básico) e Jornal escolar; 6- INCLUSÃO DIGITAL: Software educacional, Informática e tecnologia da informação; 7- SAUDE, ALIMENTAÇÃO E PREVENÇÃO: Alimentação, Higiene e Direitos sexuais e reprodutivos.

Um exemplo que está relacionado à nossa investigação são as mudanças verificadas no o macrocampo denominado *Cultura e Artes* em 2008 e 2010, e em 2012 amplia um pouco seu escopo passando a intitular-se *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* (BRASIL, 2008, 2010 e 2012). A própria atividade Capoeira passaria de uma atividade do macrocampo “Esportes e Lazer”, para o Macrocampo “Cultura e Artes” em 2010. Estas mudanças de localização e nomenclatura indicariam deslocamentos nos sentidos fixados para estas atividades, perceptíveis – como veremos no Capítulo 3 – através das Ementas estabelecidas para cada uma dos macrocampos e atividades.

Ainda que não seja aqui o espaço para um aprofundamento desta questão, minha aposta é que, em uma abordagem pós-estruturalista como a anteriormente apresentada, novas e férteis investigações poderiam ser realizadas em torno dos modos como estas mudanças institucionais estejam respondendo a transformações e deslocamentos verificados na organização dos campos de conhecimento (como o surgimento de uma Educação Patrimonial) e nas demandas colocadas nos diferentes contextos de formulação de políticas.

O financiamento das ações – através da adesão das escolas e redes de ensino – foi operacionalizado pelo *Programa Dinheiro Direto na Escola*, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE). As informações referentes à escolha e orientação das atividades, gestão e prestação de contas dos recursos aplicados na escola – estão explicitadas no *Manual Operacional do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*, enviado à direção da escola e ao “professor comunitário” escolhido para atuar como coordenador do programa na escola. Destacamos a importância destes documentos, uma vez que, dentre os diferentes documentos de referência produzidos pelo programa, este traz anexos e orientações essenciais à tarefa de coordenação – escolha e acompanhamento de

Já em 2010, passaram a ser: 1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: Ensino Fundamental (Matemática, Letramento/Alfabetização, Ciências, História e Geografia e Línguas Estrangeiras) e Ensino Médio (Matemática, Leitura e Produção de Texto ou Português, Ciências: Cinética Química, Ciências: Reações Químicas, Ciências – várias, História e Geografia, Filosofia e Sociologia, Línguas Estrangeiras); 2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Com-Vida / Agenda 21 na Escola - Educação para a Sustentabilidade; Horta Escolar e/ou Comunitária; 3. ESPORTE E LAZER: Recreação/Lazer, Voleibol, Basquetebol, Basquete de Rua, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo (escolas rurais), Tênis de Campo, Programa Segundo Tempo; 4- DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO: Direitos Humanos e Ambiente Escolar, 5. CULTURA E ARTES: Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip-Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Circenses, Mosaico, 6. CULTURA DIGITAL: *Software* educacional/Linux Educacional, Informática e tecnologia da informação (Proinfo/ou laboratório de informática); Ambiente de Redes Sociais; 7. PROMOÇÃO DA SAÚDE, Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos, 8. COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS: Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia, Vídeo; 9. INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos, 10. EDUCAÇÃO ECONÔMICA: Educação Econômica. (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010)

atividades, preenchimento de relatórios e prestações de contas etc. Além disso, é muitas vezes o documento manuseado no dia-a-dia pelos “professores comunitários”, como pude ver no caso da Escola Municipal Ginga. Segundo a “professora comunitária” Márcia¹², ela não recebeu nenhum dos documentos de referência do Programa, apenas formulários para prestação de contas e este Manual.

A importância deste documento é que nele estão também presentes as *Ementas* que definem os objetivos gerais de cada macrocampo e de suas oficinas específicas, constituindo-se assim, em um documento curricular. Estas Ementas serão uma fonte importante para a discussão no próximo capítulo em torno do programa Mais Educação enquanto política de currículo, que fixa sentidos para os saberes na escola.

As instâncias administrativas para operacionalizar o Programa estão organizadas em 3 dimensões. A dimensão nacional é composta pelo MEC, pelo FNDE, pela SECAD (até 2011) e pela SEB. A dimensão territorial é composta pela Entidade Executora, isto é, as secretarias estaduais e municipais contempladas. Já a dimensão Escolar seria formada pela Unidade Executora, isto é, a Direção da Escola e o Conselho Escolar (BRASIL, 2009a).

A escola apoiada deve indicar para a gestão do programa um “professor comunitário”, isto é, um professor concursado, dentro do quadro de funcionários da escola, que, entre outras coisas, tenha um “forte vínculo com a comunidade escolar”, busque o “consenso e acredite no trabalho coletivo” e seja “sensível e aberto às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários”. As tarefas deste professor comunitário são complexas: o acompanhamento diário do trabalho dos monitores, a organização do “tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar”, a “proposição de itinerários formativos que transcendam os muros da escola alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros” e a “construção de “pontes” entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2011, p.17). Veremos que, no caso da Escola Municipal Ginga – que acreditamos ser o caso de muitas outras – este critério de escolha nem sempre é seguido, sendo que a escola busca, dentro dos recursos que possui (pais, mães, funcionários com disponibilidade de tempo), aquele(a) que poderá exercer a tarefa de “professor comunitário”.

Ao diretor da escola cabe apoiar o professor comunitário e atuar junto ao Conselho Escolar para incentivar a participação de professores, funcionários, estudantes e suas famílias, “promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas”. Cabe ainda

¹² É importante lembrar que este, como os demais nomes dos professores e coordenadores entrevistados neste trabalho, é fictício.

ao diretor “promover o debate da Educação Integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar, nas atividades com a comunidade escolar”. Além disso, deve fomentar a organização de um *Comitê Local* que deve ser formado pelo Diretor, pelo professor comunitário, pelos professores da escola, pelos agentes culturais (monitores e estagiários), por estudantes, profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais, por um representante do Comitê Metropolitano; representantes dos pais e da comunidade onde está situada a escola. O Comitê Local deve mapear as oportunidades educativas dos territórios em termos de políticas públicas, atores sociais, equipamentos públicos e outros espaços para realização das atividades formativas; formular, avaliar e acompanhar o *Plano de Ação Local de Educação Integral*, celebrar parcerias para potencializar as oportunidades educativas mapeadas; levantar as demandas locais e indicar a formação dos profissionais para atuar no Programa Mais Educação em âmbito local e enviar periodicamente informações sobre o andamento do Programa para o Comitê Metropolitano na região (BRASIL, 2011).

A implementação da “educação integral” envolveria mudanças amplas na organização do tempo escolar e no currículo e um estreitamento nas relações entre escola e comunidade. Vemos que aqui há uma estratégia discursiva de aproximar a ideia de “educação integral” da determinação quanto a uma “gestão democrática” nas escolas presente na Lei de Diretrizes e Bases. A intencionalidade expressa, de forma explícita, é que o Conselho Escolar tenha papel central na formulação coletiva e na implementação de um Projeto Político-Pedagógico para o conjunto da instituição – incluindo as atividades do *Mais Educação*.

Ainda que seja positiva essa centralidade colocada à instituição escolar, acredito que não parece haver uma estrutura organizacional e formação técnica à altura das exigências pela implementação do programa, representando uma grande quantidade de tarefas extras para uma quantidade geralmente insuficiente de profissionais nas escolas. Uma tentativa de superar estas lacunas foi a extensão do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) a uma escala nacional, fornecendo apoio e oficinas de formação voltadas para a gestão escolar e o aprofundamento sobre os critérios de avaliação de desempenho do Ideb a escolas e redes de nos diferentes Estados e municípios¹³. Estas medidas, porém, não parecem ter sido capazes de alterar o quadro de carência “estrutural” do sistema educacional – falta de recursos, pessoal, coordenação e integração curricular e professores com remuneração e dedicação adequada nas escolas –, que ainda permanece como um sério entrave ao sucesso das propostas do Programa.

¹³Ver: <http://pdeescola.mec.gov.br/>. Acesso em dezembro de 2012.

Como é possível perceber, a “educação integral” está diretamente articulada à perspectiva de integração entre as diferentes políticas setoriais e às múltiplas finalidades atribuídas à educação. No PDE (2007), documento que articula categorias e conceitos da política educacional implementada pelo Governo Federal, é constantemente afirmada a necessidade de aproximar a relação da educação com a ordenação do território e o desenvolvimento econômico e social. Segundo o documento

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades educacionais. (BRASIL, 2007c, p.6)

Assim, o programa Mais Educação se situa como discurso (uma política educacional específica) dentro de uma formação discursiva mais ampla que articula a educação ao “desenvolvimento nacional”, à “redução das desigualdades sociais e regionais” e ainda, à afirmação dos princípios republicanos presentes na Constituição de 1988.

Uma “visão sistêmica da educação” indicaria uma perspectiva em que

A educação abrange diversas atividades sociais que ocorre em muitos espaços, a escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe a escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais.

É interessante notar que esse processo de responsabilização progressiva da escola no projeto educacional promoveu o afastamento da comunidade. Genericamente, associa-se educação a escola afastando-se o resto da sociedade de qualquer compromisso com a área. Romper com tal pensamento implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades.” (BRASIL, 2009c, p.15)

A responsabilização da escola pela aprendizagem de seus alunos tem sido uma tônica das políticas educacionais do Governo Federal, sobretudo a partir de 2006 com a criação do Ideb como indicador único da qualidade da educação, a partir de “critérios objetivos”: a combinação dos resultados do desempenho escolar (Prova Brasil) e do rendimento escolar (fluxo nas séries e evasão) individualizado de cada aluno, escola e rede de ensino (BRASIL, 2007c). A mobilização social (da comunidade escolar, da sociedade em geral e dos gestores públicos) para a melhoria da escola se traduziria por meio da exigência de transparência e da formulação de metas (numéricas) para cada escola e rede de ensino.

Cabe destacar que, nos documentos do Programa, o conceito de “território” é central, sendo mobilizado tanto em um sentido mais amplo, como no PDE – para indicar “municípios e Estados”, com suas diferenças e desigualdades –, quanto em um sentido mais específico – indicando o local onde a escola está situada. Neste último sentido,

(...) Os territórios se constituem a partir da escola e abarcam o entorno no qual os estudantes vivem. Além disso, são perpassados pelo conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, educação ambiental, ciência e tecnologia e outras. O conjunto de atores sociais presentes neste espaço também constituem o território (ONGs, associações comunitárias, clubes de mães, associações comerciais, entre outros (BRASIL, 2011, p.19).

É no território que se poderiam formar os “arranjos educativos” (BRASIL, 2007a) ou as “redes de aprendizagem” (BRASIL, 2009c) que podem se constituir a partir de parcerias não apenas entre os entes federados e a escola como também com outros sujeitos nele situados, incluindo instituições públicas e privadas, ONGs. Essa concepção de parcerias aproxima-se de um entendimento que vem sendo formulado pelo movimento internacional da rede de cidades educadoras, mencionada no tópico anterior.

Esta perspectiva de criação de parcerias entre as escolas e outras instituições foi explicitada no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que estabelece “28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” – documento que é inclusive tomado como referência no PDE (BRASIL, 2007b). Estes documentos tem contribuído para reforçar discursivamente certas idéias e conceitos em torno do que seria a “qualidade da educação”, envolvendo, entre outras diretrizes, a ampliação da jornada escolar pautada na responsabilização das escolas e das redes de ensino a partir do desempenho no IDEB, na mobilização social (pais, gestores e da “classe política”) e no fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB).

Ainda assim, é afirmada a necessidade de estas parcerias estarem assentadas e serem legitimadas pela sua inclusão no Projeto Político Pedagógico da Escola. No Capítulo 3, discutirei detalhadamente as articulações discursivas que tem sido construídas em torno desta idéia de “redes de aprendizagem”, alguns dos interesses que têm se constituído em torno destes discursos, bem como os riscos e possibilidades que estas articulações apresentam para o papel da escola pública enquanto instituição que tem como uma de suas tarefas a democratização do conhecimento científico.

Em relação às possibilidades subversivas do conceito de “educação integral” apresentado pelo Programa Mais Educação”, Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que, ainda

que o Governo Federal seja o indutor dos espaços de discussão e produção dos textos de referência, a presença de representantes de diferentes instâncias sociais na elaboração dos documentos propiciou uma visão híbrida do conceito de educação integral. Isto resultou no fato de que

Ele expressa ao mesmo tempo o sentido de uma educação com objetivos ampliados, de uma educação assumida por diferentes instâncias de governo e da sociedade, uma educação voltada para o combate à desigualdade e uma educação praticada em conjunto com os pais, a comunidade e o bairro onde a escola se localiza (GABRIEL E CAVALIERE, 2012, p.285).

Estes diferentes sentidos de educação integral fixados nos documentos do programa Mais Educação poderão ou não ser incorporados, dependendo do processo de sua recontextualização nos níveis locais. Assim, é preciso analisar de que maneira a política tem sido implementada no contexto da prática, isto é, das escolas – situadas em estratégias criadas pelas redes estaduais e municipais.

Nesta seção, identifiquei alguns discursos mobilizados pelo Programa Mais Educação e que contribuem para fixar sentidos de “educação integral” e de “escola”, atentando mais para o que Bowe, Ball e Gold (1992) chamaram de *contextos de influência* e de *produção de textos da política*. Na seção seguinte, buscarei analisar a recontextualização desta política no *contexto da prática*, indicando algumas estratégias e releituras pelas quais o programa passa no seu processo de implementação em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

2.3 A Escola Municipal Ginga no Programa Mais Educação

Para analisar a recontextualização do programa Mais Educação no contexto da prática e suas hibridizações no currículo, fez-se necessário criar estratégias para construir minha empiria: encontrar uma escola que possuísse, dentre as atividades escolhidas, a Capoeira – preferencialmente, na modalidade *Capoeira Angola*, que, como já explicado no capítulo anterior, mobiliza discursos de ancestralidade, de africanidade e de pertencimento à “cultura negra”, diferentemente de outras modalidades de capoeira, constituídas a partir de discursos que enfatizam um caráter mais esportivo e “nacional” desta prática cultural. Cabe explicitar, então, esta parte importante na construção desta investigação, entre escolhas e apostas: como cheguei à Escola Municipal Ginga?

Além de apresentar a escola e os sujeitos da pesquisa, problematizarei aqui também algumas das mudanças e tensões porque a escola veio passando nos últimos anos frente às políticas educacionais – do Governo Federal e da Secretaria Municipal de Educação – que foram centrais na própria constituição dos referidos sujeitos da pesquisa, na gestão escolar e na implementação do programa.

Uma primeira estratégia que construí foi, já no início do primeiro semestre de 2012, entrar em contato por email com funcionários da SEB do MEC para obter as listagens das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro beneficiadas pelo programa e das atividades por elas escolhidas nos anos de 2010 e 2012. A partir destas listagens, busquei selecionar uma escola para este estudo de caso a partir dos seguintes critérios: 1) que se tratasse de uma escola do município do Rio de Janeiro; 2) que a capoeira constasse dentre as atividades escolhidas para o ano de 2012; 3) tempo de permanência da escolha Capoeira de 2 anos, isto é, observei se a capoeira já constava como atividade escolhida na listagem de 2010; 4) que a modalidade de Capoeira fosse *Angola*, e não outra.

De um universo de 1712 escolas (estaduais e municipais) incluídas no programa em todo o Estado do RJ em 2010, constavam 383 como tendo sido contempladas com oficinas de capoeira ao longo do ano de 2010. Na Secretaria Municipal de Educação, de um total de 313 escolas municipais apoiadas pelo programa, 129 escolheram Capoeira como atividade. Em 2012, das 2380 escolas (estaduais e municipais) do Estado do RJ, 430 optaram por capoeira. No município, de um total de 475 escolas municipais, 145 escolheram capoeira – definindo-se, portanto, para minha investigação, um universo de escolha. Percebe-se que o aumento do número de escolas atendidas foi acompanhado pelo aumento da escolha da atividade capoeira.

Porém, encontrei alguns entraves em seguida: diante de algumas tentativas de contato telefônico e por email, percebi que, em muitos dos casos, os diretores/coordenadores pedagógicos das escolas não conheciam detalhes das propostas de trabalho dosicineiros que me permitissem considerar ao terceiro critério indicado acima para a escolha da escola. Diante disto, via-me diante da tarefa de visitar cada uma das escolas listadas – o que considerei ser inviável no curto período de realização possível para a produção de empiria em uma pesquisa de mestrado.

Além disso, avaliei que seria difícil, em um prazo viável, identificar aqueles que se identificassem como “angoleiros” (como se auto-denominam os praticantes de Capoeira Angola). Assim, dentro das limitações de que eu dispunha na construção desta investigação, o caminho que metodologicamente pareceria mais rigoroso, não me pareceu ser capaz de

satisfazer a um dos objetivos centrais desta pesquisa em torno da fixação de sentidos de “negro”.

Optei, assim, por construir uma estratégia alternativa: busquei junto a uma associação de Capoeira Angola localizada no Rio de Janeiro que eu já conhecia devido ao meu envolvimento com a capoeira nos últimos anos. A Associação Cultural Ilê Mestre Benedito de Angola (ACIMBA) congrega 5 diferentes grupos e 9 mestres de Capoeira Angola – e tem a declarada intenção de integrar a comunidade de praticantes da Capoeira Angola no Estado do Rio de Janeiro e construir projetos sociais em parceria com comunidades populares e pesquisadores¹⁴. Através do contato com integrantes desta associação pude conhecer e, então, contactar dois professores de capoeira que atuavam em escolas públicas através do programa Mais Educação. Um deles havia interrompido no início do ano de 2012, o que me levou a descartar esta possibilidade. Restou-me como opção a treinel (professora) de Capoeira Angola Ludmilla Almeida, que atua na Escola Municipal Ginga¹⁵ desde 2010 por meio do referido programa.

A Escola Municipal Ginga fica localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, região com elevado padrão de vida – renda, moradia, serviços e bom fornecimento de comércio –, guardando, porém, como muitas escolas nas cidades brasileiras, a presença de alunos/as de áreas de baixa renda. Relativamente próximas à escola, estão as favelas da Rocinha e do Vidigal, sendo dali oriundos muitos de seus alunos, sobretudo da primeira.

A escola possuía 304 alunos matriculados no ano de 2012, distribuídos em 11 turmas com entre 30 a 35 alunos cada. Os alunos possuem uma faixa etária de 04 a 15 anos, desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano). O funcionamento da escola é em horário parcial, com dois turnos separados: manhã e tarde. Em termos de estrutura física, é composta por 6 salas de aula, uma sala de leitura, laboratório de informática e sala multimeios (com jogos, esteiras de espuma para Educação Física, instrumentos musicais e outros recursos) implantada com os recursos do PDE. Não há quadra, apenas um pequeno pátio externo onde são realizadas as aulas de Educação Física.

A equipe de profissionais que atuam na escola é formada por 27 pessoas: são 17 professores (um está de licença médica há meses), uma coordenadora pedagógica Valéria (que possui dupla matrícula, assumindo turmas de professores em licença médica), a Diretora-Geral Clara (de licença médica desde abril de 2012), a Diretora Adjunta Célia (que assume atualmente a Direção-Geral), 2 funcionários da portaria, duas pessoas na Secretaria da escola,

¹⁴O sítio (blog) da instituição na internet é: <http://ilemestrebenedito.blogspot.com>

¹⁵O nome da escola, assim como dos entrevistados, é fictício.

3 merendeiras e 2 garis cedidos pela Comlurb. Não há inspetores. A maioria dos professores se enquadra na categoria *Professor I* (que leciona diversas disciplinas), exceto os professores das disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física (que lecionam apenas suas disciplinas específicas). Além dos funcionários mencionados, atua também na escola, como “professora comunitária”, isto é, coordenadora do Programa Mais Educação, a Márcia.

Além das aulas regulares realizadas em dois turnos separados – manhã e tarde –, das reuniões pedagógicas e de pais realizadas eventualmente, na escola atuam também seis monitores apoiados pelo Programa Mais Educação. As atividades, realizadas de segunda-feira a sexta-feira na escola (dois dias cada atividade), são: Teatro, Percussão, Capoeira, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Acompanhamento Pedagógico em Português e Acompanhamento Pedagógico em Matemática. Geralmente, os alunos inscritos participam de duas ou mais atividades oferecidas, frequentando, portanto, uma jornada maior na escola. Estão inscritos nas oficinas do programa Mais Educação alunos do 3º ano, do 4º ano e do 5º ano.

Para a construção da empiria, realizei os seguintes procedimentos: analisei documentos e manuais do programa Mais Educação; observei as oficinas de capoeira durante três meses (setembro, outubro, novembro e início de dezembro), sendo realizadas duas vezes por semana; fiz 7 entrevistas semi-estruturadas com 4 professores, 1 pessoa em posição de gestão (a coordenadora pedagógica), a “professora comunitária” e aicineira de Capoeira Laura; uma entrevista coletiva com um grupo de 12 alunos que regularmente frequentavam as oficinas de capoeira. Analisei o Projeto Político-Pedagógico da escola – escrito em 2008 – e os planejamentos anuais produzidos para os anos de 2010, 2011 e 2012. A escolha dos professores e dos Cadernos foi feita buscando contemplar as séries dos alunos que frequentavam as oficinas do programa Mais Educação: o 3º ano, o 4º e o 5º ano. Consultei ainda livros disponíveis na Sala de Leitura em uma caixa intitulada “Literatura Afro-brasileira”.

O Programa Mais Educação foi implementado na escola em 2010, e a escolha da escola para integrar esse programa esteve associada, segundo a coordenadora Valéria, ao péssimo desempenho da Escola Municipal Ginga no sistema de avaliação da Secretaria Municipal de Educação (Prova Rio) no ano de 2005, resultando em um Ideb da escola (2,8) bem abaixo da média do município do Rio de Janeiro naquele ano (4,2) – ficando listada entre as 30 piores do município. De fato, pesquisando no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é possível verificar houve mudanças em relação a esta questão, uma vez que o Ideb da escola foi 2,8 em 2005, para 5,4 em 2007; 6,0 em 2009 e 5,8 em 2011,

permanecendo acima das metas projetadas pela instituição e mesmo da média do município nestes anos¹⁶. Ainda que não seja possível fazer relações diretas e não problematizadas entre “qualidade da educação” e avaliação – conforme discutirei brevemente no capítulo 3 –, o fato é que este resultado em 2005 levou a novas ações governamentais em relação à escola.

A escola foi incluída, desde o final de 2007, no PDE-Escola que, como já mencionamos acima, está voltado para uma atuação direta nas unidades escolares de maneira a melhorar a gestão escolar. As diretoras geral (Clara) e adjunta (Célia) da escola foram chamadas a fazer uma pós-graduação em Gestão Escolar na Universidade Federal do Rio de Janeiro, entrando em contato com textos e discussões para realizar um diagnóstico da situação da escola e pensar metas e alternativas a partir de reuniões e de questionários distribuídos a professores e a representantes da comunidade escolar. Como uma das exigências para participar do curso era ter cursado nível superior, a Diretora Adjunta Célia ficou impossibilitada – por só possuir diploma de Curso Normal (formação de professores de nível médio). Valéria, professora da escola que possuía, além do curso Normal, uma graduação em Direito, pode participar junto com a Diretora Geral nesta pós-graduação em Gestão Escolar. Segundo ela, a experiência foi marcante e, somada ao seu envolvimento com os desafios cotidianos da escola desde 1990, foi um dos fatores para que, desde 2008, se tornasse coordenadora pedagógica e estimulou-a estar hoje cursando uma graduação à distância em Pedagogia.

Valéria afirma que foi um momento importante para a escola, pois levou a uma reflexão coletiva sobre os problemas da escola e à definição de alguns objetivos a alcançar. Os desdobramentos produzidos seriam aproveitados para um aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico que, segundo ela, havia sido construído sem muito diálogo coletivo – ela, como professora na época, não se lembrava de ter participado de reuniões de construção do PPP existente:

Todo o investimento, realmente você percebeu todo o investimento para poder elevar essas escolas que estavam com índice baixo, descobrir o motivo, descobrir o porquê, fazer um raio-x mesmo na escola. Os questionários eram para isso, eram questionários imensos, mas você, ao respondê-los, tinha praticamente um raio-x do que era a sua escola e do que estava precisando. A gente colocou coisas no projeto a respeito desse questionário (VALÉRIA – Entrevista)

Então, a diretora e Valéria, já como coordenadora, encaminharam a reelaboração do PPP – ainda que com fraca participação da comunidade escolar (responsáveis de alunos) – e colocaram uma referência explícita ao PDE no texto deste novo documento como sendo uma “ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu

¹⁶Dados individualizados por escola, por município ou estado que podem ser obtidos em <http://ideb.inep.gov.br>.

trabalho. O PDE não substitui o pedagógico, e sim o complementa. Será mais um auxílio em busca de uma escola de qualidade” (Projeto Político Pedagógico – 2008).

Outra consequência dos baixos resultados no Ideb de 2005 foi a sua inclusão no Programa Mais Educação – que, como demonstrei acima, tem tomado este critério como uma das prioridades para a seleção das escolas. A escola passaria, então, a partir de 2010, a receber novas atividades e recursos do programa. A diretora Clara, a coordenadora Valéria e professores indicaram seis atividades a serem realizadas na escola: Capoeira, Teatro, Acompanhamento Pedagógico em Português, Acompanhamento Pedagógico em Matemática, Percussão e Tênis de Mesa (no ano seguinte substituído pela atividade Recreação e Lazer/Brinquedoteca).

Diante da necessidade de um “professor comunitário” que deveria coordenar o programa, foi indicada Márcia, uma das poucas representantes dos responsáveis de alunos que se faziam frequentes nas reuniões do *Conselho Escola-Comunidade (CEC)*, que periodicamente reúne representantes de pais e mães de alunos, professores e a coordenação pedagógica. Márcia havia sido muito participativa naquela função, lidando positivamente com situações difíceis – entre outros episódios, certa vez fez a mediação de protestos dos responsáveis de alunos perante a falta de merenda escolar, que resultou em um abaixo-assinado entregue à SME e respondido com o atendimento pela mesma – e, mesmo depois de deixá-la, participou ativamente das consultas no âmbito do processo de revisão da gestão escolar realizado.

Dessa maneira, ainda que não fosse professora concursada do quadro da escola – conforme determinam os documentos do programa – Márcia acabou aceitando ser a “professora comunitária” do Programa Mais Educação. Aos seus 67 anos de idade, fez curso técnico de Guia de Turismo no SENAC e atuou no ramo por algum tempo. Atualmente, além da função de “professora comunitária”, dedica-se três vezes por semana à organização de um bazar beneficente junto a uma associação espiritualista. Moradora há décadas da mesma rua da Escola Ginga, aproximou-se da escola por um caminho curioso. Em casa, convivia e se relacionava bem com uma empregada doméstica contratada, que ali residia com suas duas filhas pequenas, alunas da Escola Gingas. Diante da morte desta empregada, Márcia, solidariamente, passou a criar as duas filhas, pois havia se afeiçoado a elas e não queria separá-las da escola em que estavam estudando. Algum tempo depois, o terceiro filho de sua empregada, até então morando com a tia, viria morar também na casa de Márcia e passaria a estudar na mesma escola. Acompanhando a vida escolar daquelas crianças, foi se

aproximando da escola e participando do seu cotidiano – completando-se já 15 anos de contato com a escola. Atualmente, após concluírem os anos iniciais na Escola Gingas, as meninas e o garoto estão cursando os Ensinos Fundamental e Médio em uma escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Segundo Márcia, sua função como professora comunitária é “acompanhar a frequência e fazer uma ponte das oficinas com a escola”. O desafio maior para cumprir esta tarefa “não é conquistar as crianças e sim os responsáveis sobre a importância da criança frequentar as oficinas, porque não existe um comprometimento”. Embora um número muito grande de alunos estejam inscritos nas oficinas do programa, o fato é que ao longo do ano o abandono e a redução da frequência são gritantes.

Márcia afirma que, para que o programa fosse implementado na escola, o MEC estipulou a exigência de um total de 120 alunos inscritos. A Secretaria Municipal de Educação estabeleceu que as séries prioritárias para o programa atender seriam o 4º e o 5º anos. Porém, diante do pequeno número de alunos na escola, a diretora Clara solicitou à SME a autorização de que também os alunos do 3º ano pudessem incluídos. Com isto, a escola conseguiu criar 4 turmas de 30 alunos cada para frequentar as oficinas do programa. Segundo ela, “a realidade é que, ao longo do ano nunca se chegou a um total de 120 alunos, mesmo no início do ano, apenas cerca de 80 alunos iniciam o ano participando, e depois este quantitativo vai diminuindo”. O público de alunos varia a cada semana, ou seja, a frequência é inconstante. De maneira geral, uma média de cerca de 15 alunos de cada turma frequentam as oficinas.

A professora comunitária Márcia destaca que inicialmente as turmas do Programa foram formadas a partir das turmas de sala de aula. Entretanto, devido a problemas de comportamento que se repetiam em sala de aula e nas oficinas, ela e a Direção decidiram formar turmas de alunos do Programa formadas por crianças de turmas e séries mescladas. Esta saída teria dado certo, “porque as crianças estavam diante de um grupo novo”.

Embora a determinação do MEC e da SME seja de que todos os alunos participem de todas as 6 oficinas (uma em cada dia da semana, no contraturno), na prática isto se tornou inviável, pois isto exigiria que todos os dias acontecessem pelo menos 4 oficinas concomitantes. Isto se mostrou incompatível com a disponibilidade de horário dos monitores, que apenas podiam comparecer dois dias da semana na escola. Márcia afirma que a estratégia adotada por ela e pela direção foi estabelecer 2 a 4 oficinas diferentes acontecendo em cada dia da semana – quarta-feira, por exemplo, acontecem 4 oficinas, na segunda, apenas 2 oficinas diferentes. Assim, os alunos acabam participando de algumas oficinas variadas.

Márcia destaca que o aluno não pode escolher a oficina em que vai participar. E exemplifica: “o aluno tem que frequentar a oficina que está acontecendo naquele dia. Se houver uma oficina de Matemática e outra de Teatro, e a criança já tiver feito Teatro no dia anterior, ela não tem que estar presente na oficina de Matemática.” Na observação que realizei das oficinas de capoeira na escola Ginga, porém, pude perceber que as crianças frequentavam as oficinas de capoeira em dias consecutivos, isto é, o mesmo grupo de alunos estava presente na segunda-feira e na terça-feira.

De acordo com Márcia, a maioria dos alunos que frequentam o programa é do turno da manhã, apesar de alunos de ambos os turnos estarem inscritos. Mesmo assim, os responsáveis dos alunos que frequentam geralmente não demonstram muito interesse em saber mais e apoiar as atividades, de maneira que “o que interessa é que o filho vai ficar mais 2 horas na escola. Então, se o filho não quiser ficar naquele dia na escola, não tem problema, porque ele ficou ontem, ou vai ficar amanhã.” (Márcia – Entrevista).

Além da pouca participação dos pais, outro problema encontrado para garantir a participação dos alunos é a concorrência de atividades culturais oferecidas por projetos geridos por organizações não-governamentais nas áreas onde residem muitos dos alunos, como na Rocinha.

Outro obstáculo sério à participação dos alunos envolve a questão da condução para a escola. Muitos responsáveis, por trabalharem durante o dia, pagam uma empresa de ônibus escolar para levarem seus filhos até a Rocinha e, como este transporte sempre ocorre em um horário fixo – imediatamente após o fim das aulas da manhã e antes do início das aulas da tarde – muitos alunos ficam impedidos de participar.

Segundo a coordenadora Valéria, apesar de seu desejo ser que “uma grande parte dos alunos participassem”, ou seja, que as atividades do Programa se abrissem para faixas etárias mais jovens, mesmo dentre os alunos que são o público do projeto (3º ano, 4º ano e 5º ano) “acabam participando do projeto só aquelas crianças ou que tem uma família mais próxima que, de repente, pode vir buscar, ou as crianças que são mais independentes em relação à saída da escola, que já vão sozinhos.”

Segundo a professora comunitária Márcia, no início, a implementação do programa sofreu certo estranhamento e mesmo críticas por parte de professores da escola uma vez que era algo novo que não foi devidamente apresentado aos professores. Sobretudo as aulas de percussão, que emitem sons altos dos instrumentos, são até hoje alvo de críticas, por ocorrerem muito próximas das salas de aulas – devido à ausência de local adequado e de

quadra – e atrapalhem o trabalho dos professores em sala – como confirma a fala de alguns dos professores entrevistados e da coordenadora Valéria. A falta de espaços adequados na escola é um problema perceptível, e foi um fator recorrentemente mencionado, inclusive a existência, em alguns momentos, de certa “disputa” por espaço das oficinas de capoeira e teatro com aulas de Educação Física.

Márcia afirma que, após quase três anos do programa na escola, esse afastamento em relação aos professores e à escola teria se reduzido, mas não acabado:

Nós somos estranhos ainda, a verdade é essa. Eu não sinto o projeto inserido realmente dentro do projeto da escola. É uma coisa que é da escola, mas é uma coisa que é à parte da escola. Não existe, por exemplo, uma apresentação dos oficinairos aos professores da escola, entendeu? Isso deveria acontecer (MÁRCIA – Entrevista).

Ela se ressentida da falta de momentos para o encontro entre toda a equipe que atua na escola, para que professores e oficinairos se conheçam e troquem informações sobre seus alunos e seus planejamentos. E continua:

(...) não existe esta integração. Existe um afastamento, como se o projeto fosse uma coisa que veio de fora (...) Eu acho que falta, como você mesmo disse, reunir as pessoas, não pra discutir projeto, mas pra se conhecer. Tem aquele aluno que é mais dado, aquele que é mais levado, mais habilidoso, e o oficinairo, assim, teria mais oportunidade de saber com o professor isso (MÁRCIA – Entrevista).

Apesar dessas críticas, ela afirma que a escola é fantástica, com um grupo de professores excelentes. E afirma que a proposta de uma escola integral é positivo

Acho que quando se tem uma escola integral, que traz a família pra dentro da escola.. o que já é muito utópico, um sonho fazer com que a família participe mais da escola.. com oficinas, por exemplo: um final de semana por mês, um oficinairo vir aqui conversar com as famílias e mostrar o que está sendo feito. Fazer com que eles participem dessas atividades com os filhos.

Por outro lado, você vê que é uma comunidade, às vezes, que participa de algumas coisas que a escola pede, como a arrecadação de alimentos que foram doados pra igreja aqui do lado, onde as crianças participam. Que isso não seja uma coisa esporádica, puxar um pouco mais.

No entanto, você tem a questão do funcionário público que não vai querer doar. É um processo de doação, você se comprometer a trazer uma família uma vez por mês na escola. Assim, começa-se a conhecer melhor quem são essas crianças.. tem histórias aqui nas próprias oficinas que muitas vezes os professores não sabem de nada que se passa (MÁRCIA – Entrevista).

Vemos ainda certa concepção estereotipada e negativa do “funcionário público”- no caso, os professores e demais sujeitos educativos da escola pública – considerando-o como aquele que não se envolve para além do mínimo exigido nas atividades que realiza, como isto se fosse um dado naturalizado. Há aqui certa responsabilização do professor e, de maneira geral, do funcionário público pelas dificuldades em ampliar as funções sociais da escola – um posicionamento um tanto problemático, pois não leva em conta o processo de precarização do

trabalho docente em curso nas últimas décadas (baixos salários, acúmulo de matrículas em mais de uma escola, perda de autonomia, falta de pessoal nas escolas). Para, além disso, como se vê, o entendimento de educação integral trazido por Márcia está associado a uma aproximação entre escola e comunidade, de maneira que esta esteja mais presente no cotidiano. Aos professores, por outro lado, caberia conhecer mais seus alunos e aquilo que acontece nas oficinas. Essa fala de Márcia – bem como de outros sujeitos da pesquisa – nos remetem também à problemática do diálogo entre saberes, que abordarei no Capítulo 3.

O aniversário da escola é geralmente um dos raros momentos em que ocorre alguma integração entre as atividades, com a apresentação de atividades realizadas por alunos nas salas de aulas e pelos monitores do programa Mais Educação. Geralmente a partir de um tema – definido no planejamento anual elaborado ao final do ano anterior, que estabelece temas transversais para toda a escola nos quatro bimestres –, as apresentações ocorrem todas no mesmo dia, no mês de novembro. Márcia percebe que a integração das atividades exigiria, entretanto, um esforço de planejamento; por isso, tem solicitado antecipadamente aos monitores do programa que apresentem um projeto para o ano seguinte (2013).

A escola enfrenta algumas dificuldades inclusive para seu funcionamento regular, que podem ser considerados como “estruturais”, isto é, associados ao funcionamento das escolas públicas no município. A alta rotatividade de professores no turno da tarde, a presença de professores com dupla regência (horas extras concedidas anualmente e variáveis, conforme o ano) e cedidos de outras escolas, a falta de funcionários são apontados por Valéria como elementos que dificultam um trabalho integrado da equipe da escola e de uma efetivação dos objetivos presentes no Projeto Político-Pedagógico. Tudo isso, segundo Valéria, resultaria em uma sobrecarga de trabalho:

Eu vivo a escola, eu respiro a escola, às vezes eu sinto falta de “opa, respirar outros ares”, porque quando você está assim com duas matrículas nessa função de coordenação ou de direção, na situação atual em que a gente está, com uma diretora licenciada, quer dizer, é menos uma pessoa na equipe, então a gente está segurando muita coisa.

(...)

Por falta de recursos humanos na escola, muitas vezes eu estou dentro de sala, então, eu não encontro com eles (os professores), porque tem professor licenciado, aí eu estou em sala. Por exemplo, esse ano, que não foi diferente do ano passado, eu fiquei em turma até o final de maio, eu só saí de turma no final de maio, quando chegou um novo professor (...) quando eu saí, em maio, eu tive outra turma para assumir porque tinha professor licenciado de novo. É assim, a gente se divide nisso tudo, se eu estava em turma eu não estava dando reunião...então esse tempo ficou meio que os professores sozinhos, fazendo planejamento e tal, então eu não tive muito tempo para estar com eles e fazer reunião (VALÉRIA – Entrevista).

Haveria ainda, segundo ela, diferenças entre os dois turnos, da manhã e da tarde – este com forte presença de professores em dupla regência e cedidos.

Não estou falando mal do grupo da tarde não, porque graças a Deus a gente está com um grupo legal à tarde, tem pessoas novas. Mas, assim, falta experiência, isso a gente entende, vai adquirir com o tempo, mas são pessoas que têm boa vontade, que querem aprender, mas o grupo da manhã é aquele com quem eu realmente conto (VALÉRIA – Entrevista).

Todos estes fatores de infraestrutura e nas condições de trabalho – e, pode-se dizer a própria existência de dois turnos – dificultam o bom funcionamento da escola e, obviamente, a realização de uma escola de educação integral em tempo ampliado, o que pressupõe planejamento coletivo e uma integração mínima das atividades.

Em relação ao Programa Mais Educação, Valéria acredita que tem um grande potencial, mas, assim como Márcia, vê dificuldades de integração e diálogo entre as atividades, tanto dentro do programa, como entre as oficinas e as aulas regulares:

Infelizmente, eu acho que poderia ter uma relação, mas ficou uma coisa à parte mesmo. Existem as aulas regulares e existe o projeto Mais Educação, são trabalhos diferenciados, não existe uma integração. (...) até entre eles (oficineiros do Mais Educação), eles sentem falta de ter um tempo deles, dos oficinairos do projeto se encontrarem e planejarem uma coisa mais integrada, entre as oficinas, integrar o trabalho da capoeira com o trabalho da percussão, com o trabalho do teatro, com o trabalho do letramento, com os jogos matemáticos (...) Os próprios integrantes dessas oficinas, eles não se encontram, não têm tempo para fazer tipo um planejamento ou discutir como é que está indo e, com a gente, os professores, muito menos. A gente não tem o elo, que seria realmente a Márcia, que é a coordenadora do projeto, comigo. Esse seria o elo, mas infelizmente, é o que eu digo, por tantas coisas que acontecem e, a gente na escola, está sempre apagando um incêndio, esse elo não aconteceu. Acontece, em épocas, mas não de forma intensiva, como por exemplo, já faz parte do nosso calendário escolar, que o projeto Mais Educação vai se apresentar na época do aniversário da escola (VALÉRIA – Entrevista).

Valéria confirma, assim, que um dos poucos momentos de interação são os aniversários da escola. Ela destaca essas iniciativas que tem acontecido uma vez ao ano desde 2010, e inserir esses momentos no calendário da escola

é valorizar o trabalho deles, acho que uma apresentação para a comunidade, como a gente chama “aberto à comunidade”, para os alunos, para os professores, é uma forma da gente estar valorizando o trabalho deles, que é espetacular. A gente tem oficinairos aqui de alto nível, a Laura que você conhece, e são assim, pessoas maravilhosas e são muito engajados, muito. Então assim, nesse momento existe essa integração, mas é nesse momento, não acontece de uma forma... No cotidiano da escola isso não acontece (VALÉRIA – Entrevista).

O aniversário da escola geralmente envolve a exposição de trabalhos realizados em sala pelos alunos das diferentes turmas e com seus professores e a apresentação das atividades do programa, sendo divulgado no blog que a escola mantém na internet. Porém, embora seja definido um tema comum – indicado no planejamento anual –, a programação do evento é

preparada de maneira dividida, separadamente. Valéria afirma que “uma coisa não está ligada à outra, a exposição é dos trabalhos em sala de aula, que aconteceram durante o ano (...) E existe a apresentação do programa Mais Educação” (VALÉRIA – Entrevista).

Interessante perceber como esta separação das atividades está presente inclusive nos planejamentos anuais da Escola Gingas para os anos de 2011 e 2012, elaborados ao final de 2010 e 2011, respectivamente. Ao final de cada ano, Valéria costuma levantar ideia e temas a partir da conversa com professores para montar o documento.

No planejamento de 2010, apesar do interessante tema *Nossas Raízes*, o Programa Mais Educação não é mencionado, talvez por ainda estar em seu primeiro ano de implementação na escola e representar algo novo. Em 2011, com o tema anual *Ginga numa viagem literária*, o planejamento dos 4º bimestres priorizou a produção textual em diferentes formatos em torno de tópicos como conhecimento sobre o mundo, convivência, comunicação, imaginação e interação. Apenas no terceiro bimestre, em que houve atividades em torno do Dia do Folclore (22 de agosto), é mencionado o programa Mais Educação: “O Projeto Mais Educação, no dia que antecede o Conselho de Classe, fará uma apresentação onde será mostrado todo o trabalho feito durante o período e um pouco da nossa cultura através da capoeira, música, teatro...” (Planejamento Anual 2011). Já o planejamento anual de 2012, com o tema *Eu faço a Diferença* – em que são enfatizadas a “construção da cidadania”, o “respeito à diversidade cultural” e o “combate às desigualdades sociais” – é um documento mais conceitual e de definição de objetivos. Não é mencionada nenhuma atividade a ser realizada na escola – nem do programa Mais Educação -, com exceção apenas da “festa junina”, que abordou a cultura nordestina e músicas de Luiz Gonzaga, em homenagem ao seu centenário. No Capítulo 3, tratarei da problemática da relação de saberes no âmbito do programa Mais Educação na Escola Municipal Ginga, considerando mais especificamente sua proposta em relação ao currículo e problematizações colocadas por este campo de estudos.

Cabe ainda destacar outra crítica feita pela coordenadora Valéria quanto às condições de trabalho dos oficinairos do Mais Educação:

Tem aí o projeto da escola virar de horário integral, eu acho bacana, mas acho bacana se proporcionar esse tipo de trabalho não com oficinairos, mas com pessoas contratadas. A escola integral vai ter a hora do professor, de dar os seus conteúdos, de estar contextualizando, mas vai ter a aula dele colocar aquilo que ele (o aluno) está vendo na prática, em Artes, em música, na capoeira, mas aí tem que ter pessoas, profissionais contratados para aquilo... Regularizar. Porque o projeto Mais Educação é bacana, mas eles precisavam ser mais valorizados, o que eles recebem é uma ajuda, praticamente, de custo (VALÉRIA, entrevista)

De fato, de acordo com a Portaria que instituiu o programa, os oficinairos são enquadrados como “serviço voluntário”, nas condições dispostas na Lei n.9608/1998, sem vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim, sendo ressarcido apenas por despesas realizadas no exercício da tarefa. Atualmente, o Programa Mais Educação oferece um custeio de R\$ 60,00 por turma monitorada com uma hora semanal – totalizando um máximo de R\$300,00, correspondente a 5 turmas (BRASIL, 2012). O que podemos ver é que, na prática da Escola Ginga – e em outros casos mencionados pela oficinaira de capoeira –, diante de valores tão irrisórios, os monitores tendem a assumir 2 horários fixos na semana, assumindo duas turmas – contemplando a demanda existente, dada a já mencionada pouca participação e frequência do conjunto dos alunos.

Embora também considere esta remuneração insatisfatória, a oficinaira de Capoeira Ludmilla gosta de seu trabalho e acredita na importância dele estar sendo realizado em uma escola pública. Além disso, afirma que, embora tenha travado pouco ou nenhum contato com a maioria dos professores da escola, sua atuação tem sido valorizada e apoiada pela diretora, pela coordenadora pedagógica e pela professora comunitária.

A professora comunitária Márcia afirma que existem ainda limitações sérias em relação ao fornecimento de materiais necessários para as oficinas. Segundo ela, “a escola não pode substituir aquilo que é enviado, tem que aceitar os materiais oferecidos. Se foram recebidas 100 calças de capoeira, mas se só precisamos de 60, este excesso não pode ser compensado com a compra de mais berimbaus, por exemplo.” A oficinaira de capoeira Ludmilla percebe algumas limitações e falta de reconhecimento e diálogo quanto às especificidades da atuação do trabalho de cada oficina. Porém, acredita que é possível desenvolver um trabalho de qualidade. A escola acaba criando estratégias para lidar com esta situação de limitações de material, por exemplo, utilizando eventualmente parte das verbas disponíveis para manutenção da escola, recebidas da SME. Porém, como lembra Márcia, isto só pode acontecer em pequena medida, “já que cada gasto da escola precisa ser justificado para o governo”.

Apesar das dificuldades apresentadas em termos de infraestrutura, financiamento público e condições precárias de trabalho na escola, além dos baixos fornecidos aos monitores das oficinas, minha aposta é que estas questões não dão conta de explicar todos entraves ao diálogo entre as aulas regulares e as novas atividades que tem entrado nas escolas com apoio do programa Mais Educação.

No próximo capítulo, buscarei demonstrar que, ainda que condições ideais fossem garantidas para o trabalho cotidiano na escola, a inexistência de uma ponte entre as atividades na escola também está relacionada à continuidade de relações hierárquicas entre os diferentes tipos de saberes no campo educacional e à maneira como são fixados sentidos de “saberes escolares” e “saberes comunitários” nos próprios documentos e diretrizes do referido programa. Este é um ponto que tem sido pouco problematizado pelos gestores do programa e nas análises acadêmicas sobre o tema. Para além de uma linguagem de denúncia, acredito que a presença destes novos fluxos de sentidos trazidos pelas oficinas do programa *Mais Educação* ao currículo também pode suscitar deslocamentos que subvertam os sentidos hegemonicamente fixados para os diferentes saberes presentes na escola.

CAPÍTULO 3 JOGANDO NA RODA: A PROBLEMÁTICA DA “REDE DE SABERES” NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Quais as condições que as políticas educacionais brasileiras estruturaram para que formulemos uma educação integral a partir de uma noção de conhecimento ampliada? (BRASIL, 2009, Caderno Rede de Saberes, p.28)

Como vimos no capítulo anterior, a implementação da proposta de ampliação da jornada escolar na Escola Municipal Ginga através do Programa Mais Educação tem revelado alguns limites, como a separação entre aulas regulares e oficinas, a falta de diálogo entre professores e oficinairos do programa e a ausência de um debate mais amplo para que as oficinas sejam inseridas no currículo.

Meu objetivo neste capítulo é problematizar os sentidos fixados para as expressões “saberes escolares” e “saberes comunitários”¹⁷ e a maneira como se entende a relação entre estes diferentes saberes e definições de cultura e de território. Para tal, tomarei como empiria, na seção 1, alguns documentos de referência do Programa Mais Educação – destacadamente os cadernos da Série Mais Educação, produzidos em 2009 (*Rede de Saberes, Texto de Referência para o Debate Nacional e Gestão Intersetorial no Território*) – e a parte do sítio do Ministério da Educação referente ao programa¹⁸.

Em seguida, na seção 2, apontarei outras leituras possíveis destes temas proporcionadas por produções do campo do Currículo a respeito da interface entre currículo, cultura e conhecimento. Acredito ser possível pensar sob bases mais promissoras a busca pela ampliação dos sentidos de “cultura escolar/conhecimento escolar”, sem que esvaziemos o importante papel da escola pública na democratização dos conhecimentos científicos reconfigurados nas disciplinas escolares.

Ao final, na seção 3, irei analisar de que maneiras estas discussões sobre as relações entre saberes se recontextualizam no contexto da prática, isto é, na Escola Municipal Ginga, a partir da análise de trechos das entrevistas realizadas e de informações obtidas em documentos da instituição (Planejamentos Anuais, Projeto Político-Pedagógico).

¹⁷ Utilizei aqui as expressões como aparecem nos textos do Programa. Embora reconheça que autores do campo do currículo – como o fazem VEIGA-NETO (2002) e NOGUEIRA (2010), amparado em Foucault – proponham distinções importantes entre “saber escolar” e “conhecimento escolar”, utilizarei aqui ambos os termos sem diferenciação, devido ao foco deste trabalho e às limitações de espaço.

¹⁸ (<http://portal.mec.gov.br/>).

3.1 “Saberes escolares” e “saberes comunitários”

Nesta seção, irei analisar os sentidos fixados para a relação entre “saberes escolares” e “saberes comunitários” nos documentos de referência e manuais distribuídos às secretarias de educação e às escolas apoiadas pelo Programa Mais Educação. Minha aposta é que este aspecto pode nos informar sobre as potencialidades e limites desse material para a promoção de diálogo entre saberes e a constituição de novos sentidos para a escola.

Dentre os diferentes documentos formulados no âmbito do programa, é no caderno “*Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*” (BRASIL, 2009c) que está proposto mais explicitamente um caminho para a promoção do diálogo entre saberes. Deste texto extraí a provocativa questão posta na epígrafe deste capítulo.

No documento, o significado de “educação integral” está relacionado à aproximação entre escola e comunidade, do ponto de vista da constituição de uma “rede de saberes” em um dado território. Esse movimento em prol da integração tem como pressuposto a existência de uma distância entre “escola” e “comunidade”, caracterizados como territórios sociais distantes, onde viveriam sujeitos com pertencimentos culturais diferentes, portadores de grades de leitura de mundo diferenciadas e produtores de saberes distintos.

O desafio de romper com a distância entre escolas e comunidade seria considerável ainda pelo fato de que

(...) cada escola e cada comunidade, mesmo que com aportes de programas de governo, são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los. O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade (BRASIL, 2009c, p.89).

Como se percebe, o texto afirma que cada escola é o espaço por excelência de construção do projeto de educação integral, cabendo a ela a identificação das suas características e a superação dos limites percebidos, uma vez que cada escola e a cada comunidade conheciam a sua “realidade”. Nesse sentido, o programa Mais Educação se propõe a articular escolas e comunidades a partir das “vocações diferenciadas de cada território”, de maneira a proporcionar um diálogo direto com as diversas “tecnologias locais em curso no país, fortalecendo a democracia e a cidadania no Brasil” (BRASIL, 2009, p.90).

Associados às definições de “saberes”, “comunidade”, “escola” e de “território”, os sentidos fixados de “cultura” nos documentos para a “cultura” precisam ser também analisados para um entendimento do campo semântico mobilizado.

No que se refere ao entendimento de cultura no sentido mais amplo, são apontados naquele documento como referências alguns antropólogos e teóricos da cultura, como Nestor Canclíni, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos e Umberto Eco. Estes autores ofereceriam uma interpretação da “cultura como sistema de relações” e auxiliariam a compreensão das “condições atuais das trocas culturais” (BRASIL, 2009c, p.20). Esta leitura da cultura como sistema de relações tem como desdobramento a busca por uma aproximação entre escola e comunidade vistas como “culturas” ou “sistemas de relações” diferentes. Por isso, seria necessária a promoção de *processos interculturais* na escola que articulem os diferentes sistemas simbólicos de cada um daqueles elementos. A ideia de *processos* interculturais aponta para a hibridização neste documento de sentidos de cultura produzidos no campo da Antropologia e da Educação. Isto aproxima a proposta curricular deste programa das perspectivas de uma *educação multicultural ou intercultural* defendidas no Campo do Currículo para tratar da questão da pluralidade e/ou diversidade cultural nas escolas da atualidade.

Além disso, o documento declara diferentes inspirações na formulação da proposta curricular da “rede de saberes”, referenciando-se na “poética indeterminada” de artistas plásticos contemporâneos, na “multivisão” do movimento cubista e na proposta de “obra aberta” de Umberto Eco. Estas inspirações propiciariam à proposta um caráter de experimento institucional e curricular, que pode ser repensado a partir do debate em nível nacional e da reflexão sobre as experiências de implementação na escola. Esta “abertura” pode ser vista como uma potencialidade do programa, uma vez que demonstra flexibilidade para incorporar as complexidades de nosso presente e outros fechamentos possíveis em torno dos termos e conceitos mobilizados.

No que se refere aos sentidos fixados para os “saberes”, esse documento afirma que entre escolas e comunidades circulariam “dois grandes grupos de saberes”: os “escolares” e os “comunitários”. Os “saberes escolares” são aqueles legitimados pela sociedade por meio da produção acadêmica e

(...) se estruturam através do desenvolvimento de ideias, que são sucessivamente reprocessadas. Estes costumam ser cumulativos e lineares; ou seja, construídos na direção do menor para o maior, nunca retornando a experiências passadas, se não para revê-las. Um conhecimento que aspira à formulação de leis, busca observar as regularidades, privilegia o *como funcionam* as coisas e não o seu fim. Estes conhecimentos são desenvolvidos em áreas específicas, distintas entre si (embora

este aspecto já seja questionado dentro do próprio pensamento acadêmico) (BRASIL, 2009c, p.27).

Mais adiante, o documento apresenta de forma explícita o seu entendimento de “saberes escolares”, definindo-os como sendo as

(...) propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos *procedimentos* passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. Aqui os saberes escolares se constituem *além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar*; são também as *habilidades, procedimentos e práticas* que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos (BRASIL, 2009c, p.43, grifos meus).

Nos trechos acima, vemos uma rápida referência às “áreas específicas” de produção dos saberes escolares – as áreas disciplinares – apresentadas como um elemento a serem superados. O sentido fixado para “saber escolar” seria, então, constituído principalmente por “procedimentos, habilidades e práticas”, para além dos “conteúdos específicos” proporcionados pelas diferentes disciplinas.

Como exemplos de “saberes escolares”, são indicados a curiosidade, o questionamento, a observação e formulação de hipóteses, a descoberta, a experimentação, o desafio, a identificação, a classificação, a sistematização, a comparação, o estabelecimento de relações e conclusões, o debate, a revisão de ideias e conceitos, a criatividade, do jogo e da curiosidade. O objetivo declarado de fazer da escola uma comunidade de aprendizagem exigiria que “(...) passemos a pensar a vida escolar *para além dos desafios que os diversos conteúdos propõem* cotidianamente a nossos estudantes” (BRASIL, 2009, p.43).

É possível perceber, nos documentos do Programa Mais Educação, que a definição de “saberes escolares” recontextualiza e articula, em uma mesma cadeia de equivalência, conceitos de “competências” e de “integração curricular” mobilizados em discursos produzidos desde os anos 1990 no âmbito das reformas curriculares empreendidas na Educação Básica. No caso das competências, essa estratégia discursiva pode ser percebida na definição de saberes definidos primeiramente como habilidades e procedimentos. Em termos de uma visão interdisciplinar dos “saberes escolares”, ela está presente por meio da identificação no documento, foco desta análise, de três áreas de conhecimento. Estas, declaradamente referenciadas na divisão estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), são: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Língua Portuguesa, Estrangeira, Artes, Informática, Educação Física e Literatura), *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias* (Matemática e Ciências) e *Ciências Humanas e suas tecnologias* (filosofia, sociologia, história e geografia).

Segundo o documento, os sentidos fixados para os “saberes escolares” como procedimentos e esta visão interdisciplinar facilitaria relacionar os conteúdos aos seus contextos educativos (BRASIL, 2000, p.43). Essa concepção está em sintonia com os discursos hegemônicos que pautam as reformas curriculares que vem ocorrendo em diferentes países. Como aponta Lopes (2008), as recentes reformas educacionais em diferentes países ocidentais são marcadas por mudanças na organização curricular com

(...) possíveis transformações nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens, visam à modificação dos conteúdos ensinados. Esse debate, no entanto, permanece no âmbito das disciplinas entendidas como válidas e legítimas de serem ensinadas. Por intermédio dessa organização curricular, os conteúdos de ensino tendem a ser naturalizados. Mesmo no âmbito das disciplinas, alguns dos debates centrais em torno dos conteúdos são silenciados. Com isso, a reflexão sobre as formas de organizar os conteúdos de ensino assume um espaço ainda mais expressivo, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, fazer uma reforma de sua organização (LOPES, 2008, p.19).

Portanto, os discursos sobre reforma do currículo não tem incluído os debates em torno dos conteúdos selecionados para o ensino, o que acaba por caracterizá-lo em uma excessiva ênfase apenas na organização de conteúdos tomados como “naturais”, dando margem inclusive a um reforço de posturas tecnicistas mais recentemente.

Este enfoque em uma reforma voltada, sobretudo para a organização curricular foi incorporado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), de 1996 e do Ensino Médio (PCNEM), de 2000, que valorizavam uma formação por *competências e habilidades* mais complexas acompanhadas por uma maior inter-relação entre as disciplinas escolares. Na reforma do ensino médio, as competências assumem o sentido de um princípio que funcionaria, ao mesmo tempo, tanto para a inclusão social, quanto para a formação do aluno como trabalhador em termos de eficiência. Verifica-se aí um processo de recontextualização de discursos produzidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, em torno do papel da educação frente à certa leitura e “globalização” e da “sociedade tecnológica”, a partir da combinação de enfoques cognitivistas e comportamentalistas (BRASIL, 2000; LOPES, 2008).

De acordo com Lopes (2008), ao focar sobre as competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos visando, sobretudo, a sua inserção no mundo produtivo, estas reformas não consideraram o conhecimento como central. As competências se constituiriam em

princípios básicos de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do

mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental. Por seu intermédio, portanto, os saberes podem ser articulados às mesmas exigências. Dentro deste entendimento, por mais que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico (LOPES, 2008, p. 68).

Portanto, percebe-se que a ênfase nas competências e a visão instrumental da integração curricular contribuiria para o esvaziamento do debate político em torno da produção de conhecimento disciplinarizado nas escolas.

Por sua vez, os “saberes comunitários” são significados como aqueles que têm relação direta com a vida, estando sua origem localizada no fazer e na experiência. Eles responderiam a necessidades humanas, atendendo sempre a certa finalidade prática. Seriam conhecimentos processados de forma circular, não estando organizados por áreas, e suas fontes seriam predominantemente orais, pois “quase nunca estão em livros” (BRASIL, 2009c, p.27). Eles representariam o “universo cultural local”, isto é,

(...) tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os *veículos para a aprendizagem conceitual*: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar *seus saberes e idéias a fim de formularem o saber escolar* (BRASIL, 2009c, p.37, grifos meus).

Esta citação explicita a hibridização de discursos pedagógicos que tendem a colocar como equivalentes “saberes comunitários” e “conhecimentos prévios dos alunos”. Nesta fixação de sentido, os saberes comunitários seriam, sobretudo, referências que os alunos trariam para a escola, servindo como “veículos para a aprendizagem conceitual”, isto é, base para a produção dos saberes escolares.

São apontadas 11 áreas distintas de saberes comunitários – embora se afirme que se tratam de uma definições flexíveis e sujeitas a adaptações ao contexto de cada escola. Estas corresponderiam a “aspectos gerais dos diversos contextos”, áreas articuladas à “estrutura da realidade social e cultural brasileira”: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, cura e rezas, expressões artísticas (verbais, visuais, corporais, musicais), narrativas locais e o calendário local (BRASIL, 2009c).

Operando com a perspectiva discursiva pós-fundacional de Laclau, apresentada no capítulo 1, é possível perceber que estas definições tendem a fixar sentidos de “saberes escolares” e “saberes comunitários” como separados por uma fronteira radical que torna um o exterior constitutivo do outro. A maneira como eles são caracterizados os situa como sistemas de significação radicalmente diferentes, isto é, como antagônicos. Como discutirei na seção

seguinte, esta maneira de fixar a fronteira pode dificultar a efetivação da proposta de diálogo entre saberes, uma vez que é assumida uma diferença radical que os constitui e separa.

Ainda de acordo com o Programa o desafio, para professores, gestores e a comunidade escolar como um todo, seria a constituição de uma “comunidade de aprendizagem”. Isto se faria através da aproximação de escola e comunidade em torno de “um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário”, que parta de uma avaliação de suas carências e, sobretudo, das forças para superá-las (BRASIL, 2009a, p.31). Esta “comunidade de aprendizagem” estaria apoiada na construção de “rede de saberes” em torno da escola. Esta ideia está referenciada em relatório elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que busca identificar os municípios brasileiros mais bem-sucedidos nas avaliações de aprendizagem a partir da aprendizagem que teriam sido capazes de construir. (UNICEF/MEC/INEP/UNDIME, 2008).

A proposta de formação de uma “rede de saberes” é materializada através do símbolo circular da “Mandala”. Segundo o caderno *Rede de Saberes*, este símbolo “representaria a totalidade em várias culturas primitivas e modernas”, propiciando um entendimento da integração entre o homem e a natureza. De maneira mais ampla, o documento aponta ainda que “Carl Jung afirmou que a mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo)” estando presente em várias civilizações e ocupando um papel importante na formação do imaginário humano. No Brasil, a presença deste símbolo se verificaria em obras artísticas, como as de Rubem Valentim, e em monumentos arquitetônicos, como a Catedral de Brasília (BRASIL, 2009c, p.23).

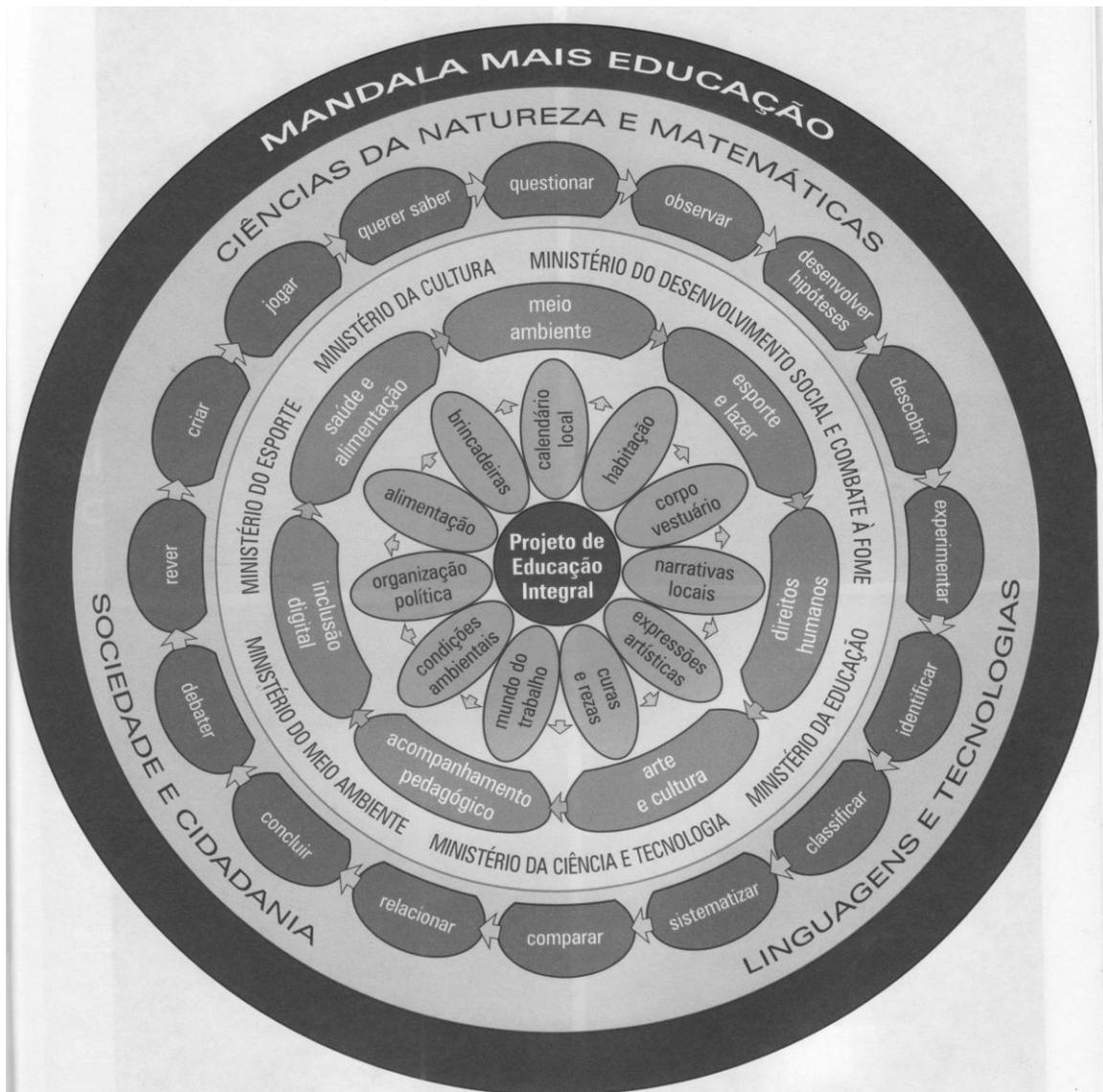
A ideia de utilizar a mandala como símbolo para a proposta curricular do programa partiu de estratégias e materiais pedagógicos desenvolvidos pela organização não-governamental *Casa da Arte de Educar*¹⁹, sediada no Rio de Janeiro, com apoio dos Ministérios da Educação e da Cultura. O objetivo das ações desta ONG seria promover uma “educação de qualidade para crianças e jovens” que vivem “em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas”. A Mandala seria, nesta proposta, “um instrumento que funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para a educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados”. Segundo o documento, a educação é ali entendida como “um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas

¹⁹ <http://www.artedeeducar.org.br/>

em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas” (BRASIL, 2009, p.23).

A Mandala é mobilizada em distintos desenhos para representar: especificamente o programa Mais Educação, os saberes comunitários, os saberes escolares, as relações de saberes, os programas de cada um dos ministérios que integram o Mais Educação (com seus macrocampos, em diálogo com os saberes comunitários e saberes escolares), entre outras coisas. Encontrei certa dificuldade em diferenciar o papel de cada uma das 15 mandalas ali presentes, mas, de maneira geral, é possível concluir que estas mandalas específicas são instrumentos que permitem uma visualização da interação entre cada um dos elementos que poderiam compor o projeto de educação integral. Considerando o foco desta investigação, apresento e discuto a seguir 3 delas, que permitem a visualização do programa de maneira ampla e sua aplicação por escolas e professores.

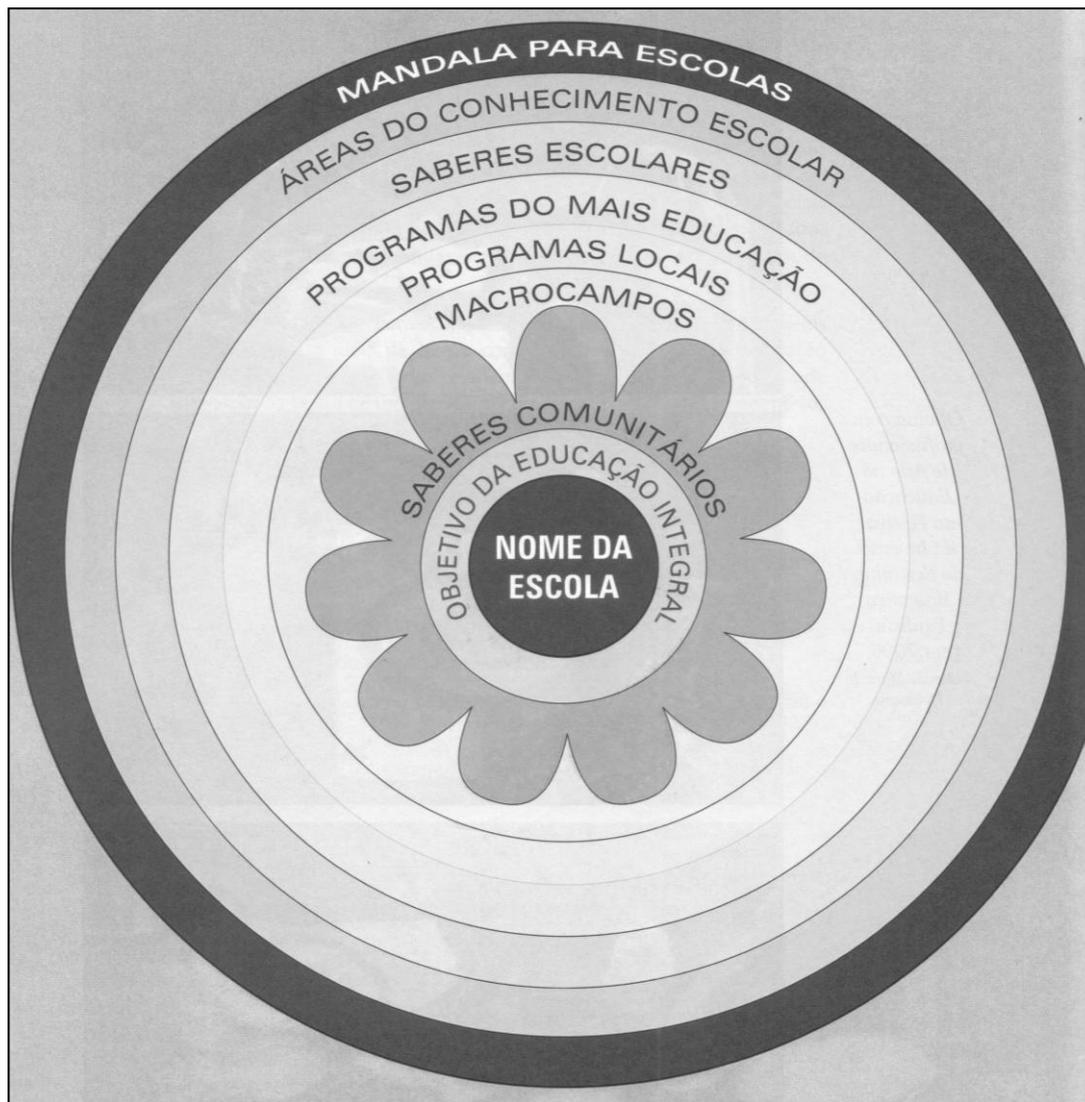
Como ponto de partida para a formulação de um programa de educação integral, é apresentada a *Mandala Mais Educação*, que procura integrar saberes comunitários, escolares e programas do governo federal dos diferentes ministérios parceiros e sintetiza as estratégias globais do programa. Ela poderia ser considerada como uma “Mandala-Mãe” (nome dado pelo documento), pois dela nascem as mandalas específicas a partir do encontro de possibilidades dos saberes e programas envolvidos, conforme se vê na página seguinte:



Fonte: BRASIL, 2009c, p.35.

Vemos que, nesta “Mandala-Mãe” os saberes comunitários, os Macrocampos que organizam os programas de governo, os saberes escolares são organizados como camadas sobrepostas. O projeto de educação integral a ser formulado e implementado utilizando este instrumento é simbolizado por um movimento de expansão (representado pelas setas) que parte dos “saberes comunitários”, atravessa/dialoga com os Macrocampos em direção aos “saberes escolares”.

Já a “Mandala para escolas” serviria para a criação do programa em cada escola por pequenos grupos, sendo necessário que estejam presentes, ao menos, o articulador do programa, representantes comunitários, a coordenação ou a direção da escola a partir do seguinte desenho:



Fonte: BRASIL, 2009c, p.82.

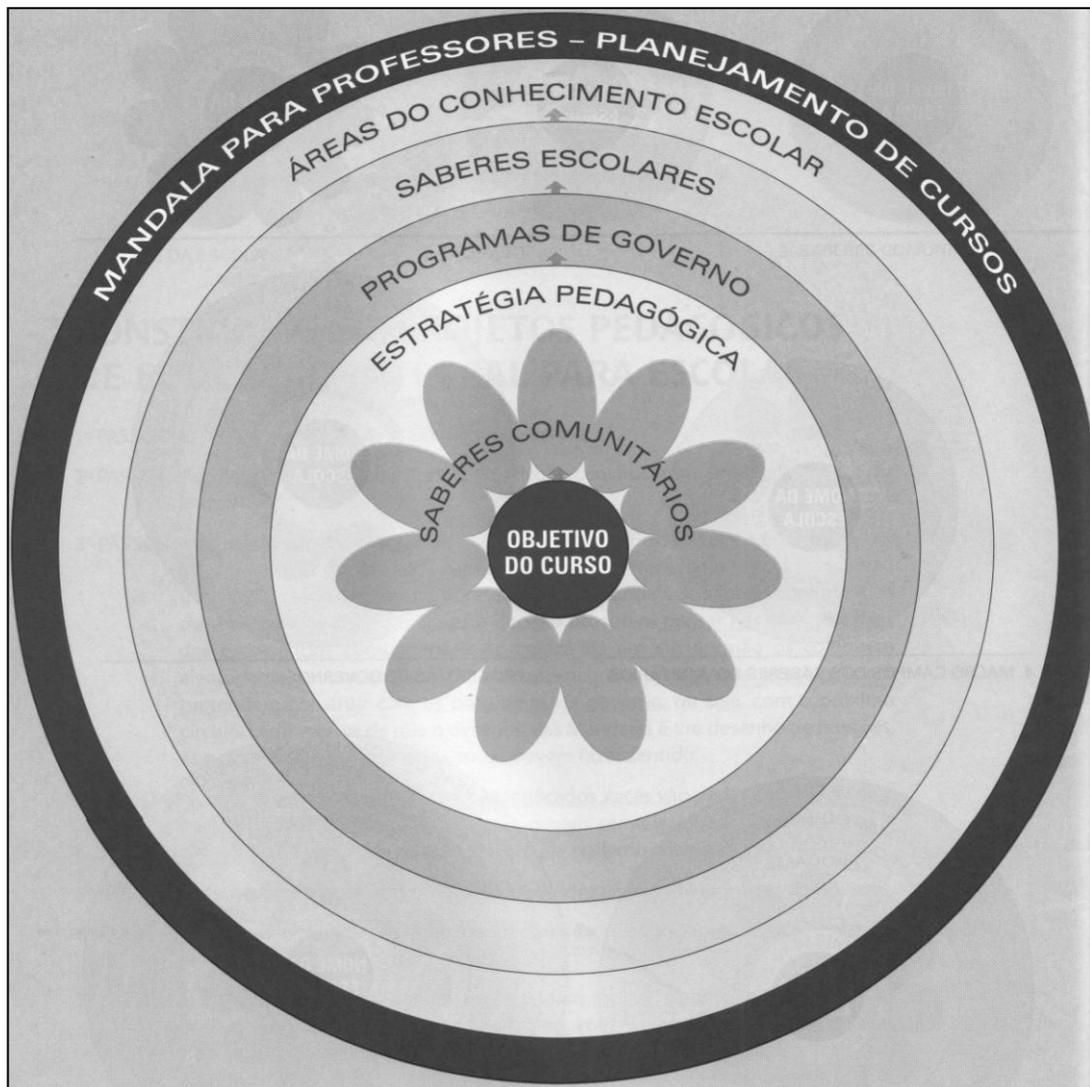
São propostas 7 etapas ou “passos” para a construção de projetos pedagógicos de educação integral para as escolas. Primeiramente, deveria ser colocado o nome da escola no primeiro círculo; no segundo, a definição do objetivo da educação integral naquela instituição. Em seguida, devem ser indicados os saberes comunitários (que podem ser todos aqueles definidos acima ou somente os percebidos nas “experiências comunitárias” no território de cada escola). Porém, o documento alerta que eles não deveriam ser colocados de maneira aleatória no círculo, e sim, a partir das relações que se pretende construir com os programas de governo, ou seja, com o próximo círculo.

A partir daí, seria possível identificar os Macrocampos mais apropriados para integrar o programa, a partir das “vocações locais” (BRASIL, 2009c, p.84). Em seguida, apontam-se os programas de governo presentes no território local. Já os saberes escolares devem ser

identificados “em diálogo com os círculos e saberes já apontados”. A última linha seria o local para identificar algumas relações com as áreas do conhecimento escolar, o que facilitaria identificar as equipes (de professores) da escola que poderiam estar envolvidas no projeto. O documento frisa, porém, que o resultado final desta iniciativa seria apenas um primeiro projeto, havendo a necessidade do professor comunitário reavaliar constantemente a sua implementação na prática. Enfatizando o caráter de “obra aberta”, o documento afirma que

Para construir Mandalas existem muitos caminhos, muitas relações que podem ser desenvolvidas (...) as Mandalas interessam-nos como “obras abertas” – espaços onde possamos debater nossos desafios pedagógicos. Para isso, nós professores somos convidados a agir como artistas, inventando estratégias de ação a partir de nossas relações culturais e sociais e nossos compromissos pedagógicos (BRASIL, 2009c, p.83)

Uma vez construída a Mandala do Programa Mais Educação da escola, o trabalho dos professores das diferentes disciplinas pode se inserir na realização do projeto de educação integral a partir de uma mandala específica, que orienta a elaboração do planejamento anual dos cursos a serem lecionados – mas que pode também ser utilizada “pelos equipes dos Programas de Governo, ajudando-as a pensar as relações que precisam ser desenvolvidas entre saberes” (BRASIL, 2009c, p.87). Esta “Mandala para Professores – Planejamento de Cursos” nasce de uma tentativa de aproximar os objetivos do curso planejado pelos professores e os saberes escolares dos saberes comunitários, conforme se vê abaixo:



Fonte: BRASIL, 2009c, p.86.

Como se vê, no centro da mandala deve ser colocado o principal desafio (objetivo) do curso do professor ao longo do ano. No primeiro círculo, identificar os saberes comunitários que podem auxiliá-lo na superação dos desafios que enfrenta, isto é, que possuem relação direta com a sua “prática” – não há definições no documento sobre o que se entende por este termo. Em seguida, o professor deve discriminar as estratégias (metodologia) que pretende desenvolver para atingir o objetivo do curso. No quarto círculo, o professor deve relacionar os saberes escolares que pretende abordar ao longo do ano – podendo, ou não, consultar a lista presente no documento e já apresentada acima. Por último, caberia “relacionar as áreas dos currículos que se relacionam diretamente com o trabalho proposto”, o que “pode facilitar integração de conteúdos, atividades etc.” (BRASI, 2009c, p.87).

Em diálogo com as teorizações do discurso na perspectiva pós-fundacional entendo que o símbolo da Mandala, utilizada como materialização da proposta da rede de saberes, pode ser considerada como uma *metáfora*, isto é, um procedimento discursivo utilizado no processo de hegemonização da política curricular do programa Mais Educação. Como demonstrei no Capítulo 1, os processos de hegemonização das políticas são orientados pela lógica da diferença (que constitui particularismos) e pela lógica da equivalência (que permite a um significante a busca pela ocupação de um lugar universal, isto é, ponto nodal/significante vazio que articula uma dada cadeia de equivalência).

Nesse quadro teórico é possível afirmar que o fechamento da cadeia de equivalência depende sempre de processos concomitantes de aglutinação/condensação (metafóricos) e de deslocamento de particularismos (metonímicos) em torno de um significante. Este significante/símbolo/metáfora da Mandala estaria operando como condensação de diferentes discursos de integração curricular, ao mesmo tempo em que desloca (sem apagar totalmente) a identidade dos elementos diferenciais “áreas dos saberes escolares” e “saberes comunitários” representados através de camadas da Mandala.

Segundo a proposta pedagógica do currículo Mandala, os “saberes comunitários” são, como demonstrei, ponto de partida para a constituição de uma “rede de saberes” na escola. Cabe então, discutir os sentidos fixados pelo programa para a “comunidade”, que seria portadora de “saberes” em um dado território.

No caderno *Rede de Saberes*, há um trecho em que se define o termo “comunidade” de maneira idealizada, uma vez que esta teria sempre como marca “o bem comum” e uma relação de igualdade entre seus membros, sem mediações, portando geralmente “o sentimento de unidade e destino comum” (BRASIL, 2009c, p.37). Não há referências claras ao tipo de comunidade de que se está falando, dando a entender que esta suposta homogeneidade é constitutiva de todas as comunidades.

Esta perspectiva essencializada e idealizada de comunidade contrasta com alguns dos critérios prioritários utilizados para a seleção das escolas atendidas pelo Programa atualmente. Se em 2008, os critérios de seleção consideravam, sobretudo, critérios de evasão e de repetência (BRASIL, 2008a), em 2012, como apontei no segundo capítulo, as escolas selecionadas passaram a ser também aquelas localizadas em territórios prioritários do *Plano Brasil Sem Miséria*, com elevados índices de estudantes participantes do *Programa Bolsa Família* e escolas que participam do Programa Escola Aberta e escolas do campo (BRASIL, 2012). Nesse sentido, Leclerc e Moll (2012), autoras diretamente envolvidas na formulação e

na gestão do programa em nível nacional – a segunda é a Diretora de Currículos e Educação Integral do MEC – destacam o fato de o MEC ter estabelecido como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Isto representa a ênfase na estratégia de

(...) enfrentamento das profundas desigualdades educacionais ainda presentes no país. *Ao constituir-se preferencialmente, nas escolas das regiões mais periféricas, mais vulneráveis, mais violentas estabelece uma perspectiva de discriminação positiva*, na medida em que essas escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como são prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão (LECLERC e MOLL, 2012, p. 105, grifos meus).

Portanto, a articulação do programa Mais Educação com diferentes políticas sociais levou à inclusão de muitas escolas em áreas onde existe uma grande quantidade de pessoas de baixa renda ou miseráveis e com dificuldade de acesso a bens simbólicos. É interessante perceber como esta escolha é incompatível com um sentido de “comunidade” não problematizada e idealizada. Além disso, a grande diversidade de escolas e territórios atendidos e as próprias condições de produção cultural na nossa contemporaneidade tornam problemática esta definição, como discutiremos na próxima seção.

Outro aspecto a ressaltar é que os referidos critérios de seleção do programa indicam que, mais do que abarcar o imenso e diversificado conjunto de estudantes do país, o objetivo é auxiliar escolas com dificuldades de aprendizagem para que se aperfeiçoem a partir do diálogo de saberes. Portanto, é possível afirmar que o programa toma como ponto de partida um sentido de “escola” negativo, uma escola que precisaria ser “salva” pela comunidade e seus saberes.

O sentido fixado para “escola” assume conotação negativa ainda quanto a outro aspecto, visível em outro documento chamado *Educação Integral: Texto de Referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009a). Ali declara-se que é

necessário o debate sobre as consequências das pesquisas e da produção do conhecimento sobre a organização didática e pedagógica, justificadas nas epistemologias da aprendizagem. Por um lado, trata-se de reafirmar a condição da universidade como *locus* da formação dos educadores e, por outro lado, de reafirmar a condição da escola como *locus* do trabalho empírico dessa formação (BRASIL, 2009a, p.30).

Vemos que, no trecho citado, a escola é entendida como “locus do trabalho empírico” da formação obtida na universidade, fixando um sentido de escola como lugar apenas de transmissão e de aplicação dos conhecimentos aprendidos na universidade. Assim, a escola

seria primordialmente um lugar de produção de um conhecimento diferenciado, com particularidades, dotada de uma epistemologia própria.

Além disso, a “escola” – e, com ela, os “saberes escolares” – tem um sentido fixado a partir da hibridização com discursos presentes nas políticas educacionais que enfocam as avaliações padronizadas do desempenho escolar:

(...) Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral em questão é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009a, p.30).

Este tipo de afirmação não representaria a fixação de um sentido de conhecimento escolar entendido hegemonicamente como restrito à “leitura, escrita e resolução de problemas” – aproximando-se à ideia acima mencionada de que as características principais do currículo seriam as habilidades e competências? Haveria de fato no programa espaço para a discussão sobre as relações de poder existentes no currículo, na cultura escolar ou nas comunidades? Frente às inúmeras dificuldades operacionais e financeiras das escolas e às políticas educacionais pautadas no Ideb, não se estaria correndo um sério risco de esvaziamento da discussão sobre os conteúdos e as diferentes disciplinas, bem como das especificidades da cultura escolar?

Portanto, concordamos com Gabriel e Cavaliere (2012) quando afirmam que, embora se estruture em torno de uma demanda de democratização dos saberes, a proposta de mudança curricular do Programa Mais Educação representada pelo símbolo-metáfora da *Mandala* fica esvaziada, pois “não se enfrentam teoricamente as relações de poder específicas à cultura escolar”. A proposta é constituída por configurações discursivas que “tendem a enfraquecer o potencial analítico de algumas categorias, bem como a força política dos argumentos desenvolvidos” (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p.288-289).

Cabe então repensar a potencialidade da proposta do diálogo entre os saberes a partir de novas bases. Propor outras leituras para as categorias utilizadas de maneira a pensar as possibilidades de subversão de sentidos de “escola” e de “conhecimento escolar” hegemonicamente fixados que passem a incluir os “outros saberes”.

3.2 Currículo, Cultura e Conhecimento: outras leituras sobre a relação entre saberes

Nesta seção organizei meus argumentos em torno da compreensão de duas interfaces: território/cultura e cultura/escola. Primeiramente, irei discutir a questão do *território* e suas relações com a *cultura*, com base nos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Em seguida, irei problematizar teoricamente o jogo político que se dá em torno dos sentidos que circulam nas escolas públicas, tendo como foco o significativo *saberes* mobilizado no programa Mais Educação a partir de algumas contribuições do campo do Currículo, em particular daquelas que incidem sobre a interface currículo/cultura/conhecimento. Acredito que estas interlocuções oferecem ferramentas conceituais para novas leituras a respeito das disputas hegemônicas travadas em torno dos sentidos de “escola” e “conhecimento escolar” no âmbito da educação integral e das políticas culturais a ela associadas, permitindo visibilizar outras articulações possíveis com os saberes que a capoeira que entra na escola.

Conforme assinalaram Gabriel e Cavaliere (2012), a associação entre *território*, *cultura* e *saberes* carrega um potencial subversivo, pois pode problematizar e interferir na cadeia de equivalência historicamente legitimada dos saberes considerados válidos a serem ensinados na escola e pela escola. Porém, advertem que, dependendo dos sistemas discursivos em que esta associação se insere,

(...) a recontextualização das teorias de cultura pode apontar simultaneamente para possibilidades de subversão e de consolidação de posições hegemônicas que atravessam a escola em função das hibridizações com outros discursos estabelecidos (GABRIEL E CAVALIERE, 2012, p.290).

Esta advertência nos incita a refletir teoricamente sobre o jogo político em torno dos sentidos de saberes escolares que circulam nas escolas públicas. Isto se faz ainda mais necessário em um cenário que, desde os anos 1990, tem sido caracterizado pela reatualização, nas políticas públicas, da hegemonia de formações discursivas que articulam referenciais do neoliberalismo – pautado no descrédito das instituições do Estado e na responsabilização das escolas e professores – a certas teorizações da cultura.

O conceito de *território* mobilizado no programa Mais Educação está apoiado em pressupostos que associam uma determinada cultura – como “sistema de relações” – a um espaço no entorno da escola, em termos essencialistas. Esta perspectiva indica uma hibridização com discursos presentes no campo das Ciências Sociais e, particularmente, no campo da Antropologia.

Nesse sentido, Gupta e Ferguson (2000) afirmam que em boa parte das produções do campo da Antropologia, desde a fundação mesma desta disciplina, a questão do espaço tem sido pouco problematizada. Tomado como uma espécie de “grade neutra” sobre a qual a diferença cultural é inscrita, “o espaço funciona como um princípio organizador central nas ciências sociais, ao mesmo tempo em que desaparece da esfera de ação analítica” (GUPTA e FERGUSON, 2000, p.32). Esse suposto isomorfismo entre espaço, lugar e cultura tem sido crescentemente questionado, sendo necessário o estabelecimento de novos pressupostos para a análise da problemática da diferença cultural e suas relações com o espaço na contemporaneidade.

Um problema grave criado pela representação antropológica foi o que Appadurai chamou de “encarceramento espacial do nativo” naquele “outro lugar” que seria próprio de uma “outra cultura”. Dessa maneira, o olhar antropológico tinha como pressuposto uma separação original, de maneira que o problema seria de “contato”, de comunicação não com um mundo social e econômico compartilhado, mas “através de culturas” e “entre sociedades” (APPADURAI, 1998 apud GUPTA & FERGUSON, 2000, p.40-41).

A alternativa a essa visão partiria justamente da problematização tanto da unidade do “nós” quanto da alteridade do “outro”, amparada em uma separação radical entre os dois que torna a oposição possível. Neste olhar alternativo e pós-colonial, o interesse da crítica cultural residiria menos “em estabelecer uma relação dialógica entre sociedades geograficamente distintas do que em explorar os processos de *produção* de diferença, em um mundo de espaços cultural, social e economicamente interdependentes e interligados”. A “diferença” imposta aos lugares pode ser vista, então, como parte integrante de um sistema global de dominação, de maneira que caberia desnaturalizar divisões culturais e espaciais associadas ao “encarceramento espacial do nativo” em espaços econômicos reservados à pobreza (GUPTA & FERGUSON, 2000, p.40-41).

Outro questionamento importante que, de maneira mais ampla, tem sido colocado contra a ficção que mapeava culturas por lugares e povos se apóia na caracterização das condições da produção cultural na pós-modernidade. Partindo do conceito de “hiperespaço pós-moderno” formulado por Frederic Jameson, Gupta e Ferguson (2000) afirmam que o atual regime de acumulação flexível – caracterizado por produção flexível, movimentos rápidos de capital baseados numa rede sofisticada de informação, comunicação e meios de transporte – também estaria associado a uma nova forma de produção industrial da cultura. Essa produção

conduziu paradoxalmente à invenção de novas formas de diferença cultural e novas formas de imaginar a comunidade. Algo como uma esfera pública transnacional

tornou obsoleto qualquer sentido de comunidade ou localidade estritamente limitado e, ao mesmo tempo, permitiu a criação de formas de solidariedade e identidade que não repousam sobre uma apropriação do espaço em que a contigüidade e o contato pessoal sejam fundamentais. No espaço pulverizado da pós-modernidade, o espaço não se tornou irrelevante: ele foi *reterritorializado* de um modo que não se conforma à experiência de espaço que caracterizava a era da alta modernidade. É isso que nos força a repensar as políticas de comunidade, solidariedade, identidade e diferença cultural (GUPTA & FERGUSON, 2000, p.35).

Diante deste cenário de desterritorialização/reterritorialização, o desafio de um novo olhar sobre a diferença cultural residiria em focar sobre o modo como o espaço é imaginado. Isto possibilitaria pensar a construção do lugar em meio às “condições políticas e econômicas globais em mutação dos espaços vividos – a relação, poderíamos dizer, entre lugar e espaço” (GUPTA & FERGUSON, 2000, p.37).

Interessante notar que o cenário de desterritorialização colocado pela pós-modernidade e o “encarceramento espacial do nativo” como o “outro” pela representação antropológica – hibridizada também nas políticas culturais elaboradas pelos Estados – não impossibilita a construção de representações subversivas. Nesse sentido, independentemente das tentativas de estancar a diferença,

o “nativo” está “encarcerado espacialmente” apenas em parte. A capacidade das pessoas de confundir as ordens espaciais estabelecidas, mediante movimentos físicos ou por meio de atos políticos e conceituais de reimaginação significa que espaço e lugar nunca podem ser “dados”, e que o processo de sua constituição sociopolítica deve ser sempre levado em consideração. Uma antropologia cujos objetos não são mais concebidos como automática e naturalmente ancorados no espaço precisará prestar atenção especial ao modo como espaços e lugares são construídos, contestados e impostos. Nesse sentido, não é um paradoxo dizer que as questões de espaço e lugar estão, nessa época desterritorializada, mais do que nunca no centro da representação antropológica (GUPTA & FERGUSON, 2000, p.44).

Caberia então, ir adiante das concepções naturalizadas de “culturas” especializadas e explorar, em vez disso, a produção da diferença dentro de espaços comuns, compartilhados e conectados. Nesse sentido, os autores concluem que

A localização física e o território físico, durante muito tempo a *única* grade de leitura sobre a qual a diferença cultural podia ser desenhada, precisa ser substituída por grades múltiplas que nos permitam ver que conexão e contigüidade – de modo mais geral, a representação de território – variam consideravelmente graças a fatores como classe, gênero, raça e sexualidade, e estão disponíveis de forma diferenciada aos que se encontram em locais diferentes do campo do poder (GUPTA & FERGUSON, 2000, p.47).

Esta leitura pós-colonial permite o questionamento da maneira como os documentos do Programa Mais Educação fixam sentidos para a relação entre espaço, lugar e cultura/comunidade. Pelo que demonstrei, o programa fixa uma leitura de “saberes comunitários” como características intrínsecas e específicas de um determinado território –

onde eles se constituiriam como parte de uma cultura, entendida como “sistema de relações”, diretamente vinculada a um *lugar*. A cultura é entendida de maneira essencializada, reificada, como sinônimo de práticas e costumes (saberes) que definiriam a especificidade de cada território. Dessa maneira, há pouco espaço tanto para o entendimento dinâmico dos processos como cada território/espço é *imaginado* enquanto um lugar específico – localizado em meio a um sistema hierárquico de distribuição dos espaços da cidade – como para a análise dos processos de produção da diferença em termos de classe, gênero e raça em cada território.

Pode-se perceber a tentação de fixar sentidos em torno dos “saberes comunitários” em torno de práticas/modos de fazer definidos – analogamente ao olhar presente na representação antropológica do “outro”, como vimos acima – e parece estar associada à permanência de um entendimento essencializado da cultura e suas relações com o território. Embora a proposta demonstre flexibilidade para que professores, gestores, alunos e demais sujeitos da escola pesquisem os saberes e práticas específicas de cada território, a maneira como é sugerido que se faça este trabalho parece localizar a comunidade como algo à parte das desigualdades sociais existentes na cidade e no país e dos processos de desterritorialização/reterritorialização vividos sob a condição pós-moderna. A proposta parece não compreender que identidades, práticas culturais e sentidos de território/*lugar* e de *comunidade*, estão imbricados em relações de poder que possuem inclusive uma escala global.

A tentativa de estancar/fixar a diferença a partir da identificação de características/saberes “típicos” de cada território seria fortalecido também pelas ações e decisões dos Comitês Locais e Comitês Metropolitanos. Estes, com representações de líderes comunitários, das escolas e do governo deveriam apontar aos gestores municipais e estaduais do Programa Mais Educação direções a caminhar a partir das “vocações locais” identificadas que poderiam dialogar com os “saberes escolares” nas escolas.

No que se refere ao debate em torno dos “saberes escolares”, no caderno *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009a), há um trecho em que se reconhece a existência de um campo de estudos do Currículo consolidado no Brasil e em que se afirma um interesse para a interlocução com pesquisadores. Nesse sentido, afirma-se a necessidade do “debate sobre os conteúdos escolares nos diferentes domínios do conhecimento e em sua imbricação com as diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento” (BRASIL, 2009a, p.30). Entretanto, é evidente a ausência de incorporação dos debates já acumulados pelo campo em torno da cultura escolar,

do papel das disciplinas e da epistemologia social escolar nos documentos formulados desde 2007 no âmbito do programa.

Como vimos, os “saberes escolares” são definidos como algo que está “para além dos conteúdos” – os “conteúdos” são, assim, naturalizados, não são problematizados em nenhum trecho deste documento, nem tampouco nos demais materiais consultados para esta investigação. Isto é reforçado pela rápida e superficial referência às “áreas específicas” de produção dos saberes escolares – as disciplinas –, caracterizadas como um elemento superado no debate acadêmico. Acredito que esta definição dos saberes escolares como associados diretamente a “procedimentos” – bem como a breve menção aos “conteúdos específicos” e a “áreas específicas” – dificulta a reflexão política sobre a produção do conhecimento escolar como dotada de especificidades e imbricada em relações de poder.

É possível pensar a problemática do lugar dos conteúdos nos “saberes escolares” em outras bases, a partir das contribuições proporcionadas pelos campos do Currículo, da Didática e da Sociologia da Educação. Em uma abordagem discursiva, estes elementos não tem seus sentidos fixados *a priori*, mas são constituídos em meio às disputas hegemônicas travadas no campo educacional.

Um dos debates que trouxe elementos importantes para pensar os conteúdos escolares foi aquele que apontou para a tensão entre universalismo e relativismo/particularismo na cultura escolar e no currículo. Diferentes autores assumiram distintos posicionamentos em torno da dimensão política do currículo reconhecendo a sua imersão nas relações de poder.

Jean-Claude Forquin, destacado sociólogo da educação francês, forneceu uma importante referência inicial ao afirmar que a cultura escolar está pautada em critérios de universalidade e generalidade, de maneira que consistiria em “uma oferta cultural escolar original (...) que de um lado não pode ser independente de uma demanda cultural social (...), mas, que de outro lado, não pode, tampouco, estar completamente a reboque dessa demanda” (FORQUIN, 1993, p.169).

Segundo Forquin, portanto, a cultura escolar teria certa autonomia, caracterizada por sua relação privilegiada com o desenvolvimento cognitivo e com a socialização de saberes científicos, assentados na pesquisa e na possibilidade da generalização de conceitos. Esta definição é contrastada com seu entendimento da “cultura da escola” – que se referiria à maneira como cada unidade escolar se relaciona com seu contexto e com os saberes ali presentes. Mais à frente afirmaremos a possibilidade de entendimentos menos dicotômicos e mais promissores dessa fronteira apontada por Forquin (1993).

Ainda segundo o autor, a ideia de um currículo centrado nas realidades da vida comunitária local – próxima à concepção presente no programa *Mais Educação* – foi defendida, já no começo dos anos 70 na Grã-Bretanha, por pesquisadores que coordenavam um projeto em áreas de educação prioritária em Liverpool. Estes faziam uma crítica radical a toda a cultura escolar tradicional e traziam proposições completamente novas, focalizando o trabalho pedagógico nas realidades da vida social imediata, problemas, conflitos e experiências características do meio onde as crianças vivem. O objetivo da escola seria a “preparação para a vida”, sendo necessário fazer com que as crianças se tornem capazes de responder de maneira ativa e autônoma às solicitações e às determinações do seu meio. No plano dos conteúdos, isto significaria “uma redução sistemática ao que se pode chamar “a cultura vernacular”, ao meio espacial e social próximo, ao contexto estreito da comunidade residencial” (FORQUIN, 1993, p.131).

Forquin alerta que esta perspectiva seria incompatível com a ideia de unidade de uma nação, uma vez que

(...) transmitir a todas as crianças de um mesmo país *um mínimo de saberes comuns, de referências e de valores comuns* pode parecer politicamente indispensável, inclusive (e talvez sobretudo) numa democracia liberal (...) esta preocupação de unidade é inseparável do princípio mesmo da obrigação escolar e da ideia mesma de uma responsabilização do Estado em matéria educativa (...) supõe uma repartição equitativa, não discriminatória, dos recursos postos ao serviço da educação. Mas ela supõe também, paralelamente, o acesso de todos a um núcleo comum de experiências cognitivas e de referências culturais (...) (que é) *inseparável da própria noção de “cidadania”* (FORQUIN, 1993, p.133, grifos meus).

Assim, a ideia de que as escolas deveriam se pautar exclusivamente por critérios comunitários poderia representar uma ameaça à própria concepção de cidadania, pautada em referências e conceitos comuns e na capacidade de abstração que permitiriam a meta da igualdade e a reivindicação por direitos no âmbito de um mesmo Estado-nação.

Este pluralismo e comunitarismo radicais dariam margem ainda ao risco de encerrar

(...) o indivíduo na sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo. (FORQUIN, 1993, p.133)

O sentido idealizado e homogeneizante de “comunidade” subjacente a estas perspectivas comunitárias – como a que vemos nas definições do programa *Mais Educação* – seria passível de crítica. Forquin alerta que:

Numa sociedade moderna, complexa, cada indivíduo pertence, de modo consciente ou de modo latente, a uma pluralidade de grupos, possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos, submetido a pressões contraditórias,

a mensagens divergentes, face às quais ele deve desenvolver estratégias complexas, apoiando-se sobre recursos, referências, competências variadas. Face a esta realidade social fluida e multiforme, a problemática comunitária não repousa numa ilusão nostálgica ou exótica? (...) Não há neste tema da comunidade um aspecto mítico? (FORQUIN, 1993, p.133)

De fato, vimos que, nos debates epistemológicos da atualidade, a contiguidade espacial não pode ser tomada como determinante dos processos de identificação e imaginação do *lugar*. Assim, não caberia uma proposta que atrele a formação do sujeito (o currículo) exclusivamente ao território onde vive.

As posições de Forquin remetem a uma defesa clara do universalismo no currículo. O autor faz duras críticas à pedagogia pluralista que seria o “cavalo de Tróia” da fortaleza acadêmica, enquanto a pedagogia clássica seria universal por induzir “maneiras de ser, de pensar, de se expressar, de se emocionar coerentes e totais” através de conteúdos que seriam “transculturais”. Em artigo publicado na revista *Educação e Sociedade* (2000), Forquin reafirma sua crença em saberes universais que deveriam ser ensinados a todos – sem problematizar as relações de poder que estão imbricadas no processo de seleção daquilo que seria considerado universal.

Desta forma, apesar de suas importantes contribuições, Forquin aborda os *conteúdos* de forma essencializada e afirma que a *cultura* entraria na escola de outras formas, mas não através dos conteúdos (acadêmicos). O universal estaria diretamente ligado ao “elementar”, ao “essencial” e à “ciência”, enquanto que o relativismo estaria associado à cultura, ao específico. Dessa maneira,

A ideia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade. Assim, uma educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como outra modalidade possível do humano (Forquin, 2000, p. 63).

Forquin defende, assim, um *pluralismo cultural*, mas se opõe a um *pluralismo epistemológico*. Para ele, o único saber verdadeiramente universal seria aquele referenciado na ciência, cabendo às culturas (tomadas como “essências”) o papel de revelar as diferentes modalidades possíveis do humano.

Em resposta a este artigo, Vera Candau (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) publicaram naquela mesma revista críticas às formulações de Forquin. Para Silva, a separação entre ciência e cultura proposta por esse autor está longe de refletir qualquer tipo de

universalismo, pois o pensamento e a atividade científica estão inextricavelmente vinculados a relações sociais. Silva se coloca, portanto, contra uma hierarquia entre o universalismo da ciência – considerada nobre – e o relativismo das culturas – consideradas inferiores. Qualquer saber cognitivo seria também passível de questionamento, podendo ser relativizado. Desta maneira, a pergunta que deve ser feita quando se aborda a questão universalismo/relativismo não é: “quais são os universais?”, mas sim: “como se definem os universais?” ou “quem define esses universais?”. A partir desta perspectiva adotada por Silva, portanto, os “universais não são a solução, mas o problema” e o universalismo possuiria implicação na constituição das diferenças:

Não é que tenhamos diferenças preexistentes, de um lado, e elementos universais, de outro. Os universais são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os “universais” não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse “universais”. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. O universalismo é um processo enunciativo que divide o social entre “nós” (universalistas) e “eles” (particularistas, relativistas) (SILVA, 2000, p. 77).

Já para Vera Candau, os saberes universais são construções históricas e que muitas vezes o que consideramos “universal” constitui a universalização de saberes particulares, construídos a partir de bases etnocêntricas. Desta forma, o universalismo deve ser um princípio referencial que deve ser continuamente questionado e repensado de forma que não se torne anacrônico e cristalizado. Contudo, ao contrário de Tomaz Tadeu a autora não se coloca contra o universalismo e afirma que seria importante repensar a escola trabalhando a partir da tensão dialética entre universalismo e relativismo, articulando políticas de igualdade e políticas de identidade.

A tensão entre universalismo e relativismo/particularismo também foi pensada por Ernesto Laclau, porém em uma perspectiva consideravelmente diferente. Forquín trata os critérios de universalidade de maneira essencialista, como se fossem absolutos e inquestionáveis; ao contrário, a abordagem discursiva pós-fundacional de Laclau propõe um entendimento do universal não como algo pronto e dado, mas como a condição mesma de pensamento.

Na leitura pós-fundacional, como demonstrei, todo sentido se constitui dentro de um dado sistema discursivo (em que todos os elementos tem suas identidades diferenciais parcialmente apagadas) e em oposição antagônica a elementos fora daquele sistema (o exterior constitutivo). As práticas articulatórias buscam sempre hegemonizar certos

significantes de maneira a conquistarem – ainda que contingencial e precariamente – a hegemonia. A universalização/hegemonização de um significante torna-o um ponto nodal/significante vazio que passa a representar uma numerosa quantidade de outros elementos. Nesta ótica, todo universal é um particular que se universalizou. Esse entendimento é importante porque não atribui a nenhum significante específico (por exemplo, a “ciência”) um universalismo intrínseco, permitindo que se considerem outras possibilidades de constituição da hegemonia. Embora Laclau reconheça que em algum momento se torna necessário fechamentos provisórios com a adoção de alguns princípios mais gerais que regulem os choques entre os particularismos, estes princípios precisam ser sempre negociados contingencialmente, em meio às disputas hegemônicas.

Nesse sentido, concordo, com Gabriel (2008, 2011), ser mais potente pensar nas “fronteiras” e “limites” que delimitam tanto o significante universal quanto o particular. Considerando que as identidades não podem ser compreendidas sem as diferenças, pois é somente por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz, o universal se torna importante como forma de regulação entre essas diferenças. O universal surge, então, a partir do particular como um horizonte incompleto que sutura uma identidade específica deslocada (LACLAU, 2011).

O universal seria, então, “símbolo de uma plenitude ausente”, de maneira que o particular existe apenas no “movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial e seu cancelamento por meio de sua inclusão num meio não diferencial” (LACLAU 2011, p.57). Esse entendimento permite

pensar o universal como “significante vazio” que unifica o conjunto de demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo da linguagem. Porque é um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua cadeia de equivalências. (GABRIEL, 2011, p.11)

Defendo que o conhecimento continue sendo uma das principais preocupações políticas do campo do currículo, tornando as discussões em torno da natureza dos conhecimentos validados a serem ensinados na escola um elemento incontornável. Neste sentido, acredito ser importante focar a análise não na diferenciação entre o que é fixado como universal ou particular em termos dos “saberes escolares” e dos “saberes comunitários”, mas na maneira como é estabelecida a fronteira entre esses dois significantes que os coloca como antagônicos.

Interessante perceber que o enfoque epistemológico da discussão sobre o conhecimento escolar tem sido retomada mesmo por autores fundadores da perspectiva curricular crítica. Michael Young, pioneiro da Nova Sociologia da Educação, tem produzido recentemente

alguns trabalhos (2010, 2011) que procuram deslocar as discussões do campo do currículo para o foco sobre o conhecimento – sem reduzi-lo a mero efeito e instrumento das relações de poder colocadas na sociedade.

Young (2011) afirma que as políticas educacionais na Inglaterra e outros países europeus têm negligenciado a questão do conhecimento na educação em prol da ênfase nos aprendizes e seus diferentes estilos de aprendizagem, nos resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e na relevância do currículo para sua experiência e sua futura empregabilidade. O conhecimento tem sido tratado como um dado natural, um meio que pode ser adaptado aos objetivos políticos, como a resolução de problemas sociais como o desemprego:

Em consequência disso, as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer. Ao mesmo tempo que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola. (YOUNG, 2011, p.399)

Ainda que concorde que a educação e as escolas são também meios ou espaços para a construção de respostas coletivas aos problemas sociais – um dos objetivos do *Mais Educação*, por meio da articulação de políticas setoriais e sua interação com projetos político-pedagógicos das escolas construídos coletivamente –, penso que devemos estar atentos ao sentido pedagógico e à epistemologia própria do conhecimento escolar. Em outros termos, como colocado por Gabriel (2003), a *razão pedagógica* da educação (desenvolvimento cognitivo e intelectual) não pode ser esquecida em prol exclusivamente da *razão sociológica* (relevância dos conhecimentos, relação com o contexto) da mesma.

Frente à ausência destas discussões e à afirmação de uma visão interdisciplinar do conhecimento escolar e da aproximação entre conhecimento (escolar) e experiência (comunitária) nos documentos do programa Mais Educação, torna-se importante discutir o papel dos *conteúdos* na produção do conhecimento escolar para avaliarmos em que medida estaria sob ameaça alguns dos propósitos centrais da educação.

Young (2011) está preocupado com o que vê como sendo um “esvaziamento dos conteúdos” nas políticas curriculares do Reino Unido. Contrapondo-se a esta tendência, afirma que

(...) o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não baseado em conteúdos ou habilidades. *Os conceitos, entretanto, são sempre sobre*

algo. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no velho currículo – mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, logo, não desenvolverão a compreensão e não progredirão na sua aprendizagem (YOUNG, 2011, p.406, grifos meus).

O autor tem buscado afirmar a importância da diferenciação entre conhecimento e experiência no campo educacional por meio de releituras de clássicos como Durkheim, Vigotsky e Bernstein. Young encontra neles subsídios para defender um currículo disciplinar.

Uma das questões centrais para não se associar as disciplinas a um conservadorismo na educação é entendê-las como entes históricos e dinâmicos que se transformam com o tempo, em parte através do seu desenvolvimento interno pelos especialistas e em parte sob pressões externas, políticas e outras. Não possuem um cânone fixo, uma tradição com conteúdos imutáveis, tem ao mesmo tempo uma estabilidade e uma abertura. Elas

(...) consistem em conjuntos relativamente coerentes de conceitos com relações distintas e explícitas umas com as outras. Diferentes disciplinas têm regras para definir fronteiras entre elas e outras e como seus conceitos se relacionam (...) são também comunidades de especialistas com histórias e tradições distintas. Através dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que, na universidade, produzem novo conhecimento. Cada vez mais, elas conectam professores em diferentes países por meio de revistas científicas, de conferências, da Internet (YOUNG, 2010, p.406).

A seleção dos conteúdos e conceitos pelos professores estaria ligada aos seus saberes acadêmicos de referência, que ainda estão, na maior parte das vezes, organizados em disciplinas.

Young (2011) advoga três papéis distintos para os conteúdos disciplinares. Dão garantias, através de suas ligações com as disciplinas e com a produção de conhecimento novo, de que os estudantes terão acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. Os conteúdos também estabelecem pontes para que os alunos possam transitar de seus “conceitos cotidianos” para “conceitos teóricos” associados a diferentes disciplinas. Além disso, geram identidade para professores e alunos. Quanto a este último papel, destaca que

(...) As disciplinas, com suas fronteiras que separam aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não apenas estabelecem a base para analisar e formular questões sobre o mundo; elas também fornecem ao estudante a base social para um novo conjunto de identidades enquanto aprendentes. Com as novas identidades disciplinares que adquirem através do currículo, para somar-se àquelas com as quais eles chegaram à escola, os alunos têm mais chances de resistir, ou pelo menos lidar com o senso de alienação de sua vida fora da escola que a escola pode produzir.” (YOUNG, 2010, p.407)

Para Young, a interdisciplinaridade não seria necessariamente negativa, mas é preciso destacar que são os professores e alunos, a partir das relações construídas com os conteúdos disciplinares que serão capazes (ou não) de realizarem as relações temáticas. Seriam as disciplinas que permitiriam aos alunos o acesso ao que chamou de “conhecimento poderoso”, validado e testado segundo de critérios científicos de verdade.

Podemos ainda trazer para o diálogo o didata francês Yves Chevallard como um autor que traçou, em sua teoria da transposição didática, instigantes reflexões sobre o conhecimento escolar a partir de um viés epistemológico. Segundo ele, a lógica interna do que chamou de “sistema didático” (a relação professor-aluno-saber) se caracterizaria a partir da tensão estabelecida entre a necessidade de transformação do *saber acadêmico* em *saber ensinado* e o mito da identidade ou da conformidade entre esses dois saberes – mito esse que conferiria legitimidade ao saber ensinado perante a comunidade científica (GABRIEL, 2003, p.46).

Nessa perspectiva, a tendência de negar a esfera da transposição didática ou de esquecer os seus efeitos, no contexto da escola, pode ser vista como uma das estratégias utilizadas pelo sistema de ensino para perpetuar os mecanismos de reprodução engendrados no e pelo funcionamento didático escolar. Em contrapartida, dar visibilidade a essa esfera, problematizá-la, passa a ser condição indispensável para desmascarar esses mesmos mecanismos, oferecendo a possibilidade de criar ou reforçar outros papéis passíveis de serem desempenhados pela escola (GABRIEL, 2003, p.65).

Além disso, a sobrevivência do sistema didático dependeria também de sua compatibilidade com o mundo exterior no qual ele se insere. Os saberes escolares, com o tempo, “envelheceriam”: por um lado, tornando-se defasados em relação ao saber acadêmico que lhes servem de referência, à luz do progresso da pesquisa e de mudanças nas problemáticas do campo científico; por outro, tornam-se incompatíveis para atender às demandas sociais (GABRIEL, 2003, p.47). Diante disso, entraria em curso mais claramente o processo de transposição didática, alterando os saberes ensinados na escola a partir destes dois eixos.

Ainda que o foco de Chevallard recaia sobre um tipo específico de transposição de saberes – a transposição didática, envolvendo a passagem do saber acadêmico ao saber escolar –, o autor situa este processo como algo mais amplo, presente na produção e utilização do conhecimento pelas instituições em geral (GABRIEL, 2003). Ele defende a “multilocalidade dos saberes”, isto é, a ideia de que os saberes estão localizados em diferentes espaços (*habitats*) institucionais e, ali, englobam ou estão relacionados a diferentes

problemáticas: da utilização, do ensino, da produção e da transposição. Essa multilocalidade dos saberes imprime características específicas aos saberes, que são modificados quando transpostos de um espaço a outro.

Aposto na fertilidade da interlocução teórica destas proposições de Chevallard com a ideia de uma “epistemologia das demandas” desenvolvida por Retamozo (2009), conforme apresentada no Capítulo 1. Além da percepção de que as instituições possuem dinâmicas próprias e se relacionam de formas específicas com os saberes, a partir de Retamozo seria possível afirmar também que as instituições fazem as gestões das demandas a elas endereçadas, o que acabaria por alterar a própria definição/constituição dos saberes que elas produzem e utilizam. Os saberes – sejam eles os “escolares” ou outros, como os da capoeira, modificam-se conforme as disputas hegemônicas colocadas em cada momento histórico e em cada contexto específico.

Não apenas os saberes acadêmicos, mas também os saberes de referência das diferentes atividades culturais que atualmente entram na escola passariam por processos de transformação ao serem transpostos de um espaço específico (por exemplo, grupos de capoeira, centros culturais, associações comunitárias) a outro (no caso, a escola), frente a novas demandas ali colocadas. Neste processo, a cadeia de equivalência destes saberes tenderia a passar por modificações/ampliações a partir do deslocamento da fronteira que os define.

No que se refere às definições de “escola”, as demandas sociais estariam deslocando a fronteira fixada entre o “escolar” – aquilo que se considera legítimo de ser ensinado e estar presente no espaço discursivo da escola – e os “outros saberes” antes colocados como seu exterior constitutivo (“não escolar”). Assim, a gestão das demandas de diferença pela escola estaria propiciando a emergência de novas fixações de sentido para o “escolar”, de maneira que elementos antes considerados como antagônicos, passem a integrar os processos de produção dos saberes específicos daquela instituição. Estes novos saberes, pautados em epistemologias próprias, inserem novos fluxos de sentido no currículo, hibridizando-se – assim como os saberes acadêmicos/disciplinares ou ainda os “comunitários” na constituição do saber escolar.

Considerando a ideia de *transposição de saberes* de Chevallard, acrescento que aqueles novos saberes, formulados em outros *habitats*, também precisariam passar por transformações em sua constituição ao entrarem neste novo sistema do discursivo do escolar. Na análise feita na próxima seção e no Capítulo 4, procurarei dar conta, não apenas das mudanças verificadas

nos sentidos fixados do “escolar”/ “não escolar” no âmbito do Programa mais Educação, mas também para as mudanças pelas quais os saberes da Capoeira passam, ao integrar a cadeia do “escolar”, o “lado de cá” da fronteira.

Outra proposição, formulada por Boaventura Santos (2010) a partir de uma abordagem pós-colonial, pode nos proporcionar interlocuções férteis com a Teoria do Discurso para pensar estas ampliações dos sentidos de “escolar” e superar dicotomias estabelecidas no debate do campo do Currículo.

Santos afirma que o pensamento científico surgiu (e ainda se constitui) como um *pensamento abissal*, referenciado nas linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na época colonial. Este pensamento abissal promoveria uma divisão entre o que existe “deste lado da linha” (Ocidente) e tudo mais que existe “do outro lado da linha”, de maneira que a ciência moderna teria o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, o real e o ilusório. Do outro lado da linha não existiriam conhecimentos, apenas crenças, magia, idolatria.

Segundo Santos, estas divisões criadas pelo pensamento ocidental continuariam a existir mesmo após o fim dos impérios coloniais, uma vez que a ciência moderna ainda está amparada na manutenção de dicotomias e a invisibilização dos saberes formulados do “outro lado da linha”. Nas palavras de Santos, a “injustiça social global” – que aponta para a desigualdade entre áreas mais ricas e prósperas do capitalismo e regiões pobres e economicamente mais atrasadas – estaria ligada à existência de uma “injustiça cognitiva global”, de maneira que “a luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global”. Isto exigiria a formulação de um novo pensamento, que o autor chama de *pós-abissal* (Santos, 2010, p.40).

Um pensamento pós-abissal, que abandone dicotomias, seria capaz de reconhecer a pluralidade heterogênea de conhecimentos existentes – dentre eles, os da ciência moderna – como uma *ecologia de saberes*, sem conceder a nenhum deles a primazia ou um sentido de verdade absoluta. Esta perspectiva permitiria visibilizar e abandonar a linha de exclusão hegemonicamente colocada entre o conhecimento científico moderno e outros saberes. Os conhecimentos de outro tipo passam a ser vistos como igualmente válidos, isto é, também como ciência (como, por exemplo, aqueles produzidos a partir de matrizes africanas no Brasil). A “ecologia de saberes” seria o espaço de uma co-presença radical entre as diferentes epistemologias, opondo-se a qualquer tipo de epistemologia geral e unívoca, uma vez que

nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. A

incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. (SANTOS, 2010, p.58).

Subjacente a esta proposta está uma “utopia do interconhecimento” na qual se busca o cruzamento de saberes – de maneira a “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” – e, também, de ignorâncias, uma vez que, como apontado no trecho acima, todo saber tem limitações (SANTOS, 2010, p.25).

Acredito que o currículo também pode ser repensado sob a perspectiva de uma “ecologia de saberes”, que desloque a fronteira do escolar. Em uma perspectiva discursiva, aposto ser possível buscar novos sentidos de “saber escolar” que coloquem como equivalentes as diferentes epistemologias – inclusive a da ciência moderna.

Este posicionamento que assumo, porém, tem recebido algumas críticas no debate do campo do currículo, inclusive por autores que se apropriam da Teoria Pós-Fundacional do Discurso. Nesse sentido, Elizabeth Macedo e Alice Lopes (MACEDO, 2012; LOPES e MACEDO, 2012) vêm questionando a centralidade da questão da seleção dos conhecimentos na teoria curricular, alegando que esta centralidade

assentou-se sobre a concepção de cultura como repertório partilhado de significados, um dos quais denominado ciência iluminista. Essa reificação da cultura cria também os muitos antagonismos com os quais vimos lidando na teoria curricular entre eles: saberes científicos e populares, saberes dos professores e dos alunos, saberes dominantes e dominados. O ceticismo pós-moderno em relação a uma verdade universal nos impõe a tarefa de entender, e mesmo desconstruir, os mecanismos pelos quais essa reificação se tornou não apenas possível, mas a tônica do pensamento moderno. (LOPES E MACEDO, 2012, p.160).

De acordo com as autoras, tanto a defesa do “conhecimento poderoso” – em Young (2011) – quanto a defesa do relativismo multicultural – em que se propõe a pluralização dos sistemas de significação – seriam tentativas arbitrárias de controlar o fluxo da diferença no currículo, amparadas em perspectivas essencialistas. Criticando a segunda alternativa, afirmam que no currículo

o impacto dessa pluralização pode ser visto na desconfiança em relação ao sistema hegemônico de significação, de onde a maioria dos conteúdos são selecionados. Tal desconfiança, no entanto, tem redundado na pluralização dos sistemas de significação com os quais se busca responder às mesmas perguntas sobre o conhecimento mais válido. O que segue inscrito nessa alternativa, não importa quantos sistemas possam ser referenciados, é o fato de que se trata de fechamentos discursivos que buscam evitar a circulação ampla de sentidos, são golpes de força que restringem as possibilidades de expressar o mundo (LOPES E MACEDO, 2012, p.163).

As autoras afirmam que o papel de uma teoria curricular pós-fundacional seria assumir uma atitude radicalmente desconstrutiva. Adotando a definição do currículo como “espaço-tempo da fronteira cultural”, afirmam que

a aceitação de que a cultura é um entre-lugar em que o novo é criado implica a impossibilidade de seguir entendendo-o como uma seleção (interessada ou não) de conhecimentos dentro de repertórios previamente dados. Nessa perspectiva, o currículo será, ele também, manifestações culturais, momentos/instantes de cultura, em que os sentidos proliferam sem controle até que sejam estancados pela nomeação (...) a tarefa da Teoria do currículo seria buscar explicitar os muitos fechamentos produzidos pelas diferentes formas de defini-lo, muitas das quais tem em comum a idéia de que os conteúdos são selecionados de repertórios daquilo que é válido ensinar (LOPES E MACEDO, 2012, p.165).

Segundo Macedo (2012), tanto as teorizações tecnicistas como as críticas teriam em comum a ideia de um conhecimento reificado, tomado como objeto de ensino, que é instrumentalizado para objetivos pré-definidos. Assim, o conhecimento acabaria por ser reduzido ao ensino – de conteúdos, competências, habilidades –, um “conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico” (MACEDO, 2012, p.724).

Mesmo os documentos curriculares e textos mais recentes que buscam dar conta da problemática da pluralidade cultural continuariam mantendo esta perspectiva de projeção de uma “identidade cidadã plural” assentada no controle discursivo da alteridade. Nesse processo de fixação do sentido de “cidadão plural”, seria produzido um antagonismo em que o inimigo – o “não cidadão plural” – seria aquele que não domina os conteúdos tidos como socialmente relevantes, em uma perspectiva individualizante e que o caracteriza a partir do “não domínio de algo que lhe é externo e que pode ser adquirido”. Esta retórica da falta reforçaria a ilusão de um horizonte sem inimigos, o que constitui a identidade projetada como um discurso altamente hegemônico, que naturaliza o vínculo entre certa ideia de “cidadania” e a participação em uma “comunidade racional”. Com isso, “torna-se praticamente impossível o bloqueio da hipertrofia da ideia de comunidade racional ou do conhecimento como núcleo central do currículo. A redução da educação ao ensino seria inexorável” (MACEDO, 2012, p.735).

Embora concorde com a definição do currículo como “espaço-tempo da fronteira cultural” e com a crítica ao essencialismo, como apontado no Capítulo 1, acredito que a leitura pós-fundacional permite à teorização curricular uma postura epistêmica que não se resume a uma atitude desconstrutiva, conforme propuseram Macedo e Lopes. Tomando a fixação de sentido de “conteúdos” (e, de maneira mais ampla, de “saber escolar”) como

contingencial e provisória, e apostando na potencialidade da escola pública no Brasil atual, acredito que negar a grande importância da questão da produção do conhecimento escolar seria esvaziar o debate curricular de sua dimensão política.

Desta maneira, concordo com Gabriel e Ferreira (2012) que, embora “conhecimento”, “disciplina” – e, eu acrescentaria, “conteúdo” – se coloquem como categorias “sob rasura” frente aos questionamentos pós-estruturalistas, isto não implica negar a importância da teoria curricular nas disputas hegemônicas pela fixação de sentidos para estes termos. Antes,

Isso significa considerar que, embora reconheçamos as críticas e os questionamentos que vem sendo elaborados acerca desses conceitos, reafirmamos que os mesmos ainda são ‘bons para pensar’ politicamente o campo acadêmico e a democratização da escola brasileira. Dito de outro modo, trata-se de buscar investir em outras articulações discursivas, em outros pontos nodais. Tal posicionamento permite-nos considerar esses conceitos como objetos de investigação ‘incontornáveis’ no debate curricular contemporâneo, uma vez que, por meio do adjetivo escolar, ambos os conceitos nos remetem ao estabelecimento, ainda que provisório, da fronteira que nos interessa investigar na área da educação (GABRIEL e FERREIRA, 2012, p. 234-235).

Não seria possível pensar que, no contexto discursivo específico da escola, os “conteúdos” podem ser ressignificados a partir de uma perspectiva da “ecologia de saberes”? Entendendo a linguagem como constitutiva, não seria possível pensar em práticas articulatórias que, operando com a lógica de equivalência, ampliem a cadeia discursiva do “escolar” de maneira que diferentes fluxos de sentido – inclusive os de cientificidade – participem na produção do currículo?

Na próxima seção e no capítulo 4, discutirei de que maneiras estão sendo estabelecidas as fronteiras entre os “saberes escolares” e os “outros saberes” na escola Ginga. Buscarei apontar também, possibilidades de subversão de sentidos de “escolar” que emergem a partir de documentos curriculares e das falas dos diferentes sujeitos da instituição, frente às atividades que vêm sendo realizadas no âmbito do Programa Mais Educação.

3.3 Uma rede de saberes na Escola Ginga?

Nesta seção, buscarei analisar as maneiras como os diferentes sujeitos desta pesquisa – sobretudo os membros da equipe da Escola Ginga e a gestora do Mais Educação, Márcia – estão fixando sentidos para os “saberes comunitários” e os “saberes escolares” e para as relações entre estes termos, recontextualizando discursos discutidos na primeira e na segunda seções. Interessa-me problematizar aqui as falas desses sujeitos não como “indivíduos”, mas

como discursos produzidos a partir de posições de sujeito específicas ocupadas na Escola Ginga (professor, coordenador pedagógico, gestor e oficinaira do Programa Mais Educação). Como esses sujeitos, que estão ali no contexto da prática, recontextualizam os discursos produzidos pelos formuladores do programa em torno de “saberes comunitários”, de “cultura/saberes comunitários” e “comunidade”? Que sentidos para estes termos tem sido mobilizados no jogo de construir a “rede de saberes” no cotidiano escolar?

Como ponto de partida, chamo a atenção para o fato de que Márcia, gestora do Programa na escola, não ter recebido os cadernos da Série Mais Educação – incluindo o caderno Rede de Saberes, que traz a proposta pedagógica da Mandala que analisei acima. O único documento que Márcia afirmou ter recebido foram formulários de inscrição e prestação de contas e termos de compromisso – nem mesmo o Manual Operacional de Educação Integral PDDE (2012), onde são estabelecidas as ementas dos Macrocampos e das atividades e a proposta geral do programa, foi mencionada.

Esta informação indicaria, a princípio, a existência de uma enorme distância entre os discursos produzidos nos contextos de influência e de produção do texto da política e aqueles que são produzidos para gerir e acompanhar o programa no contexto da prática. Porém, o processo de recontextualização dos discursos elaborados nos primeiros não se resume às maneiras como os documentos oficiais são lidos e reinterpretados no segundo, mas também envolve reações e estratégias adotadas frente a diretrizes produzidas pela Secretaria Municipal de Educação, às relações estabelecidas pela escola com os oficinairos e com os sentidos que atribui à “cultura” ou aos “saberes” da “comunidade. Neste complexo jogo travado no contexto da prática, são definidos e disputados sentidos para estes termos – e é justamente isto que buscarei analisar através das entrevistas.

Começarei por Márcia, gestora do programa, devido ao seu papel central no acompanhamento das atividades dos oficinairos e das relações entre estes e o conjunto da escola. Questionada em relação às maneiras como a escola estava lidando com a ampliação da jornada e das atividades oferecidas pela política de educação integral, ela critica os professores por seu pouco interesse no projeto. Segundo ela, “eles não entendem que, com o programa, você está dando oportunidade e tirando a criança da rua”. O programa ofereceria

pra essas crianças menos favorecidas, uma grande oportunidade pra eles ficarem dentro de uma escola com pessoas realmente engajadas, tentando dar a eles o que, na maior parte das vezes, eles não tem em casa.

Você ter possibilidade de abrir os olhos da criança e seu pensamento, e ela levar pra casa determinados tipos de conceitos que sejam bem básicos. Você tem que dizer pra sua mãe que ela tem que te respeitar, porque se ela te desrespeitar, te bater por qualquer coisa, ela está perdendo o respeito.. você já nem sabe porque que apanha (...) Começar a despertar neles a questão da religiosidade um pouco, respeitando

tudo, a harmonia, a paz (MÁRCIA – Entrevista).

Estes objetivos de ensino de “valores” e de “acolhimento das crianças” a serem proporcionados pela escola se fariam extremamente necessários em uma “cultura da comunidade” que é caracterizada como violenta:

Eu já escutei aqui depoimentos muito sério de crianças, da forma como eles são tratados, da violência que eles vivem no dia-a-dia (...) Já começa lá fora, eles entram na escola dando chute, pontapé, soco na cabeça, xingando. Eu reuni um pessoal, quando iniciou o projeto eram muitos alunos, e perguntei a eles: "você que vivem numa comunidade vendo o dia-a-dia da violência, quando na Rocinha ainda não tinham as UPPs, onde vocês acham que nasce essa violência?" (...) ela nasce dentro de casa. Quando vocês vêem a mãe de vocês batendo indiscriminadamente em vocês, quando vocês vêem os pais de vocês brigarem dentro de casa sem respeitar vocês, aí é que nasce a violência (...) por serem tão desrespeitados, agredidos, em casa, vocês estão com tanta dor dentro de vocês, vocês não se dão conta disso, que às vezes quando chega aqui na escola desconta em quem não tem nada a ver com isso, como o colega.

Portanto, a comunidade é caracterizada sobretudo a partir de uma visão negativa, de carência e violência, trazendo para dentro da escola esses elementos.

Percebe-se nestas falas a presença de um sentido de educação integral “assistencialista” – conforme caracterizado por Cavaliere (2002) e citado no Capítulo 2 – em que o objetivo da ampliação do tempo escolar está associado à substituição do papel das famílias e à ocupação das crianças para que não fiquem vulneráveis ao crime. Esta visão negativa da “comunidade” pode se constituir em um grave empecilho ao diálogo dos “saberes escolares” com os “saberes comunitários”, uma vez que aquela tem um sentido fixado como carência, negatividade. Em uma leitura discursiva, acredito que este sentido de “comunidade” como exterior constitutivo – como algo que é antagônico e que precisa ser “salvo” pela escola – faz com que não se possa ver, do outro lado da fronteira, a existência de “saberes” legítimos de entrarem na escola.

Márcia reconhece a existência de preconceito por parte da escola e da sociedade em relação aos alunos e moradores de “comunidades”, entendidas como favelas:

Tem coisas que eu não aceito mesmo, relativo a preconceito. Empregada rouba, aluno rouba. Gente, não é assim.. vamos saber o porque que aconteceu isso... isso é algo que vem de muito tempo e está modificando.
 (...) Eu tenho depoimentos de que tiveram escolas que levaram as crianças ao Teatro Municipal, e aquelas pessoas que têm (dinheiro), compram os programas da Orquestra do Teatro pro ano inteiro, acham um absurdo você levar essas crianças para aquele lugar, porque prendem chiclete debaixo das cadeiras... Não são eles... Eu moro aqui no Jardim Botânico, não é quem vem da Baixada Fluminense que está poluindo a Lagoa Rodrigo de Freitas não.. somos nós que moramos aqui. Não é o cara que vem no final de semana de não sei de onde, frequentar a praia de Ipanema, que está poluindo não.. é o frequentador de todo dia. Você passa agora na praia, você só vê... um negócio assim impressionante... é barraca.. e não são eles... então porque isso? Isso é preconceito! Isso é você querer jogar a sujeira pra debaixo do

próprio tapete!

Como é possível perceber, o preconceito é visto como algo que está presente na cidade do Rio de Janeiro por meio da fixação de sentidos pejorativos para moradores de áreas menos favorecidas do que a “Zona Sul”, como, por exemplo, a “Baixada Fluminense”. A pouca preocupação com a limpeza e o meio ambiente, nos exemplos dados por Márcia, seriam comuns a diferentes áreas da cidade, independentemente da renda, embora ela perceba que geralmente se tem uma visão negativa das áreas menos favorecidas economicamente.

Segundo Márcia, a maioria das escolas no Brasil ainda seguiria um modelo “tradicional”, antiquado, voltado para a erudição. Essa característica da escola como “acadêmica” e que pouco dialoga com a cidade seria uma característica mais geral da educação no Brasil:

Eu sei porque eu lido com tudo, essas crianças daqui da escola, as minhas meninas estão terminando agora o Ensino Médio em escolas tradicionais e de nome no Rio de Janeiro, e você vê que eles são uns alienados. O colégio da minha menina mais velha é um colégio famoso aqui no Rio. Eles foram fazer um passeio no Centro Histórico do Rio de Janeiro. A única que conhecia a cidade do Rio era a minha. Eles não saem do mundinho do Shopping, da Barra... Em compensação, os que estão aqui não têm acesso porque não têm condições financeiras de levar uma criança a um museu.

Isso eu fiquei impressionada, quando eu fui a Buenos Aires no ano passado... as escolas todas, crianças do tamanho deste pequeninho aqui, visitando museus, com pranchetinhas pra desenhar. Isso não é oferecido aqui. Isso não acontece.

Dessa maneira, o sentido de “escola” para Márcia é de uma instituição que, apesar de ter um grande papel a cumprir, ainda é tradicional e que não coloca as crianças em contato com a história do Rio de Janeiro.

Na Escola Ginga, isso se refletiria em certa dificuldade de integração da escola com a comunidade e com o programa Mais Educação:

O grupo de professores aqui da escola é muito bom, mas é um grupo de professores que ainda está muito amarrado com aquela educação do passado, que a própria faculdade deu. Qualquer novidade que chegue, existe uma resistência. Não sou eu como gestora que vou vencer esta resistência. É preciso, que cheguem pessoas aqui e expliquem, junto aos professores e pais, o que é o projeto realmente. Ai, sim você vai ter o que eu digo que falta, essa integração. Mas isso não é uma integração do projeto, é uma integração da comunidade com a escola.

Nesse trecho, vemos que a não-integração da escola com o programa – que ela chama de “projeto” – é tomada como equivalente à não-integração da escola com a comunidade. A formação acadêmica dos professores seria um dos motivos para essas dificuldades de diálogo com um programa que traria “uma outra visão de cultura, social, integração, de trabalho. Porque a escola é muito acadêmica. É trabalho, escola, dever, em certa data preparar trabalho pra apresentar nas datas comemorativas”.

Esse pouco diálogo entre os professores e as atividades diferenciadas do programa não impede que Márcia vislumbre possibilidades de diálogo em algumas experiências que aconteceram ali:

este ano teve uma apresentação, mas ano passado foi mais interessante porque foi feito, como era tratando da integração das raças, a capoeira pôde entrar, fez uma apresentação de teatro, junto com o projeto da escola. Este ano era sobre o Luiz Gonzaga. Não deu pra fazer, não chegou ao conhecimento da gente. Então, ano que vem o que eu quero fazer é isso. Por exemplo, pra quem faz teatro, olha o projeto da escola é esse, no mês de setembro a gente vai ter que apresentar na comemoração do aniversário da escola, então vamos inserir isto aqui. Aproximar até o planejamento das atividades. Faz algo que no final, apareça um trabalho que é feito em todas as oficinas, na oficina de matemática, de português, ... No projeto do Gonzagão, poderia ter sido feito um trabalho na língua portuguesa sobre quem era o Gonzagão, e a oficina apresentaria algo relacionado.

Por exemplo, através de uma aula de capoeira (...) Aí, você começa a fazer um trabalho, porque a gente sabe que todo o trabalho que esta fora da escola formal, você começa a deixar a criança mais interessada no que vai acontecer.

Se houvesse, por exemplo, uma redação sobre a capoeira, trabalhar a capoeira dentro de uma sala de aula? Uma peça de teatro, a oficina vai ensinar uma peça sobre Monteiro Lobato... Trabalhar com a turma sobre quem foi Monteiro Lobato.

A gestora do programa vê nas apresentações de final de ano um momento onde estes diálogos tem acontecido, embora no ano de 2012 este diálogo tenha sido muito pequeno. Mas ela aponta no trecho acima, a possibilidade de relacionar as oficinas do “projeto” com os “temas” selecionados no Planejamento Anual da Escola ou “conteúdos” das disciplinas previstos no documento curricular da SME.

O programa Mais Educação traria porém, algumas dificuldades:

o material que chega pra gente, oicineiro não tem uma liberdade de escolher, de dizer o que precisaria pra desenvolver aquela atividade. Você tem que trabalhar com o que chega. O material chega, mas é aquele material que ele precisa pra desenvolver a oficina dele?

(...) Tudo é muito padronizado. Tanto que este ano já falei com a oficineira da brinquedoteca, eu quero que ela faça um projeto pro próximo ano, pra ela me dizer que tipo de material que ela precisa e fazer módulos.

Apesar da “padronização” do Programa, Márcia, com o apoio da Direção, seria capaz de buscar recursos financeiros alternativos – geralmente retirados de uma “verba de manutenção” da escola – para dar conta das necessidades específicas das oficinas, havendo somente a solicitação de que os oficineiros façam um “planejamento”. Assim, as atividades do programa poderiam se desenvolver conforme suas dinâmicas próprias.

Vemos que a questão de as oficinas terem um planejamento próprio, que liste objetivos, conteúdos e necessidades materiais para sua realização seria um elemento importante para proporcionar um maior diálogo entre o programa e as aulas regulares da escola. Esta organização está colocada pela gestora como meta para 2013. Concordo com Márcia de que

este seria um elemento facilitador da inserção mais profunda dos saberes trazidos pelas oficinas para o Currículo da Escola Ginga, porém a ausência de reuniões conjuntas, como vimos no capítulo anterior, ainda é um entrave a este processo. A criação de momentos propícios para o diálogo (reuniões) entre professores e oficinairos, cada um deles com objetivos e planejamentos definidos seria um passo importante para o início da constituição de uma “rede de saberes”.

A visão estereotipada e negativa da “comunidade” também está presente na fala do professor Jair. Perguntado sobre a importância do ensino sobre conteúdos de história e sobre cultura popular nas suas aulas, ele afirma que acha o “folclore” algo que deve ser trabalhado nas aulas sim, mas que é difícil relacionar este tema com a “cultura da comunidade”.

Eu acho que o folclore é muito rico sim. Mas precisa ser melhor explorado (...) Por exemplo, seria melhor a gente falar de tradição nordestina e levar na feira. Infelizmente, a gente não tem esse acesso tão fácil, precisa alugar ônibus e tal. Eu acho que há justamente carência de instrumentos para trabalhar com isso. Trabalhar Saci-Pererê: eles fazem um trabalhinho de pintar e pronto, isso é o Saci-Pererê de uma perna só. O que o Saci-Pererê tem pra sua vida? Preservar a natureza, então, já entra no conteúdo do Meio Ambiente. Entendeu? E aí você vai abranger, mas... o Saci-Pererê ele era amigo, era travesso, então, vamos trabalhar essa questão do respeito, vamos abranger um pouco mais. Aí fica rico. (...) na verdade precisa de instrumentos melhores para trabalhar o folclore. Principalmente, eu acho que está um pouco fora da nossa realidade. O garoto da rocinha não quer saber muito do Saci-Pererê, não quer saber da Mula-sem-cabeça. O garoto da rocinha vive o tráfico, essa é a cultura, essa é a bagagem cultural que o garoto traz. Falando do Saci-Pererê, talvez para o garoto lá do interior, o pai contou a história do Saci-Pererê pra ver se dá medo pro garoto não sair à noite. O garoto da rocinha não vai saber disso, ele sabe que existe o Nem, que existe o tráfico, então isso é a bagagem cultural dele, é isso que ele traz. Eu acho que tem que ser tocado a cultura brasileira, mas eu acho que deve trazer a cultura deles também, fica mais real e muito mais interessante (JAIR – Entrevista).

Para Jair, portanto, há falta de recursos para levar os alunos a conhecerem lugares que permitam trabalhar os conteúdos programados, como a “tradição nordestina” na “feira” (Feira Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, em São Cristóvão). Porém, como ele mesmo afirma, há um obstáculo para, além disso, para trabalhar a história e o “folclore” colocado pela “cultura da comunidade”, fixada na fala dele como associada ao “tráfico de drogas” e a lideranças criminosas como o “Nem” (da Rocinha, área de onde vem boa parte dos alunos).

Mais adiante ele dá mais detalhes sobre o que considera a “cultura da comunidade”:

Eu costumo dizer que tudo que passa que está em moda na Rocinha. O bafo (jogo) que eles trouxeram agora. Tudo que está em moda na rocinha, eles retornam com essas modas. É impressionante que eles trazem aqui e um mês depois vai estourar lá na Zona Norte (...) Não sei se só na Rocinha, no Vidigal, e em outros lugares, mas eles criam uma rotina, uma cultura própria dentro da própria comunidade, e isso vai se espalhando de uma certa forma, desculpe a expressão, mas contaminando, de uma certa forma, que eles tem esse contato. São pessoas muito próximas, eles falam “ah tio fulano de tal foi na minha casa ajudar a fazer o trabalho de recuperação”,

entendeu? Então, isso é bacana numa comunidade. Eu morei numa comunidade também, então, eu sei como é, como funciona. Isso é bacana desse contato deles, dessa cultura. E principalmente, a maioria aqui é nordestino na Rocinha, aí você vê gente com sotaque carregado, um imita a fala do outro e mal sabe que o pai também veio do nordeste ou do norte. Mas eles trazem um pouquinho dessa bagagem, as brincadeiras, alguns o jeito de falar, o sotaque. É impressionante, não adianta, a vivência lá é muito forte, é o tráfico, é a polícia que subiu, é a UPP, são as histórias de lá. A história que os pais contam talvez não interessem, as histórias deles talvez sejam muito mais interessantes pra eles, porque eles tem esse convívio. Nunca viu o Saci-Pererê, nunca viu Mula, mas já viu um cara com uma arma, um cara fumando maconha (JAIR – Entrevista).

Mais uma vez, a “cultura da comunidade” é associada ao tráfico de drogas e a ações da Polícia Militar, que seriam “mais interessantes para eles” do que a história do “Saci-Pererê que os pais deles contam”. Interessante que o professor percebe a forte presença de alunos de origem nordestina, que trariam essa “bagagem”, mas não aponta para estes conhecimentos e experiências – incluindo tradições culturais a elas associadas – como forró, capoeira entre outros – como possíveis conteúdos de serem trabalhados nas aulas.

Em relação ao programa Mais Educação e às oficinas realizadas na Escola Ginga, Jair afirma que

É muito positivo, pela carência do município na parte cultural, na parte artística (...) Tanto falam que tem que ter essa parte cultural, tem que trazer isso para as crianças, mas o município não oferece esses instrumentos, a partir do projeto (Mais Educação) sim, mas a partir da grade não, entende? (JAIR – Entrevista).

Há neste trecho uma crítica à inserção das atividades “artísticas” através de um programa realizado no contra-turno, separadamente daquilo que acontece na “grade” de aulas regulares da escola. Apesar de acreditar que a presença “do canto, do instrumento, da capoeira, de outras atividades que são elaboradas” é muito válida, ele se ressentia da falta de integração com as aulas:

Dá pra perceber. Porque o pessoal da manhã fica meio isolado, e o pessoal da tarde participa um pouco mais porque chega um pouco mais cedo, aí já emenda uma oficina. A gente sente a necessidade de alguma atuação. Eu separei agora alguns alunos pra fazer um teatro e é aquilo, você tem que ficar treinando, você vê que eles tem aquela resistência pra fazer.

Você vê que eles gostam, eu faço esquetes e eles gostam. Então, se tivessem essa interação mesmo, assim: “faz parte da escola, do contexto da escola”, a parte de artes, cultura, encenação, canto. Eu acho que a aprendizagem seria bem melhor, mais ágil pra eles (JAIR – Entrevista).

O professor acredita, portanto, que os alunos “gostam” das oficinas e atividades, mas sente falta de uma “interação” com as aulas regulares. As oficinas do programa ainda não seria algo que “faz parte da escola, do contexto da escola”.

Essa falta de interação é percebida também por Iara, professora antiga na escola atualmente responsável pela Sala de Leitura da Escola Ginga:

O que a gente está pensando, conversei já com a Valéria, que é coordenadora, de que ano que vem precisamos sentar todos juntos, pra poder tanto valorizar o trabalho deles – valorizar no sentido de dar assim, uma base – e eles darem um retorno também pra gente. Eu acho que isso é necessário. Eu acho que precisa ter uma unidade em algum momento, se é uma parceria, tem que ser dos dois lados, tem que haver uma troca. Eu acho que tem que haver um momento pra essa troca, pra essa conversa, pra essa coisa de que “o que vocês estão fazendo? O que a gente está fazendo? O que é necessário de um lado e o que é necessário do outro?” porque eu não percebo isso.

(...) Esse tipo de atividade deveria ser em consonância com as coisas da escola, porque também a gente poderia estar ajudando, porque assim, o que é que eles fazem? Poderia assim, fazer um trabalho em cima do que eles trabalham lá, talvez, de repente, no meu caso, eu poderia eu me aproximar da capoeira, pra poder ver o que eles trabalham, pra poder trazer isso para a sala de leitura, trazer isso para a produção de texto, trazer isso pra discussão em sala. Então, isso é uma forma, mas não deveria ser eu a fazer isso, deveria ser a escola a fazer isso, pra todo o mundo poder fazer (...) porque eu acho que é enriquecedor para os dois lados (IARA – Entrevista).

Iara vê nas atividades do programa Mais Educação uma potencialidade de diálogo com o que acontece nas salas de aula e na sala de Leitura. Porém, afirma que “deveria ser a escola a fazer isso”, ao invés de ser uma iniciativa individual dos professores eicineiros.

Outra professora entrevistada, Andréia, que trabalha com alunos do 5º ano, afirma que há uma grande diferença entre a “escola” e a “cultura dos alunos”:

A clientela maior que a gente atende é o que são alunos da Rocinha. Então, eles trazem pra gente uma realidade que a gente desconhece muitas vezes. Então, o que a gente tenta é naquilo que a gente faz melhorar não a comunidade, mas o local onde eles vivem. É muito difícil, isso é muito difícil a gente tentar alguma coisa porque eles vão ter que aplicar na comunidade onde eles vivem, no social deles que a gente às vezes desconhece. Eu não tenho a experiência que os alunos tem. É muito difícil, porque se a gente ficar só na teoria, mas e a prática? Às vezes a gente exige alguma coisa deles e diz: mas pra eles isso tá valendo? Isso vale pra vida deles?

(...) Uma distância existe entre as experiências dos professores e dos alunos. Uma distancia muito grande. Tem alunos ali que tem uma vivência muito maior do que a minha. Agora, só que eu tenho que dar o meu conteúdo, meu trabalho, eu sou cobrada disso, não importa isso. Eu tenho que ter um resultado, eu tenho que atingir os objetivos que a prefeitura propõe, eu trabalho na prefeitura. Mas hoje em dia isso é muito determinado sabe, nos descritores que a gente tem da prefeitura. Não sei se esse é só o meu sentimento, mas eu sinto falta de autonomia (...) A escola te dá essa liberdade, mas a gente não sente, porque a gente tem essa cobrança. No final, o aluno tem que ter isso, isso e isso. Então você tem que fazer isso, isso e isso. Aí o que sobra é que dá pra gente trabalhar outras coisas (ANDRÉIA – Entrevista).

Vemos nesta fala dois problemas levantados pela professora Andréia: a falta de liberdade de definir os conteúdos – devido aos “descritores” nos documentos oficiais da SME que determinariam os “conteúdos” exigidos – e a distância entre a “realidade” ou a “cultura dos alunos” (associada à “prática” e ao “contexto social” da Rocinha) e a “cultura dos professores”/ “cultura escolar” (associada à “teoria”, distante da “realidade” da Rocinha). Se o primeiro problema remete às disputas em torno daquilo que é legítimo de ser ensinado nas

escolas, o último problema parece reatualizar, no contexto da prática, o discurso da separação entre “escola” e “comunidade” presente nos documentos.

Esta professora - como outros entrevistados – apontam para aspectos positivos do Programa Mais Educação na Escola Ginga. Segundo ela, os alunos que se envolvem nas oficinas

eles ficam sérios, quem faz com seriedade, porque quem não fica sério sai. E quando eu ficava o dia inteiro aqui eu via melhor isso. Vou falar da percussão. Nós almoçávamos com a sala da percussão que é ali atrás do lado. No início, a gente achava que era um inferno, a gente falava que não ia conseguir, porque era um barulho, a gente não ia conseguir comer e dar aula, que a sala era embaixo. No final do ano, a gente tinha uma escola de samba praticamente aqui. Com ritmo, com andamento, é emocionante. Eu não posso falar muito não, porque eu sou meio assim. É emocionante. O resultado do Teatro que eles fizeram contando a história aqui do Rio de Janeiro, com o branco com o negro, é de arrepiar.

Foi ano passado, foi muito lindo. E você o resultado das crianças (...) Uma vez eu até pedi à Ludmilla “você deixa eu fotografar”? Porque eu não sabia que o meu aluno fazia isso. Meninas desse ano que fazem essas pontes, essas coisas todas, então, é muito legal. (...) Em todas as oficinas, no teatro, na capoeira, na percussão, até o que eles chamam de letramento, de matemática, no pingue-pongue quando eles começam a obedecer regra. No início, é uma bagunça né, e depois você vai vendo o resultado e é muito legal (ANDRÉIA – Entrevista).

Durante o período em que a professora “dobrava” de turno, isto é, assumia dupla regência de turmas, pode assistir às oficinas e apresentações. Isso a levou a formar uma opinião positiva sobre o programa, descobrindo habilidades que não sabia que seus alunos tinham. Porém, a fala dela deixa clara a ênfase na linguagem corporal e no papel das oficinas em contribuir para o ensino de “regras”, de disciplina pela escola.

A coordenadora pedagógica Valéria, em seus esforços de elaborar o Planejamento anual – antes de cada final de ano – reúne professores e busca coletar “temas, algumas idéias”, para que, depois vá pesquisando – sobretudo na internet – possíveis eixos de discussão no currículo do ano seguinte. Isso se dá através da definição de temas bimestrais a serem trabalhados transversalmente pelos professores, junto com os conteúdos. Estes temas buscam seguir o calendário oficial de datas comemorativas, como o Dia do Folclore (22 de agosto) – mesmo porque o principal suporte curricular utilizado pelos professores, o “caderno pedagógico” fornecido pela Prefeitura adota estas referências. Valéria afirma: “a gente sabe que o folclore não é só em agosto, não é só no dia 22 de agosto”, mas ela vê como difícil fugir da centralidade ocupada pelas “apostilas da prefeitura”, como ela chamou – que como vimos no capítulo anterior, são a referência para a Prova Rio, meio de avaliação bimestral externa criado pela SME.

Além disso, ela admite que

Esses cadernos são muito interessantes, (...) bem confeccionados, mas acabam vindo com esses temas, então chega no 3º bimestre e é inevitável que eles coloquem lendas nesses cadernos pedagógicos, então a gente acaba caindo nesse tema. Então por isso, (escolheu-se o tema) “Eu, ser histórico e cultural” para falar da nossa cultura, até da cultura – esse ano, eu falei “gente pode falar da cultura até mundial, de outros países”, porque não precisa ser só a nossa cultura, vamos saber de outras culturas. Claro que quando tem Olimpíada, uma Copa, a gente busca a cultura do país que está sediando esses eventos porque ficam em evidência por causa da mídia e aí, a gente busca a cultura dos lugares em que está acontecendo os eventos (VALÉRIA – Entrevista)

O trabalho com conteúdos pelos professores seguiria então, os cadernos da prefeitura e temas em evidência na mídia e datas comemorativas. Valéria critica o que considera uma visão “conteudista” da educação:

Eu, Valéria, não sou conteudista, mas tem muita gente ainda, trabalhando na escola, muito conteudista. Está mais preocupado com o conteúdo e às vezes fica aquele conteúdo sem muito sentido do que aquilo serve pra vida. E não tem, realmente, como fugir do conteúdo, é claro que o conteúdo tem que ser dado, mas acho que a gente tem que procurar formas mais agradáveis e mais significativas para dar esse conteúdo. Ele tem que ser dado, não tem como, mas a gente deve buscar uma forma mais atrativa de dar esses conteúdos e, que tenha realmente mais significado para eles, porque muitas vezes, a gente percebe, a gente tem consciência disso. Tem dias que a gente fala assim “Aí, a minha aula hoje foi um saco”, porque a gente sabe que o que a gente disse entrou por aqui e saiu por aqui e, era pra entrar mesmo por aqui e sair por aqui, porque não fez sentido, não fez a liga, no que é que isso vai me ajudar, no que vai me servir enquanto pessoa, o que vai me servir para o meu futuro. Então tem horas que não faz realmente a liga (VALÉRIA – Entrevista).

Nesta fala, os “conteúdos” são vistos como algo que está distante da “cultura dos alunos”, sendo necessário aos professores fazer esforços pedagógicos para aproximar ambos. Ela destaca a importância dos conteúdos serem significativos para que a aprendizagem aconteça para que se faça a “liga”.

Valéria, que acompanha regularmente o trabalho dosicineiros, afirma que eles trazem uma contribuição muito boa para a escola:

Todos os alunos deveriam fazer as oficinas do projeto porque eu acho que ali é uma lição de vida, até a história dos própriosicineiros. A história do Cláudio, da percussão (...) ele veio do morro, veio da comunidade, como eles chamam, um cara que hoje é viajado (...) pelo mundo inteiro divulgando a capoeira, que é valorizado lá fora e, às vezes, nem tão aqui no Brasil como deveria ser, às vezes se valoriza mais lá fora do que nós aqui, brasileiros. Então assim, é uma história de vida, a Ludmilla fazendo aí mestrado...

(...) Eu tenho a maior admiração – fico até com vontade de chorar – pelo trabalho deles, pelo envolvimento, porque às vezes, eu falo assim que “a família Ginga veste a camisa”, eu vejo eles vestindo a camisa. No dia da apresentação, eles aqui, querendo o sucesso daquelas crianças, vendo aquelas crianças se valorizando, então acho muito bacana o trabalho deles (...)

As oficinas, até porque eles têm uma especialidade, aquela coisa de estudar, sabe tudo de capoeira, a história da capoeira, como começou e vem, tem aí, óbvio, a raça negra envolvida porque veio da África mesmo, é uma cultura negra e a percussão, os instrumentos, de onde vem cada instrumento. Eles vêm com um *novo conhecimento* e acho que está muito mais ligado à cultura dos alunos, a cultura que eles vivem, que eles presenciam. Eu já ouvi aqui, por exemplo, eles falam muito em

funk, toda vez que eu dou festinha, eu sou a dj, eu seleciono as músicas – o pessoal até me elogia, diz que eu sei selecionar direitinho o que as crianças gostam. Tem que ser bem eclética, né? Não tem como fugir do funk, eles me pedem funk, o tempo inteiro. Eu digo pra eles que eu tenho uma certa dificuldade de encontrar funk que eu possa colocar dentro de uma escola porque tem essa censura. Eu não posso colocar um funk que vai falar palavrão, que ensina determinadas coisas, que a gente realmente acha – eu acredito que também dentro da minha cultura – que não é legal. Então assim, eu não vou passar uma coisa que eu sou totalmente contra. Na batida do funk? Eu amo, eu adoro, é como um samba, um batuque, eu adoro, mas assim, eu tenho dificuldade de encontrar um funk que eu possa colocar dentro da escola, que não é o proibidão que eles chamam. Mas se você for estudar o funk mesmo, quem for entrar dentro disso, você vai ver que as letras têm a ver com a realidade deles. Eu já falei que a gente devia partir para a alfabetização com funk, que eu acho que a gente vai ter um maior sucesso, porque a gente acaba partindo para a alfabetização com a cultura, esse ano, por exemplo, a alfabetização está em “Brincando é que se aprende”, então a gente está buscando as brincadeiras antigas, as cantigas de roda, trava-língua para fazer a alfabetização, mas muitas vezes, aquela musiquinha da cantiga de roda, o trava-língua não fala muito, eles têm uma outra vivência (...) . eu vi em uma dessas festas, um duelinho, tipo dessas coisas de rua, dança de rua, o duelo entre um... – ah, sim, descobri talento aqui de dança, incrível – eu achei o duelo excelente. Mas aquilo tem uma linguagem...Tipo a dança do passinho, eu fiquei de boca aberta com a habilidade e falei “Nossa, aqui a gente tem pelo menos, dois dançarinos. Muito bons. Muito bons mesmo, tanto é que eu falei que na apresentação do final do ano eles têm que cantar, eles vão ter que aparecer porque são alunos que têm problemas, dentro da sala de aula e que, massa! Arrasaram no passinho. Só que tem ali uma linguagem que eu desconheço, alguns gestos que eu desconheço e, assim eu queria pesquisar até pra saber se é próprio para o ambiente escolar. Tem algumas coisas no passinho que eles fazem, gestos mesmo, que talvez esteja significando alguma coisa que eu desconheço, tipo, eles fazem muito assim [gesticula] que eu não sei se tem a ver com o cigarro pra maconha, entendeu? Assim, botam a mão na boca, fingindo que estão tragando alguma coisa. Tem outros gestos que eles fazem com a mão, símbolos, uma simbologia que eu desconheço e, eu não sei o que eles estão falando com aquilo, quer dizer, a minha ignorância é total. Eu vi, enquanto dança, eu achei lindo, mas se aqueles gestos têm alguma simbologia, eu estou desconhecendo, eu precisaria pesquisar para saber que simbologia é essa, o que aqueles gestos estão representando, até pra poder discutir, pra poder falar com eles. Eu acho que tem que partir dali e saber o que é que é aquilo e discutir em relação àquilo, que gestos são esses, é válido, não é, “você acham legal? Não acham?”(...) Naquele momento eles estavam empolgados, eles estavam ali e, na nossa aula, a gente percebe que não existe essa empolgação. E como chamar esse aluno? Como empolgar esse aluno, a postura deles em sala de aula o interesse, o aprendizado? (VALÉRIA, Entrevista).

Neste longo trecho selecionado da entrevista, Valéria demonstrou que tem aprendido muito com osicineiros. Acredita que estes podem fazer uma ponte entre a escola e a “realidade dos alunos” (associada ao “funk”), por trazerem “novos conhecimentos”, como a Capoeira. Eles estariam muito mais próximos dessa “cultura”, vista como diferente daquela trazida pela escola e pelos professores e coordenadores. Os “saberes” dosicineiros estariam mais próximos daqueles da “comunidade” do que a escola. Interessante perceber que ela reconhece essa aproximação e valoriza a linguagem da dança como capaz de “empolgar esse aluno”, diferentemente das aulas regulares. Estas são fixadas como “menos empolgantes” do que as oficinas e o “passinho do funk”, parte da “cultura dos alunos”. Há também uma suspeita – que

acaba por promover uma associação – entre a “cultura dos alunos” e as “drogas”, como a “maconha”.

Como apontei acima, a proposta pedagógica da *Mandala*, voltada para a constituição da “rede de saberes” em cada escola onde está o programa Mais Educação não foi recebida na Escola Municipal Ginga. Acredito que a ausência deste material de apoio por si só não explica as dificuldades de tornar o Programa Mais Educação um impulsionador da “rede de saberes”, uma vez que há também dificuldades operacionais, de infra-estrutura (inclusive espaço, como apontei) e de pessoal, que atrapalham um planejamento e a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico com envolvimento de professores, funcionários, alunos e seus responsáveis, e de oficineiros.

Além destes elementos, tentei demonstrar neste capítulo outros fatores que considero cruciais para o entendimento dos entraves colocados à relação entre saberes diferenciados na Escola Ginga. Um deles, sem dúvida, são os próprios discursos que orientam a política do Programa Mais Educação, que, como discuti nas seções 4.1 e 4.2, partem do pressuposto de que “escola” e “comunidade” estão separados por uma fronteira radical, que os situa como antagônicos. Desde o início, há a idéia de que ambos são “culturas” constituídas por “saberes” completamente diferentes, que poderiam ser categorizados a partir de suas especificidades. Essa separação radical fixada discursivamente através de uma leitura essencialista dificilmente poderia ser superada simplesmente com uma postura de diálogo.

Outro fator crucial é que, no contexto da prática, esses discursos também fixam a escola como o lugar do “tradicional”, do “pouco empolgante”, de algo que, a priori, está distante da “cultura/saber da comunidade”. Desta maneira, fica evidente que o sentido de escola hegemonicamente fixado articula idéias como “conteúdos”, “disciplina”, “regras”, enquanto a “comunidade” traria outros saberes bem distantes da escola.

Acredito que estes sentidos hegemonicamente fixados para a separação entre escola e comunidade na Escola Ginga são também reforçados pelo fato de que a escolha das atividades do Programa Mais Educação é feita exclusivamente por representantes da direção e pela articuladora, não sendo mencionada a participação do Conselho Escola-Comunidade nestas escolhas e no acompanhamento do programa ao longo das entrevistas realizadas. Além disso, os alunos não podem escolher as atividades de que participam – as aulas são pré-determinadas conforme os dias da semana. Não podemos deixar de lado também o fato de as oficinas acontecerem no contraturno, o que dificulta o diálogo com os professores.

Neste modelo pré-estabelecido e de pouco diálogo, de que maneira os “saberes comunitários” podem ser identificados e tomados como referência, conforme sugere o documento do programa Mais Educação? De que maneira estes “outros saberes”, que estão associados a outros saberes de referência, podem constituir fluxos de sentido que atuem no cotidiano da escola, se não são reconhecidos senão perifericamente?

A reduzida participação da comunidade escolar no cotidiano da escola e na implementação do programa Mais Educação limita em muito o objetivo de constituição de uma “rede de saberes”. O diálogo entre “saber escolar” e “saberes comunitários” conforme pretendido pelo programa através do caderno Rede de Saberes (BRASIL, 2009c) analisado acima e demais documentos fica extremamente enfraquecido por estes diferentes fatores. As atividades continuam ocupando um lugar periférico, atestando a presença de mecanismos de gestão da diferença que atuam para manter os “outros saberes” como algo que não é entendido como “conhecimento escolar”.

CAPÍTULO 4 MENINO, QUEM FOI SEU MESTRE: CURRÍCULO E CAPOEIRA ANGOLA – NEGOCIANDO SENTIDOS DE “ESCOLAR” E “CULTURA NEGRA”

A história da capoeira é por demais rica e complexa, tendo sido abordada por diversos trabalhos nas últimas três décadas, na esteira do aprofundamento dos estudos sobre a história da escravidão e ganhando hoje os contornos de uma temática específica. Não pretendo dar conta aqui do debate que já se constituiu em torno do tema, uma vez que esta investigação não está situada no campo da historiografia, e sim no campo educacional.

Entretanto, acredito que a história da capoeira é um ponto de partida potente para compreender de forma dinâmica os múltiplos significados que esta prática assumiu ao longo da história do Brasil até os dias de hoje. A capoeira se insere nas disputas hegemônicas mais amplas travadas em torno de sentidos de “identidade nacional”, “cultura brasileira” e “cultura negra” no Brasil contemporâneo – e, mesmo, nos locais das Américas para onde foram deslocados contingentes africanos pelo tráfico negreiro e onde surgiu um movimento negro que buscou o “resgate das raízes africanas” em um essencialismo estratégico como apontei no primeiro capítulo. O termo capoeira tem aparecido, ao longo do século XX, nos discursos mobilizados pelas diferentes vertentes do movimento negro e nos debates travados por políticos e intelectuais (como os folcloristas) e, mais recentemente, nos textos das políticas governamentais para a área da cultura, sendo recontextualizados nas políticas educacionais.

Neste capítulo, buscarei compreender o processo de deslocamento da fronteira do sistema discursivo “capoeira” a partir das demandas sociais e das disputas hegemônicas travadas na sociedade brasileira. Para tanto, caberá discutir as maneiras como esta prática passou a se inserir em discursos hegemônicos em torno da “identidade nacional” e como ela foi sendo atrelada (ou não) a sentidos de “cultura negra” mobilizados por movimentos sociais e políticas públicas. Caberá também discutir as maneiras como, no processo de longo prazo de transformação desta prática cultural, ela foi capaz de ampliar sua cadeia de equivalência, articulando uma heterogeneidade cada vez mais ampla de elementos. Além disso, interessa-me tratar também da persistência de processos de identificação em torno do “negro” no universo da capoeira, de maneira a discutir as potencialidades subversivas da presença desta prática nas escolas. A questão aqui remete às possibilidades de ampliação da fronteira do “conhecimento escolar”, de maneira a abarcar epistemologias outras associadas aos saberes transmitidos e recriados a partir de homens e mulheres trazidos de África no passado e, assim, contribuir para a superação do racismo ainda hoje existente em nosso país.

Desta forma, acredito ser importante entender historicamente as seguintes questões: de que maneira as demandas sociais colocadas em cada momento foram modificando esta prática e, ao mesmo tempo, permitindo sua continuidade, mesmo frente à intensa repressão/antagonismo do Estado e da elite branca no século XIX e durante a Primeira República (1889-1930)? De que forma o deslocamento da fronteira que delimitava o que era a “capoeira” pode ser entendido a partir das práticas articulatórias mobilizadas nas disputas hegemônicas presentes na sociedade brasileira em cada momento? Como o debate sobre a “identidade nacional” conferiu novas características e sentidos à capoeira?

O objetivo da seção 4.1 é compreender, brevemente e com um olhar de longo prazo, os sentidos fixados para a capoeira em diferentes momentos da história do Brasil, buscando apontar para as articulações discursivas constituídas entre esta prática e os sentidos para termos como “identidade nacional” e “cultura negra”. Em seguida, na seção 4.2, discutirei de que maneira os discursos presentes nas políticas culturais e debates atuais sobre a capoeira são recontextualizados nos documentos do Programa Mais Educação. Através da análise do Macrocampo *Cultura e Artes* e, mais especificamente, da *Ementa* proposta para a atividade capoeira, apontarei para os sentidos fixados para esta prática no âmbito do programa.

As disputas em torno dos sentidos de “cultura negra” são recontextualizadas nas escolas e, como procurarei demonstrar, a capoeira ocupa um papel central no jogo político colocado em torno da relação de saberes. A seção 4.3 buscará analisar as maneiras pelas quais, no contexto da prática, a gestão das demandas de diferença tem se dado a partir da presença da capoeira angola na Escola Municipal Ginga.

Ao final deste capítulo, irei problematizar as potencialidades e limites encontrados para ampliação das fronteiras do que é significado como conhecimento escolar na Escola Municipal Ginga, a partir dos fluxos de sentido inseridos no currículo pela capoeira angola enquanto cultura negra.

4.1 Capoeira e “cultura negra”: articulações

Produzir um texto que desse conta da complexidade da história da capoeira envolveria um levantamento bibliográfico de fôlego, o que não é o objetivo deste trabalho. Como ponto de partida, é possível afirmar que a capoeira guarda registros que remontam ao século XVIII e XIX, destacando-se como locais de desenvolvimento desta prática as cidades coloniais de Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Ela surge no âmbito do que vem sendo chamado de

“Atlântico Negro”, em um processo de circulação e hibridização de tradições culturais a partir da criação de sociedades escravistas nas Américas (ASSUNÇÃO, 2005; GILROY, 2011). No que se refere a este período inicial da história da capoeira, é possível encontrar uma abundância maior de pesquisas referentes à capital. Portanto, sem pretender abarcar as especificidades de cada região, irei centrar minha abordagem da capoeira enquanto cultura escrava no importante trabalho de Soares (2004) referente à cidade do Rio de Janeiro, mas que certamente permite um entendimento mais amplo do que se passou em outras partes do Brasil.

De acordo com Carlos Eugênio Líbano Soares (2004), as referências mais antigas da existência da capoeira estão em documentos do século XVIII – sendo, entretanto extremamente escassas nesse período. Já na primeira metade do século XIX, é possível encontrar numerosas referências à expressão “presos por capoeira” em páginas policiais dos periódicos e no livro de matrículas da Casa de Detenção. Soares construiu sua tese de doutoramento sobre a capoeira no período 1808-1850, a partir de densa análise sobre estas e outros tipos de fontes históricas escritas, bem como crônicas e artigos de jornal, obras literárias e litografias, como as de Rugendas (Ver Anexo).

Embora admita as limitações que este tipo de fonte propicia (uma vez que se trata do olhar do dominador, ou “por cima dos ombros do inquisidor”, diz o autor parafraseando Carlo Ginzburg), Soares conclui que a capoeira era uma tradição cultural desenvolvida por africanos escravizados no Rio de Janeiro colonial e, posteriormente, imperial. De acordo com o autor, a capoeira surgiu de invenções criativas a partir de tradições culturais de diferentes grupos étnicos que aqui chegaram pelo tráfico negreiro – sobretudo os povos localizados na bacia do Rio Zaire, de matriz cultural Banto, vivendo na região do Congo-Angola. A presença de “brancos” era, então, praticamente imperceptível, de acordo com Soares (2004).

Apoiado nos estudos sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro desenvolvidos por Mary Karasch (2000) que levaram a autora a concluir sobre o caráter urbano da capoeira – e não rural, como muitos acreditam – Soares (2004) sublinha que o papel da capoeira na cidade é fortemente dependente da compreensão da experiência escrava urbana²⁰. A capoeira ocupava um papel importante na apropriação que os escravos faziam do território da cidade, levando esse autor a afirmar a existência de uma “geografia escrava” que influenciava

²⁰ É possível questionar, entretanto, esta oposição entre o rural e o urbano no Brasil colonial e imperial, uma vez que ambos os espaços estavam fortemente conectados, mesmo nos grandes centros urbanos da época. No Rio de Janeiro, por exemplo, existia grande quantidade de áreas agrícolas e quilombos em morros e subúrbios. Ver as pesquisas recentes do historiador Flávio dos Santos Gomes.

fortemente as dinâmicas sociais e dividia o território da cidade. Africanos e crioulos, sob a condição comum da escravidão, organizavam-se em *maltas*, que disputavam, com agentes do Estado colonial e imperial (policiais e militares) e com outras *maltas*, o domínio de bairros e áreas da cidade.

As diferentes *maltas* de escravos existentes na cidade acabaram por criar uma rica tradição, que incluía elementos como o assobio (usado para alertar da presença de inimigos, fossem pretos²¹ ou policiais), cabeçada e rasteiras (golpe) e o uso de fitas de cores (principalmente vermelhas e amarelas, exibidas como sinal de distinção) e chapéus (fosse o barrete, o boné ou o casquete). Soares encontrou também registros de encontros eventuais de membros de *maltas* inimigas para exercícios conjuntos – rodas de capoeira –, em que se dava a demonstração exuberante de suas cores específicas, apontando para um código de conduta que aceitava a ação cooperada, mas que preservava claramente a identidade de cada grupo. Estes códigos de identificação seriam “cruzamentos de tradições inventadas por africanos com base na experiência da escravidão, junto com simbologias étnicas trazidas da terra natal” (SOARES, 2004, p.81) – como atestam, por exemplo, as semelhanças nas cores e maneiras de utilizar chapéus encontradas também em expressões artísticas na região do antigo Congo.

Embora a capoeira tenha surgido imbricada com a experiência da escravidão, da repressão cultural e de misturas étnicas específicas no Brasil, Soares destaca a semelhança, apontada por diferentes pesquisadores, entre a capoeira e danças marciais de origem escrava nas Américas. Como exemplos, Soares cita a *lagya* (Martinica) e a *mani ou bombosa* (Cuba), além de tradições em outros locais, como na Venezuela. Muitas delas tem sido inseridas no que o autor chama de “roteiro folclórico do Caribe”, mas foram também “lidas por militantes negros norte-americanos, nos anos 60, como legados da secular luta racial no continente e, em menor medida, por intelectuais brasileiros interessados em resgatar um passado esquecido a partir de novos olhares” (SOARES, 2004, p.143). Sob a condição da diáspora, muitas tradições foram forjadas e recriadas nas sociedades escravistas americanas.

Além disso, concordo com Soares quando afirma que ainda resta muito a pesquisar sobre as principais tradições africanas que influenciaram na criação da capoeira por africanos escravizados. O autor aponta para alguns estudos que avançaram nesta direção, como o de John Thornton, que narra a existência de tradições bélicas dos antigos povos de Angola, em que uma misteriosa “dança da guerra” dos povos do Reino do Congo foi descrita pelo monge capuchinho Cavazzi na qual “os guerreiros aprendiam a se desviar de flechas e lanças do

²¹ Nome utilizado na época e presente no trabalho de Soares (2004).

inimigo” (SOARES, 2004, p.143). Já Obi (2008) realizou interessante estudo apontando para referências históricas do jogo da capoeira em Angola entre os diferentes grupos étnicos existentes na região. Destaco também a iniciativa levada a cabo atualmente por Matthias R. Assunção, professor na Universidade de Essex, juntamente com o mestre de Capoeira Angola *Cobra Mansa* (Cinésio Feliciano Peçanha) e outros pesquisadores, que, por meio de pesquisas no Brasil e em Angola, estão fazendo um levantamento etnográfico das práticas e tradições da região que poderiam ter influenciado o surgimento da capoeira²².

Os principais locais de atuação das maltas de capoeira eram as festas de largo, as praças e locais de grande circulação de pessoas (como o Largo da Carioca), as longas procissões católicas, principalmente na época do Entrudo (em fevereiro) e na virada do ano. Estas aglomerações de pessoas eram aproveitadas para realizar vinganças pessoais contra desafetos e também, possivelmente, como demonstração de força à vista da população.

O autor aponta que o esforço bem-sucedido das maltas em despistar e desafiar a polícia e em demarcar territórios provavelmente representava um forte atrativo para aqueles africanos que haviam chegado há alguns anos. Nesse sentido, Soares afirma que somente após *ladinizados*, isto é, tendo aprendido algo sobre a sociedade escravista e a cidade, os africanos acabavam por entrar nessas organizações de maneira que

O jogo da capoeira não era uma atividade de “boçais” como se denominavam os africanos recém-chegados, ou um recurso desesperado diante da onipresença da ordem policial. O tipo social “capoeira”, que estava sendo forjado naquele momento, exibia vários sinais de já estar profundamente enraizado na sociedade escravista urbana e articulado com as formas de lidar com a lei dos brancos e seus aparatos de poder – como o crioulo forro Manoel Coelho, que chegou ao requinte de enviar um requerimento ao intendente, escrito pelo próprio punho, em que pedia sua soltura. E obteve êxito (SOARES, 2004, p.78).

A própria opção feita pelos capoeiras em continuar na cidade revelaria um cálculo político, um conhecimento para deslizar em suas brechas e meandros, uma inserção nas redes de solidariedade existentes na comunidade negra. Ocultar-se na cidade poderia ser melhor do que uma fuga definitiva – opção mais comum entre cativos recém-chegados ou pouco familiarizados ao ambiente citadino.

A grande quantidade de africanos circulando pelas ruas e a riqueza cultural, manifestada nas tradições culturais que foram se constituindo, desdobravam-se na criação de um clima de terror silencioso na cidade, sob a ótica dos brancos. Em resposta, o aparato repressivo promovia violenta repressão e prisões indiscriminadas frente a ajuntamentos de negros nos

²² Este projeto se chama *The Angolan Roots of Capoeira: Transatlantic Links of a Globalised Performing Art* e há um local no site do Departamento de História da Universidade de Essex com informações e publicações disponíveis: http://www.essex.ac.uk/history/research/Angolan_Roots/home.aspx

batuques, nas *casas de angu*, nos numerosos quilombos presentes no subúrbio e morros da cidade. A existência de espaços comunitários e destes “folgedos” podiam significar atos de autonomia e mesmo de rebelião no ambiente congestionado da cidade. A capoeira foi alvo privilegiado desta repressão, constando como um dos principais motivos declarados de prisão e das preocupações mencionadas em jornais. Em uma época em que as armas eram frágeis e pouco comuns, e as ruas eram escuras, a capoeira era um recurso eficaz para atacar inimigos e demonstrar força (SOARES, 2004).

Soares destaca que a maior parte das prisões por capoeira não derivam de conflitos com autoridades

mas sim de conflitos entre pretos, fossem escravos, libertos ou livres. Esse padrão, que se intensifica gradualmente, aponta para uma conclusão inevitável: a capoeira, mais do que um elemento da resistência escrava aos desmandos da ordem escravista, era uma peça importante no jogo do poder entre os próprios escravos, no qual libertos e livres entravam marginalmente. Em que as maltas eram a unidade fundamental (SOARES, 2004, p.85).

Assim, a capoeira estava associada às disputas pelo poder e por território na cidade do Rio de Janeiro, inclusive entre aqueles que estavam na mesma posição de cativo.

Ao longo da segunda metade do século XIX, com a redução gradual do tráfico de escravos e a intensificação da imigração europeia – sobretudo portuguesa – para o Rio de Janeiro, a capoeira passou a envolver uma base social mais ampla e diversificada (SOARES, 1994). Neste período, a capoeira não estava restrita aos africanos – embora estes ainda fossem maioria – uma vez que estava articulada à cultura urbana, incluindo outros grupos sociais como imigrantes portugueses e espanhóis e indivíduos brancos pobres vindos de diferentes partes do país. Este processo, que poderia ser incluído no rol dos fenômenos de “crioulização” ocorridos nas sociedades coloniais (ASSUNÇÃO, 2005), faria com que não apenas africanos escravos e libertos, mas também, cada vez mais, crioulos e imigrantes pobres passassem a integrar as maltas de capoeira no Rio de Janeiro.

Neste sentido, Pires (2010) demonstrou que a capoeira acabou formando um espaço propício para que os imigrantes interagissem com a cultura urbana na cidade do Rio de Janeiro. Assim, mesmo com intensa repressão contra a capoeira verificada no final do século XIX e em toda a Primeira República (1889-1930),

as classes trabalhadoras nunca deixaram de desenvolver a cultura da capoeira. Artífices de todas as espécies, artesãos fabris, vendedores de quase tudo, negociantes e estivadores, estiveram praticando a capoeira na cidade carioca. Eram facções da classe trabalhadora que poderiam ser classificadas enquanto “classes perigosas” (PIRES, 2010, p. 185).

A Capoeira se constituiria, a partir de então, como um universo mais heterogêneo, associada a grupos sociais marginalizados, servindo como espaço de socialização e identificação frente a uma sociedade desigual e excludente.

Operando com a Teoria pós-fundacional do Discurso de Ernesto Laclau, é possível afirmar que novos fluxos de sentido ampliariam a cadeia de equivalência do sistema discursivo “capoeira”, de maneira a incluir também brancos pobres e a se definir como elemento antagônico não apenas à desumanização imposta pelo sistema escravista, mas também à desigualdade provocada pelo capitalismo e pela continuidade de uma sociedade de Antigo Regime recriada nos trópicos. Desta forma, a capoeira passaria a estar associada não apenas a sentidos de “raça”, mas também a sentidos de “classe”.

Pires (2010) aponta para a existência de treinamentos individuais e grupais nas maltas de capoeira que geraram métodos para reprodução e expansão desta prática. Estes treinos ocorriam em locais afastados como terrenos baldios, que se tornavam “pelo menos circunstancialmente, comunitários” (PIRES, 2010, p. 36). Além disso,

Os capoeiras possuíam não só lugares próprios para treinamento, como também produziram métodos de aprendizado, fundamentando divisões hierárquicas nos grupos, sendo que tempo de prática, coragem, ousadia, agilidade e habilidade eram determinantes nas escalas hierárquicas. Muitas vezes as aulas de capoeiragem foram dissolvidas pela polícia (PIRES, 2010, p. 37).

Além de um método educativo, as maltas forjaram também uma rica tradição cultural que envolvia musicalidade (cantos) e ludicidade. Muitas vezes, esses elementos propiciavam uma linguagem de diálogo entre as maltas, em momentos em que o conflito era amenizado a partir da ritualização da capoeira.

Na segunda metade do século XIX, as maltas passaram a ocupar crescente papel nas disputas eleitorais do Império. Maltas de capoeiras seriam sistematicamente cooptadas pelos dois partidos existentes (Liberal e Conservador) para garantir a eleição de políticos nas freguesias onde atuavam, coagir eleitores e servir de “capangas” para poderosos. Isso levou ao surgimento da conhecida expressão, na historiografia referente às eleições de 1873, de “as eleições do cacete”. Apoiando-se no trabalho de Soares (1994), Pires (2010) detalha o processo de formação de duas grandes facções de maltas de capoeira no Rio de Janeiro: os *Nagoas* e os *Guaiamuns*, que estiveram relacionadas às divisões espaciais da cidade (os primeiros atuavam em áreas do centro e da zona sul; os segundos desde a atual Praça XV até o Campo de Santana). Estes dois grandes grupos se inseriram na política partidária de diferentes maneiras. Segundo Pires (2010),

Alguns grupos de capoeira estiveram constantemente presentes nos conflitos políticos e partidários entre liberais e conservadores ou entre monarquistas e

republicanos. As ações dos capoeiras aparecem na imprensa geralmente vinculadas aos conservadores e liberais, mas os republicanos também recorreram aos capoeiras; o fato, contudo, é que os Nagoas foram bases do partido conservador e os Guaiamuns foram bases do partido liberal (PIRES, 2010, p.46)

Portanto, a maioria dos capoeiras estivera ligada a grupos monarquistas, constituindo aí estratégias de preservação de seus interesses. Mas isto não significou que os republicanos não cooptaram capoeiras na luta pela mudança do regime político. Apesar disso, foi evidente a preponderância da participação dos capoeiras junto aos monarquistas. Neste sentido, Soares (1994) analisou a formação da Guarda Negra, que teve importante papel no combate às forças republicanas, assumindo assim um caráter monarquista.

Pires (2010) critica o que chamou de uma visão unilateral desta relação estabelecida entre capoeiras e políticos. Segundo ele, as maltas tinham interesses (políticos, econômicos) que eram atendidos a partir destas relações, não podendo ser consideradas apenas como manipuladas pela elite política. De forma mais ampla, o autor atribui a essa relação orgânica entre sistema eleitoral e capoeiras um dos fatores para entender a grande dificuldade da extinção das maltas na capital da corte.

Outro momento que fortaleceu a inserção da capoeira no aparato do Estado foi a participação de capoeiras na Guerra do Paraguai (1865-1870). Neste conflito, muitos capoeiras participaram ativamente, retornando com prestígio e em muitos casos recebendo patentes militares – o que aprofundaria as incipientes relações já existentes entre militares e capoeiras.

No momento imediatamente seguinte a instauração da República (1889), teve início uma intensa e violenta repressão aos capoeiras por parte do governo. Sampaio Ferraz, novo chefe de polícia da capital liderou a perseguição a membros de maltas de capoeira em diferentes áreas da cidade. Respalhando legalmente a condenação da capoeira como “vadiagem”, o Código Penal criado em 1890 qualificava a capoeira – identificável através de “exercícios de destreza e agilidade” e de “tumultos” e “correrias” – como crime passível de prisão. Centenas de capoeiras e líderes de maltas foram enviados para isolamento em Fernando de Noronha. Durante boa parte da Primeira República, o significado social da capoeira continuaria associado à malandragem, vadiagem e crime, sendo vista pela elite e pelo governo como marca dos grupos marginalizados que precisava ser apagada, para que fosse alcançado o progresso e a civilização pela “nação” brasileira.

Paralelamente à repressão contra as maltas de capoeira na capital, deram-se dois caminhos principais para o que Pires (2010) chamou de “reabilitação da capoeira”: sua

afirmação enquanto “esporte nacional” e enquanto “cultura nacional” pensada em termos do paradigma da mestiçagem. Neste processo, verificam-se a ampliação da participação de setores da classe média e o fortalecimento de discursos de legitimação desta prática enquanto arte marcial brasileira, semelhante ao boxe inglês e a savata francesa.

A afirmação da capoeira como esporte envolveria a realização de lutas de ringue entre capoeiras famosos do Rio de Janeiro e da Bahia – como Sinhozinho e Bimba, respectivamente – e representantes de outras lutas marciais estrangeiras, como o jiu-jítsu. Jornais e artigos embebidos de uma ideologia nacionalista defenderiam a superioridade da capoeira como luta nacional perante as demais lutas. Essa valorização da capoeira enquanto esporte teve força, sobretudo até a década de 1950.

Já nos anos 1930 e, sobretudo nas décadas seguintes, os discursos que buscavam definir uma identidade nacional valorizariam também um sentido de capoeira como “cultura brasileira”. Nesse processo, muitos intelectuais – destacando-se os chamados folcloristas, como Edson Carneiro – criticavam a eliminação de elementos lúdicos e musicais em prol exclusivamente da eficácia voltada para a luta nos ringues, como se verificou destacadamente no Rio de Janeiro.

Pires (2010) vê aí a explicação para a crescente hegemonização da capoeira baiana no Brasil, uma vez que Mestres da Bahia haviam preservado o uso de instrumentos musicais e a ritualização na capoeira. A descriminalização da capoeira em 1937 e sua elevação ao status de cultura genuinamente brasileira, durante o Estado Novo de Vargas (1937-45), consolidaria esta imagem da capoeira, embora por muito tempo ainda permanecessem associações discursivas entre capoeira e vadiagem. Neste período, portanto, a capoeira baiana ganharia visibilidade nacional – sendo, entretanto, muitas vezes significada como uma cultura regional, típica da Bahia, apoiada e utilizada pelo governo do Estado para atrair turistas. Até hoje, essa dimensão folclórica e espetacularizada da capoeira não se perdeu, como se percebe em uma rápida visita a Salvador.

Nos anos 1930, verificaram-se disputas pelo sentido da capoeira envolvendo intelectuais e mestres que se perpetuaram pelas décadas seguintes. De um lado, como representante máximo da capoeira baiana, mestre Bimba (Manuel dos Reis Machado) criaria o Centro de Cultura Física Regional, em 1932, uma academia onde a capoeira poderia se desenvolver – inclusive incorporando elementos de outras lutas – em termos de método de ensino e sistema de graduação (ABIB, 2009). A “Luta Regional Baiana” ou apenas “Capoeira Regional”

ganharia adeptos entre membros da classe média (como estudantes universitários) e da elite do estado, sendo reconhecida inclusive pelo Presidente Vargas²³.

De outro lado, Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha) criaria seu Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), em 1941, participando de um movimento de mestres – que incluía figuras respeitadas como Waldemar, Traíra, Nagé e Bobó – que afirmava a necessidade da manutenção da “pureza” da capoeira criada pelos africanos no Brasil. Esta nova tradição se denominaria “Capoeira Angola”, gozando do apoio de intelectuais folcloristas, escritores, como Jorge Amado, e artistas, como Caribé. Estas duas leituras da capoeira baiana se disseminariam por todo o Brasil através da migração dos alunos formados por essas duas tradições. Simone Vassalo (2003) apontou para a continuidade destas duas “invenções” da capoeira até os dias de hoje. Já Pires (2010) afirma que a capoeira contemporânea resultou de diferentes influências e, embora não se possa desprezar a existência das duas vertentes baianas, assume uma variedade de formas específicas em todo o Brasil.

Neste cenário, emergiu uma nova significação para a capoeira. Por trás dela

Estavam alguns cientistas sociais que inovaram os estudos sobre o negro no Brasil ao substituíram em sua interpretação, a categoria “raça” pela de “cultura” (destacam-se nesse aspecto os trabalhos de Arthur Ramos, Edson Carneiro e Gilberto Freyre). Posteriormente a capoeira também seria resgatada como cultura nacional a partir das obras de Jorge Amado, Caribé e Pierre Verger. Literatura, pintura e fotografia foram, respectivamente, os instrumentos de divulgação das principais características positivas daquela arte-luta (OLIVEIRA, 2009).

Associada a essa nova postura intelectual e artística frente às tradições de matrizes africanas como a capoeira estavam diferentes interesses políticos e ideológicos. Em oposição à criminalização verificada até 1937, surgiram discursos de valorização simbólica relacionados seja à esportivização da prática, seja à reafirmação dos costumes. Segundo Assunção e Vieira (1999) tanto a capoeira angola quanto a capoeira regional foram fruto de uma adequação da capoeira a um processo de modernização da sociedade brasileira, opondo-se a um sentido de capoeira associado a desordeiros e valentões. Desta forma, a capoeira sairia das ruas e assumiria uma forma institucionalizada em academias, com a diferenciação em escolas, a formação de uma bateria – com berimbaus e outros instrumentos – e certa uniformização. Essa mudança de significado “refletiu tentativas de manipulação política. Por

²³ Mestre Bimba esteve presente no Rio de Janeiro (capital), algumas vezes para divulgar sua capoeira regional e para representar a capoeira perante o Presidente da República, no momento de descriminalização em 1937. Ver ANEXO.

consequência, acabou colaborando para transformar a capoeira em objeto de consumo, via folclorização” (OLIVEIRA, 2009, p. 51).

A aproximação da capoeira do universo do “folclore” foi empreendida por intelectuais importantes. Como aponta Vassallo (2006) o discurso folclorista via na capoeira a possibilidade de entendê-la como uma reminiscência “africana” no Brasil, devendo ser guardada sua “autenticidade”, sua “pureza”. Alguns folcloristas, apesar de se debruçarem intensamente nas pesquisas sobre o universo da “cultura popular” - como comprova o trabalho de Luís da Câmara Cascudo e Edison Carneiro –, entendiam que a modernização impunha um processo inexorável de decomposição destas manifestações culturais, pois estariam associadas a uma sociedade tradicional, arcaica em vias de superação. Edson Carneiro afirmou que, apesar de a Capoeira Angola ser a capoeira “autêntica”, conforme os africanos a haviam criado, ela estaria fadada ao desaparecimento.

Décadas depois, esta perspectiva fatalista e folclorista da capoeira seria criticada por intelectuais do movimento negro e por praticantes de Capoeira, que afirmavam que a luta política poderia fortalecer e reorganizar a “cultura”. Além disso, passaram a criticar a transformação desta cultura em atração turística e comercial – hoje um fenômeno de escala internacional.

O processo acima descrito de transformação da capoeira em um símbolo representativo da identidade nacional constituiu no que poderia ser chamado de “invenção de tradição”. Esta noção tem sido mobilizada por pesquisadores, a partir da ideia formulada por Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1984), para dar conta de um discurso elaborado por um determinado grupo social em posição de poder com o objetivo de controlar alguma manifestação cultural, através da reinvenção da história da referida prática e de sua reificação em práticas e características essencializadas. No caso da capoeira, a partir dos anos 1930, as disputas hegemônicas em torno da identidade nacional apropriaram-se desta prática para formação de uma ideia de nação coesa e sem conflitos apoiada no mito da democracia racial. Nesta leitura, se o passado da capoeira havia sido marcado pela violência da escravidão e a resistência a ela, naquele momento ela – como outros símbolos eleitos – poderia representar um recurso de conciliação e construção de uma nação social e racialmente unida, formada por brancos, negros e indígenas.

Dentro da perspectiva discursiva, com a qual venho trabalhando, esta ideia de uma manipulação de símbolos culturais por um grupo dominante precisa ser problematizada. Se a fixação de sentidos e a essencialização são estratégias discursivas para a constituição da

hegemonia, há sempre a possibilidade de novas fixações de sentido que subvertam os mesmos. Desta forma, as “tradições inventadas”, como a capoeira regional e a capoeira angola, entre outras, podem ser lidas como processos de hibridização, em que grupos subalternizados podem subverter sentidos hegemônicos para o “negro” e a “classe trabalhadora”, dependendo da recontextualização dos discursos.

Apesar do reconhecimento e da valorização da capoeira esta prática – como outras do universo cultural afro-brasileiro – demoraria décadas para ser registrada como patrimônio cultural brasileiro. Isto porque

O patrimônio era entendido como um bem de alto valor material e simbólico para a nação, a exemplo dos monumentos arquitetônicos. (...) o que era determinado como patrimônio era entendido como excepcional, belo, exemplar, que representava a nacionalidade de uma forma ou de outra.

Nessa perspectiva a capoeira atendia a um padrão estético e simbólico extraocidental, não correspondendo ao que se estabelecia como referencial de cultura nacional. Os símbolos veiculados pela prática da capoeira estavam carregados de valores produzidos na experiência afro-diaspórica no Brasil, além da carga de marginalidade que o agente da capoeiragem suportava (...) (OLIVEIRA, 2009, p. 48).

Nos anos 2000, este quadro começaria a mudar. Em meio a demandas de diferença presentes na contemporaneidade e à recontextualização de tratados internacionais de preservação do patrimônio cultural – encampados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) nas últimas três décadas –, já em 2000, foi criado o decreto (n.3551, de 4 de agosto) pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em que se instituía o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro e criou Programa Nacional de Patrimônio Imaterial. Esta medida surgiu em resposta ao reconhecimento da lacuna deixada nas políticas de preservação do patrimônio cultural, uma vez que só se vinha apoiando os bens de natureza material (como construções), deixando de lado um rico e diversificado universo de saberes e expressões culturais.

Esta valorização do patrimônio imaterial nas políticas governamentais a nível internacional pode ser entendida como associada a um contexto que vem sendo caracterizado na academia a partir de termos como “apagamento da memória” e “enfraquecimento da historicidade”. Estes termos indicariam, segundo Gabriel e Frazão (2012), um processo gradativo de distanciamento entre memória e história, um enfraquecimento da concepção de identidade nacional entendida como algo monolítico e homogêneo. Nesse sentido, as autoras afirmam que

A aceleração do ritmo das mudanças geradas a partir do advento da modernidade só fez acirrar este processo de distanciamento, fazendo-o chegar ao ponto convulsivo que marca esta passagem de século, onde o esgarçamento dos fios das tramas que se tecem entre passado e futuro, situa-nos em um presente que se apresenta como um mero simulacro, no qual memórias e projetos, tradição e utopia perdem o sentido. (...) O ritmo desenfreado das transformações acarretou um intenso movimento de presentificação em detrimento tanto do passado como também do futuro. De um lado, estas mudanças incessantes e cada vez mais aceleradas, passam a ameaçar a legitimidade da própria concepção monolítica, estática e essencialista de identidade tal como estava na base da concepção de identidade nacional nos moldes descritos acima. A concepção de identidade passa a ser vista como lealdades construídas em contextos específicos sendo, pois considerada necessariamente como relacional, dinâmica e processual. Essa mudança de concepção coloca em xeque diferentes marcas identitárias de graus variados de generalização, como por exemplo, a que define o pertencimento a ideia de Nação moderna. De outro, essa aceleração do processo de mudanças obscurece igualmente o horizonte de espera. O fim da crença no progresso e da credibilidade das grandes narrativas que caracteriza também este final de século faz com que o presente não desempenhe mais o papel de mediador entre passado e futuro: a certeza trazida pela ideia de um futuro de sentido pré-determinado é substituída pela incerteza e a insegurança frente à imprecisão e ao descrédito da possibilidade de qualquer forma de utopia (GABRIEL E FRAZÃO, 2012, p.3-4).

Dessa maneira, o final do século XX poderia ser caracterizado como uma época de crescente incerteza e de questionamento das concepções até então estabilizadas de identidade nacional. As estratégias adotadas em resposta a esse quadro de crise identitária envolveriam a intensa reciclagem e produção de objetos memoriais, o apego aos traços, aos vestígios, à história e à memória, a emergência de um verdadeiro “culto da memória” nas sociedades pós-industriais, tradutor de uma vontade de se contrapor a esta crise através da reafirmação da necessidade de um enraizamento (GABRIEL e FRAZÃO, 2012, p.4).

Diversos Estados industrializados vêm respondendo a este contexto por meio de políticas públicas da memória que estendem a noção "patrimônio" ou enfatizam comemorações que possibilitem reunir a comunidade nacional. Assim,

Esta gestão pública do passado estaria, senão de forma exclusiva, fortemente guiada por esta vontade de superar o sentimento de desenraizamento, de perda, marca da nossa contemporaneidade. Ela emerge, pois de uma interrogação atual cada vez mais angustiada sobre a identidade coletiva (GABRIEL e FRAZÃO, 2012, p.4).

Dessa maneira, torna-se compreensível que, já a partir de 2000, tenham sido crescentemente levados a cabo estudos sobre bens de natureza imaterial que deveriam ser apoiados e preservados em nosso país.

Neste processo de mudança, em 2006, o IPHAN apoiou a formação de um grupo de trabalho que produziria um *Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil*. Resultante de um levantamento bibliográfico e etnográfico

realizado por pesquisadores de diferentes estados do Brasil entre 2006 e 2007, este documento apresentava como diagnóstico o fato de que

Apesar de a arte ter se difundido no Brasil e no exterior, isto ocorreu através do saber dos mestres que, sem amparo ou recurso, lançaram-se na aventura da errância em busca de condições melhores de vida, dentro e fora do país.

Portanto, há uma contradição inerente à difusão da capoeira. Por um lado, percebe-se que o jogo não corre risco de desaparecer, é praticado por milhões de pessoas em todo o mundo e estudado por pesquisadores de universidades nacionais e internacionais. No entanto, os mestres encontram brutais dificuldades para manter seu ensinamento, enfrentam problemas financeiros, falta de espaço para ministrar aulas e barreiras para divulgar a arte no exterior (IPHAN.BRASIL, 2007, p.86).

Em resposta a este diagnóstico, em 2008, a capoeira foi registrada pelo IPHAN como parte do Patrimônio Imaterial do Brasil²⁴. Tal fato é uma manobra política que pode ter consequências importantes. O Ministério da Cultura (MinC) e seus órgãos – destacadamente o IPHAN e a Fundação Cultural Palmares – tem buscado tornar o registro um marco para a criação de um *Plano Nacional de Salvaguarda e Incentivo à Capoeira* (Pró-Capoeira). Este tem sido fomentado através de pesquisas e de encontros regionais com mestres e grupos de capoeira – realizados desde 2010 nas cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e Brasília. Estes esforços têm permitido a formulação de um diagnóstico das demandas do campo e de possíveis propostas de ação, considerando o entendimento do IPHAN de que salvaguardar um bem cultural de natureza imaterial é “apoiar sua continuidade de modo sustentável. É atuar no sentido da melhoria das condições sociais e materiais de transmissão e reprodução que possibilitam sua existência”²⁵.

Dentre as ações que vem sendo apontadas como importantes para a Capoeira, constam o desenvolvimento de medidas de suporte à comunidade da capoeira (como um plano de previdência social para os velhos mestres e o apoio ao manejo da biriba, madeira utilizada na

²⁴ Os 25 bens imateriais já registrados são agrupados por categoria e registrados em livros, classificados em: *Livro de Registro dos Saberes*, para os conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; *Livro de Registro de Celebrações*, para os rituais e festas que marcam vivência coletiva, religiosidade, entretenimento e outras práticas da vida social; *Livro de Registros das Formas de Expressão*, para as manifestações artísticas em geral; e *Livro de Registro dos Lugares*, para mercados, feiras, santuários, praças onde são concentradas ou reproduzidas práticas culturais coletivas. O registro da Capoeira foi feito através de dois bens imateriais: no Livro dos Saberes, foi registrado o *Ofício dos Mestres de Capoeira* e, no Livro das Formas de Expressão, a *Roda de Capoeira*. Mais informações sobre o processo de registro e definições para cada um dos bens estão disponíveis em <http://portal.iphan.gov.br>.

²⁵ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>.

fabricação do berimbau), de políticas e projetos por grupos e associações de capoeira e o incentivo à aproximação entre educação escolar e capoeira²⁶.

Interessa-me destacar que, nesse processo de registro da capoeira – apoiado por inventário produzido por um número considerável de pesquisadores de diferentes partes do país (BRASIL, 2008) –, são fixados sentidos para esta prática que irão influenciar as políticas sociais de maneira mais ampla. Assim, na *Certidão de Registro do Ofício dos Mestres de Capoeira*, este é definido da seguinte maneira

O **Ofício dos Mestres de Capoeira** é exercido por aqueles detentores dos conhecimentos tradicionais desta manifestação e responsáveis pela transmissão oral das suas práticas rituais e herança cultural. Largamente difundida no Brasil e no mundo, a capoeira depende da manutenção da cadeia de transmissão desses mestres para sua continuidade como manifestação cultural. O saber da capoeira é transmitido de modo oral e gestual, de forma participativa e interativa, nas rodas, nas ruas e nas academias, assim como nas relações de sociabilidade e familiaridade construídas entre mestres e aprendizes (BRASIL/IPHAN, 2008a).

Já a *Certidão do Registro das Rodas de Capoeira* afirma que

A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas “modalidades” mais conhecidas: as chamadas “capoeira angola” e “capoeira regional” (...) A **Roda de Capoeira** é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana – notadamente banto – recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros (BRASIL, IPHAN, 2008b).

Como se percebe nos trechos acima, os sentidos fixados para o ofício dos mestres e para a roda de capoeira associam-nas à oralidade, à gestualidade, à idéia de preservação de uma “herança cultural”. Na definição da Roda de Capoeira, há uma ênfase perceptível na “herança africana” e em “valores afro-brasileiros”, apontando para um sentido de capoeira a que aproxima de sentidos de “cultura negra”. Além disso, é interessante perceber também que a certidão reconhece a existência de duas “modalidades” conhecidas (a capoeira Angola e a capoeira Regional) – demonstrando a continuidade hoje das duas “tradições inventadas” na Bahia desde os anos 1930 – que teriam dado origem a variações locais e regionais.

Além do registro e da construção do plano de salvaguarda para a capoeira, destaco como importante para o entendimento dos sentidos fixados para a capoeira atualmente nas

²⁶ O resultado destes encontros, bem como os detalhamentos sobre o processo de registro como bem imaterial, podem ser encontrados no site do IPHAN. Os sites da Fundação Cultural Palmares (www.palmares.gov.br) e do Ministério da Cultura (www.cultura.gov.br) permitem uma visualização das ações que vem sendo tomadas desde 2009 para incentivar e preservar a capoeira a partir do registro realizado pelo IPHAN.

políticas governamentais a atuação do MinC por meio de diferentes programas. Este órgão, um dos Ministérios que integra o Programa Mais Educação, tem atuado no apoio à capoeira através de programas, destacadamente o *Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva* que, desde 2004, vem buscando estimular e fortalecer no país uma rede de criação e gestão cultural, tendo como base os “Pontos de Cultura” (instituições culturais autônomas que tem seus projetos apoiados por um período de 3 anos), além das ações *Escola Viva* e *Ação Griô*, amparadas na concessão de prêmios e bolsas por meio de editais atrelados às necessidades e ao desenvolvimento dos Pontos de Cultura.²⁷

Como veremos na próxima seção os sentidos fixados para capoeira nas políticas governamentais para a área da Cultura – tanto no que se refere ao patrimônio imaterial, quanto de maneira geral – tem sido recontextualizados no Programa Mais Educação.

4.2 A Capoeira no Programa Mais Educação

A Capoeira é uma das atividades que integram o Programa Mais Educação, podendo ser escolhida pelas escolas beneficiadas. Nesta seção, abordarei a maneira como a Capoeira tem estado presente no referido programa e que sentidos são fixados para ela, por meio da hibridização de discursos de outras políticas governamentais e dos movimentos sociais. Além disso, discutirei que fatores poderiam estar influenciando na escolha desta atividade pelas escolas.

Como ponto de partida, buscarei perceber o sentido que está sendo fixado para a atividade Capoeira no *contexto de produção do texto da política* – segundo a metodologia proposta por Ball –, isto é, nas instâncias como a Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB. Para tanto, faz-se necessário analisar documentos onde estejam presentes descrições da atividade Capoeira e do Macrocampo onde ela está incluída – localizações que indicam a área das políticas governamentais e os objetivos almejados para esta atividade.

No *Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola* referente ao exercício de 2008 (BRASIL, 2008),

²⁷ A *Escola Viva* tem como objetivo integrar os Pontos de Cultura e escolas através da concessão de prêmios e bolsas para professores e alunos selecionados por editais. Já a *Ação Griô* apóia projetos pedagógicos que contemplem as práticas da oralidade, dos saberes e dos fazeres dos Mestres e Griôs nas parcerias dos Pontos de Cultura com escolas, universidade e entidades do terceiro setor, dando conta de diversos grupos culturais, indígenas, quilombolas, povos de terreiro, mestres e outros. Mais informações disponíveis em: www.cultura.gov.br/culturaviva/.

publicado e distribuído aos gestores e escolas, a Capoeira estava inserida no Macrocampo *Esporte e Lazer*. Englobando além da capoeira, as atividades Recreação/Lazer, Voleibol, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de mesa, Capoeira, Judô, Xadrez tradicional e Xadrez virtual, este Macrocampo era caracterizado na *Ementa* presente naquele documento como sendo constituído por

Atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas por meio de oficinas esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, construção de regras para o resgate da cultura local bem como o fortalecimento da diversidade cultural. No seu desenvolvimento deve prevalecer o sentido lúdico, a livre escolha na participação e a construção pelos próprios sujeitos envolvidos de valores e significados da prática dessas atividades, com espírito crítico e criatividade (BRASIL, *Manual de Educação Integral*, 2008, p.7).

Não há objetivos específicos apontados para a atividade Capoeira naquele documento. Porém, dentre das várias atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, há uma ementa para as *Atividades esportivas* (dentre as quais está inserida a Capoeira), que especifica os objetivos de:

Desenvolvimento de habilidades e fundamentos dos esportes por meio da prática de jogos com vistas ao desenvolvimento físico, cognitivo e motor dos alunos. Incentivo à inclusão social e socialização (BRASIL, *Manual de Educação Integral*, 2008, p.7).

Como se percebe nestes trechos, até 2008, a Capoeira era significada prioritariamente como uma atividade esportiva, uma prática corporal e lúdica que promoveria a inclusão social e a sociabilidade, bem como desenvolvimento físico, cognitivo e motor dos alunos.

Contrastando com este sentido esportivo, o Manual publicado em 2010 (BRASIL, *Manual de Educação Integral*, 2010) classifica a Capoeira não mais no Macrocampo Esporte e Lazer, mas no Macrocampo *Cultura e Artes* – repetindo-se esta classificação no Manual de 2012 (BRASIL, *Manual de Educação*, 2012), no qual se ampliou apenas o nome do Macrocampo para *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*. O Macrocampo é definido a partir de uma Ementa que coloca os seguintes objetivos para as atividades nele incluídas:

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (BRASIL, *Manual de Educação Integral*, 2012, p.17).

Este deslocamento da localização da Capoeira para o Macrocampo Cultura e Artes indica uma mudança no sentido fixado para esta prática nos *contextos de influência e de produção de textos da política* do Mais Educação. Como demonstrei, a Capoeira passou a ser considerada pelo Ministério da Cultura como parte do patrimônio cultural do Brasil, sendo nesse processo

ênfatisada sua dimensão cultural, portadora de memória e de processos de produção de identidade – em um contexto de fortalecimento das demandas de diferença. Esta nova fixação de sentido para a Capoeira pode ser entendida, assim, pelo deslocamento da fronteira que delimita aquilo que ela é de maneira a incluir sentidos de “cultura”, enfraquecendo, por outro lado, suas caracterizações como “esporte”.

De forma mais ampla, acredito que esta mudança – assim como a modificação do nome do Macrocampo de maneira a incluir o termo “Educação Patrimonial” – podem nos dar pistas sobre a maneira como as políticas educacionais vem recontextualizando o processo descrito na seção anterior de valorização da noção de “patrimônio cultural imaterial” nas políticas públicas em um contexto de crise identitária da pós-modernidade. Nessa perspectiva, o sentido de “escola” passaria a incluir também a função social de preservação do patrimônio imaterial, sendo que a capoeira ocupa um papel importante neste processo.

Para uma visão mais profunda sobre as maneiras como as instâncias responsáveis pelo Mais Educação estão recontextualizando as políticas de memória e as demandas de diferença, é importante analisar também os objetivos que tem sido apontados para a Capoeira após sua inclusão no macrocampo Cultura e Artes. Em 2012, a Ementa da Capoeira presente no Manual Operacional afirmava a necessidade do

Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres. (BRASIL, *Manual de Educação Integral* 2012, p.17)

Neste trecho, vemos que a Capoeira é caracterizada como importante para o desenvolvimento cultural e como dotada de uma história através de suas dinâmicas lúdicas e musicais. Percebe-se também que alguns elementos, que nos remeteriam à sua caracterização enquanto “esporte” são mantidos nesta descrição.

Entretanto, fica evidente também a ausência da caracterização da capoeira como “herança africana” ou como “cultura afrobrasileira” – tal como estava presente no texto da *Certidão do Registro da Roda de Capoeira* pelo IPHAN. Em um processo de recontextualização e hibridismo de discursos elaborados por outras instâncias do Governo Federal, o documento do Programa Mais Educação fixa um sentido de capoeira enquanto “cultura”, parte da “educação patrimonial” a ser ensinada nas escolas, mas não aproxima esta prática do sistema discursivo da “cultura negra”.

Foram elaborados cadernos pedagógicos específicos para os macrocampos de atividades e temas²⁸, como expansão da *Série Mais Educação* – que inicialmente incluía apenas os três documentos de referência que já analisei acima (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). O caderno pedagógico *Cultura e Artes* afirma que a educação deve ser entendida como “cultura” e que “faz parte e tem responsabilidades com o processo de constituição e transformação de um povo”, servindo como “suporte para a composição de contornos culturais” (BRASIL, s/d, p.9).

Os desafios e possibilidades colocados por este novo entendimento da educação como cultura caracterizariam um cenário promissor, pois experiências escolares no âmbito da Educação Integral estariam demonstrando que “algumas práticas ampliam a noção de currículo”; encontraríamos, também, “experiências que estão, de fato, “escalando” os muros da escola, contemplando outros saberes em outros espaços” (BRASIL, s/d, p.9).

Neste documento, a capoeira aparece como linguagem corporal, próximo às danças e práticas circenses. Esta dimensão de “dança” traria certo tipo de aprendizado corporal e de trabalho em grupo, de maneira que

(...) através da dança, dos jogos corporais, das lutas como a capoeira, por exemplo, os indivíduos desenvolvem a responsabilidade já que terão que se concentrar para aprender e memorizar os passos, a coreografia, as regras e depois terão que cooperar, dividir, ensinar, ser solidários, já que trabalharão em grupo.

A orientação espacial, o equilíbrio, a agilidade, a resistência são também alguns dos elementos que poderemos explorar. Só é preciso não perder de vista o caráter artístico do trabalho corporal, pois estes conteúdos estão, muitas vezes, ligados à recreação e ao esporte, minimizando a sua função enquanto linguagem artística (BRASIL, s/d, p.24).

Interessante perceber que a ênfase na capoeira como linguagem corporal (“luta”) não a reduz ao “esporte” ou à “recreação”, uma vez que o trabalho corporal também teria uma “função enquanto linguagem artística”. Não quero de maneira alguma negar que esta é uma dimensão importante da capoeira, mas sim sublinhar que esta prática – embora seja considerada como parte da “cultura” – mais uma vez não está associada diretamente a sentidos de “cultura negra”.

²⁸ Os títulos destes cadernos pedagógicos são: Alfabetização; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade; Educação Integral no Campo. Estas publicações estão disponíveis no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

Contudo, o texto do documento abre a possibilidade de articulação da capoeira com a “cultura negra” quando afirma a importância de pesquisar sobre as relações entre as danças e expressões corporais e os contextos históricos e sociais onde surgiram. Desta maneira, afirma-se que

Será interessante também, construirmos com os alunos uma pesquisa sobre as referências históricas relacionadas às manifestações corporais, observando como elas surgiram e se desenvolveram ao longo do tempo e das civilizações. Mostrar que, em muitos momentos, a dança esteve associada à religião, à magia, às guerras, às festas populares poderá estimular uma pesquisa com relação à presença da linguagem corporal nas tradições e na cultura da região.

No Brasil, há uma grande riqueza rítmica e uma enorme diversidade de danças praticadas em território nacional. Um bom caminho seria buscarmos, junto às comunidades dos alunos, as raízes voltadas para as danças folclóricas, por exemplo, como um meio de resgatar e valorizar os saberes locais. Uma boa estratégia, para isto, é a realização de algumas apresentações de dança folclórica ou outros tipos de manifestações corporais, que poderão acontecer na escola, nos espaços públicos ou nas ruas da comunidade. (...) Somos um povo com ritmo, ginga, malemolência. Manifestações como o samba, o pagode, o *funk*, o rap, entre outras, estão presentes no dia a dia dos educandos, assim como, algumas danças folclóricas fazem parte da cultura local. Portanto, não é preciso negar a presença desses estilos de dança que estão, massivamente, no cotidiano dos educandos através da mídia, mas é importante estimularmos a construção de uma visão mais crítica e abrangente sobre cada um deles, além de promovermos a valorização das danças que pertencem ao folclore da região e que fazem parte da identidade dos educandos (BRASIL, s/d, p.4).

O trecho acima é revelador dos discursos já discutidos no capítulo anterior sobre “comunidade”, “cultura”, “saberes comunitários” e “território”. Além disso, percebe-se aí a fixação de um sentido de “identidade nacional” que a caracteriza como associada ao “ritmo, ginga, malemolência” em uma hibridização com discursos que atribuíam um caráter “mestiço” à nação brasileira. Já os “saberes comunitários” ou “locais” e a “identidade dos educandos” são entendidos como associados tanto a “estilos de dança” divulgados pelos meios de comunicação de massa, como o samba, o pagode e o funk – que precisariam ser discutidos em uma “visão crítica” –, mas também a “danças folclóricas” existentes na região que precisariam ser “valorizadas”.

Ainda que a proposta de dialogar com as danças e manifestações existentes na região seja interessante e o ponto de partida para um diálogo de saberes, há também graves problemas. Não há no documento menções mais claras ao que se entende por estas “danças folclóricas”; deveríamos, de acordo com o documento, considerar a capoeira como uma “dança folclórica”? A resposta não fica evidente, mas a menção ao “folclore” remete a discursos sobre a “cultura popular” que entendem a cultura como terreno de práticas essencializadas e arcaicas, em vias de extinção, dificultando o diálogo de saberes para além da produção de eventos de capoeira que sejam vistos como pequenos “espetáculos”, exibições do “exótico” a serem realizados dentro das escolas.

Cabe destacar, porém, que a característica do Programa Mais Educação como uma política intersetorial, como demonstrei no capítulo 2, dá margem a deslocamentos nesses sentidos fixados para a Capoeira. Uma vez que o programa propõe que a escola dialogue com políticas governamentais presentes no território onde está localizada, é possível pensar que a presença de Pontos de Cultura ou de projetos da *Ação Griô* próximos a escola podem trazer novos fluxos de sentido para as atividades. Nesse sentido, o caderno pedagógico *Cultura e Artes* já aponta para a possibilidade de diálogo entre a política de Educação Integral e as ações do *Cultura Viva*, uma vez que aquele programa

favorece, ainda, iniciativas e encontros entre expressões de pessoas e grupos da Cultura Popular; a partir dele, podemos incorporar à Educação Integral possibilidades temáticas, segundo variados calendários culturais: das microrregiões, do plantio-colheita, da tradição religiosa, da criação artística musical, instrumentista, etc., ou seja, podemos incorporar o lúdico, a oralidade, a expressão corporal e outras linguagens de criação e circulação de conhecimento (BRASIL, s/d, p.9).

Como exemplo de parcerias possíveis com as escolas de educação integral, que deveriam se desdobrar em modificações nos Projetos Político-Pedagógicos das mesmas, são citados os Pontos de Cultura e a *Ação Griô*.

Nesse sentido, é possível pensar que a presença de Pontos de Cultura ou projetos da *Ação Griô* organizados por grupos e associações de Capoeira poderia atuar politicamente na escola, influenciando os sentidos fixados para a Capoeira. Um rápido levantamento no site do MinC indica a existência de Pontos de Cultura de Capoeira em diferentes estados – sobretudo na Bahia – que definem esta prática como parte da cultura afrobrasileira. Em Salvador, por exemplo, a Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos²⁹ (ECAIG) liderada por mestre Curió (aluno de mestre Pastinha) é hoje um Ponto de Cultura que mobiliza discursos sobre a capoeira que a caracterizam a partir de sua inserção na “cultura negra” e realiza trabalhos e parcerias com escolas naquela cidade. Embora não tenha sido possível identificar se as escolas onde o grupo atua são beneficiadas pelo Programa Mais Educação, estas parcerias apontam para o fato de que, apesar das graves limitações financeiras do MinC, as políticas para a área da cultura também influenciam as definições de “cultura negra” nas escolas, para além da intencionalidade e das fixações de sentido propostas pelos textos do programa Mais Educação.

Além disso, mesmo no âmbito das atividades de Capoeira apoiadas por este programa, nada impede – como veremos na seção seguinte – que o oficinairo de capoeira (e seu grupo)

²⁹Mais informações sobre este grupo disponível em: <http://ecaig.blogspot.com.br/>

que esteja atuando na escola através do Mais Educação goze de certa autonomia para trazer junto de si discursos e processos de identificação para o currículo.

Uma dimensão que não pode ser deixada de lado para a análise da gestão das demandas de diferença que as escolas têm feito em relação à “cultura negra” no âmbito do programa é a escolha da atividade Capoeira. Dentre numerosas opções de atividades, cabe mensurar quantitativamente o peso que a escolha do macrocampo *Cultura e Artes e Educação Patrimonial*, mais especificamente, da atividade Capoeira tem no universo de escolas beneficiadas pelo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro e nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

Como apenas gestores do programa tem acesso ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec), onde está a listagem das escolas cadastradas e as atividades escolhidas, precisei buscar outro caminho para obter estes dados. Através de uma consulta ao site da União dos Dirigentes Municipais de Educação de MG (Undime–MG)³⁰, pude encontrar o contato do responsável pela administração do Programa nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Rio Grande do Sul e Alagoas. Após contato telefônico e por email, obtive informações importantes que proporcionam uma visualização quantitativa da presença da capoeira dentre as escolas beneficiadas no Estado e no município do Rio de Janeiro. Organizei estes dados no quadro abaixo:

Total de Escolas beneficiadas no Estado do RJ	2380
Total de Escolas municipais beneficiadas (município do Rio):	475
Total de escolas que escolheram Macrocampo <i>Cultura, Artes e Educação Patrimonial</i> no Estado	2136
Total de escolas municipais que escolheram Macrocampo <i>Cultura, Artes e Educação Patrimonial</i> (município do Rio)	433
Escolas que escolheram atividade <i>Capoeira</i> no Estado	430
Total de escolas que escolheram atividade <i>Capoeira</i> (município do Rio)	147
Escolas municipais que escolheram atividade <i>Capoeira</i> (município do Rio)	145

Fonte: Relatório Cultura e Artes Estado RJ – DICEI/SEB/MEC

³⁰ <http://www.undimemg.org.br/>

No quadro acima, vemos que 2136 (89,75%) das escolas beneficiadas no Estado optaram por atividades do Macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, e que 433 (18,19%) das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro escolheram esse Macrocampo. No que se refere à Capoeira, esta atividade está presente em 430 (18,19%) das escolas do Estado do RJ e em 145 (30,52%) das escolas municipais da cidade do RJ.

O que estaria referenciando estas escolhas pelas escolas? Embora uma resposta definitiva só seja possível através de um levantamento quantitativamente representativo, que permitisse identificar os motivos declarados entre os gestores de um grande número de escolas para a escolha da atividade “capoeira”, acredito ser possível perceber desde já algumas pistas.

Dentro de uma quantidade considerável de opções, várias escolas escolheram o Macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, apontando para um interesse em inserir processos culturais na escola como forma de modificar o Currículo e os saberes presentes naqueles espaços.

Como vimos, este macrocampo inclui uma variedade considerável de atividades (Artesanato Popular, Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses e Teatro). O que motivaria os gestores e escolas a escolherem a Capoeira em 145 (33,49%) dos casos de escolha do macrocampo no município? Embora, mais uma vez, considere que não seja possível chegar a conclusões definitivas, é possível inferir que a Capoeira ocupa um papel privilegiado na gestão das demandas de diferença que as escolas públicas são chamadas a fazer atualmente. Uma vez que boa parte dos discursos sobre a capoeira caracterizam-na como uma prática pertencente ao universo da “cultura afrobrasileira” ou da “cultura negra” presente em nosso país, escolher a Capoeira pode apontar – além da sua presença abundante em quase todas as regiões do país – para uma intencionalidade em dialogar com processos de identificação e saberes daquele universo para dentro da escola – embora isto não indique, necessariamente, que a escolha da Capoeira signifique ausência de racismo na instituição.

Na seção seguinte, discutirei mais a fundo questões relacionadas à presença da Capoeira nas escolas públicas do Rio de Janeiro a partir de uma investigação qualitativa. Além dos elementos que teriam pesado na escolha da Capoeira, buscarei analisar de que maneira a presença desta atividade estaria alterando os sentidos de “cultura negra” e de

“saber/conhecimento escolar” fixados no Currículo da Escola Municipal Ginga e em que medida estes deslocamentos poderiam subverter (ou não) sentidos racistas e etnocêntricos destes termos.

4.3 A Capoeira Angola na Escola Municipal Ginga

A partir de 2010, a Capoeira entrou na Escola Municipal Ginga por meio do Programa Mais Educação. Esta atividade entrou na escola não apenas através da chegada da oficina/professora de Capoeira Ludmilla Almeida, mas também pela presença constante seu mestre, Cláudio Nascimento “Chaminé” – que ela indicara para atuar em outra atividade escolhida pela escola: a Percussão.

Ao longo do ano de 2012, as oficinas de capoeira aconteceram em dois dias da semana, às segundas e terças, em dois horários: de 11h45 às 12h45, atendendo aos alunos da tarde que chegavam antecipadamente para a capoeira, e de 12h45 às 13h45, atendendo aos alunos da manhã, após saírem das aulas. Desta maneira, os alunos praticavam a capoeira duas vezes por semana, em treinos de uma hora a cada dia. Ludmilla lecionava em todas as aulas, mas muitas delas contaram com a presença do seu mestre Cláudio Chaminé.

A escolha da atividade Capoeira pela coordenadora pedagógica Valéria e pela Diretora Clara na época teria sido baseada no objetivo de

(...) valorizar mesmo essa coisa, já tinha a lei, que falava de trabalhar as questões afro-brasileiras, as questões africanas e, a capoeira é de origem africana. Então foi pensando nessa lei mesmo e, por achar também que as crianças têm essa habilidade, essa coisa do movimento do corpo, que é pouco trabalhado em sala de aula, essa movimentação corporal, essas habilidades corporais. Foi pensando mais nisso, na lei e de possibilitar maior movimento à criança, movimento do corpo, de se conhecer, conhecer o corpo, o que você consegue fazer com o seu próprio corpo, então foi pensando nisso. A sala de aula na verdade não permite, a forma como as coisas são não permite muito – não é nem que o professor, às vezes, não queira, são salas lotadas, então falta espaço para essa movimentação (VALÉRIA – Entrevista).

Portanto, a escolha da capoeira estaria assentada tanto em uma visão desta prática como uma “linguagem corporal”, que poderia proporcionar aos alunos este tipo de desenvolvimento físico não oferecido nas aulas regulares nas salas, quanto por um entendimento de que a capoeira estaria associada, de alguma maneira, à “cultura negra”. Acredito que a resposta dada pela coordenadora à minha questão pode estar sendo influenciada pelos sentidos trazidos pela oficina Ludmilla em mais de dois anos de atuação na escola Ginga. Mas de qualquer

forma, essa fala demonstra que as oficinas e o trabalho realizado na escola conseguiram fixar este sentido para os sujeitos ali presentes e que isto é visto como algo positivo, que pode contribuir para o atendimento pela escola à exigência legal vigente a partir de 2003 e reforçada em 2008 (respectivamente, leis 10.639/03 e 11.645/08).

De fato, o sentido de capoeira que a coordenadora Valéria apresenta está diretamente ligado ao discurso a que ela teve acesso através do diálogo com a oficinaira Ludmilla e com seu mestre Cláudio Chaminé. Segundo Valéria, a questão da cultura negra na escola seria bem trabalhada pela Ludmilla e pelo Cláudio

A Ludmilla assim, na verdade, não só a Ludmilla, eu falo mais dos dois, porque você está falando da coisa da cultura africana e os dois estão mais ligados a isso do que os outros oficinairos. Eles estão sempre trazendo a história do continente africano, ela simplesmente não dá a capoeira, ela explica o porquê daquilo, o porquê da luta – na verdade, é um jogo – o porquê do jogo e como foi, como é que aconteceu (...)

Ela traz toda essa história, de como é que era feito e, de repente, a criança vai, acho que vai valorizando, porque, “gente”, todos nós somos descendentes africanos, não é possível! É escravo, índio, se você for puxar lá, atrás da sua arvorezinha, vai encontrar. Então essa é a nossa história, são nossos antepassados que estão aí e eu acho que tem que valorizar essa cultura mesmo, que ficou muito esquecida durante muito tempo (VALÉRIA – Entrevista).

Na fala de Valéria, percebe-se que o sentido de Capoeira é diretamente associado à história da presença dos africanos no Brasil. Seria uma “cultura africana” que permitiria a alunos e professores aprender sobre a África e valorizar a ascendência africana, segundo ela comum a “todos nós”.

Essa valorização da “cultura negra” seria uma das marcas de Ludmilla e seu mestre Cláudio Chaminé. Elogiando o comprometimento da maioria dos oficinairos que atuam na escola, Valéria destaca que aqueles dois teriam “essa coisa da valorização da raça negra muito dentro deles, daquela coisa de vir com camiseta 100% negro.” Ela afirma que, em alguns momentos, a participação deles foi fundamental para chamar a atenção para outra visão da história do Brasil. Em 2011, quando da organização da festa de aniversário da escola, os oficinairos do programa foram chamados a pensar uma peça de teatro que representaria a história do Brasil, através de uma cena

(...) da época dos índios, da chegada dos portugueses e, achei muito engraçado, um detalhe, uma coisa, que para mim, passaria despercebido – eu acho que, de repente, a escola sem querer, reproduz a classe dominante, então sem querer, eu também ia fazer da forma que estava sendo colocado a princípio. Então, a professora de teatro mostrando como seria e, vindo os escravos presos e, de repente, vinha um português e os soltava... tipo, não foi assim, não é o branco, isso é tentar passar a ideia de que o branco foi o grande herói e que libertou os escravos e não foi assim, houve a luta. Se não fosse a Ludmilla ou o Cláudio (...) a colocarem isso, ia passar em branco. Era uma coisa assim, ia passar muito rapidamente, era uma peça de teatro que ia passar por esses fatos históricos mas de uma forma muito rápida, mas ia dar a impressão de

que o branco foi “Opa, o herói da libertação”. Não ia passar aquela coisa da luta. Então, houve uma mudança nisso.

(...) poucas vezes, existe essa integração, mas era o aniversário da escola, ia ter uma apresentação, então a gente organizou a apresentação. O grupo sentou, sentou a oficina da capoeira com a percussão, com - na época - o pingpong que tinha, a de teatro e fomos “ah, vai ser assim a apresentação”. A de teatro começou a colocar como é que ela estava dirigindo, como seria o roteiro, onde entraria a capoeira, onde entraria a percussão, dentro da peça de teatro. E, conforme foi colocando, vinha o dedinho dos oficineiros, com aquela visão da história do outro lado, não a do lado dos brancos, porque a minha visão é meio a visão dos livros, que eu estudei na minha época, que é a visão dos brancos. Os livros didáticos, da minha época – não sei ultimamente, eu nem tenho utilizado muito, a gente aqui do 1º ao 5º ano não usa muito livro didático, e eu fico muito mais envolvida com a parte da alfabetização – então não sei, mas claro, que até por causa da lei, os livros didáticos, eles aprimoraram o conteúdo – mas antes era aquela visão da história contada pelos brancos mesmo, que foi a visão que eu estudei. Provavelmente, a gente passa aquilo que a gente aprende, a gente está sempre rompendo coisas em nós mesmos, porque eu vou passar pra você o que eu aprendi e eu aprendi a história contada pelo branco (VALÉRIA – Entrevista).

No trecho acima, vemos que a presença dos dois oficineiros de Capoeira e de Percussão foi importante para desestabilizar discursos ainda hegemônicos de uma “história contada pelo branco”. Uma rápida análise dos livros didáticos de História de 4º e o 5º ano disponíveis na escola e na seção “Literatura Afrobrasileira” da Sala de Leitura, permitiu-me descobrir que os materiais didáticos e paradidáticos presentes já abordam – em alguns casos de maneira relativamente bem atualizada – a história da escravidão em uma perspectiva do protagonismo negro e das heranças africanas. Porém, como o currículo é muito mais do que aquilo que está fixado nos livros didáticos – imbricado que está nas relações de poder e nas disputas hegemônicas travadas na sociedade –, vemos que os professores e a coordenadora iriam representar a história do Brasil ainda de maneira “tradicional”, na “visão dos brancos”, como afirma Valéria.

Interessante perceber que o reconhecimento de que a história contada ainda é a “visão dos brancos” não faz com que Valéria afirme a persistência do racismo na sociedade brasileira e na escola. Segundo ela, o racismo não é um problema na sua realidade cotidiana:

Eu acho que já foi, é inegável que já foi, mas eu acho que, de certa forma, o negro já conseguiu alcançar o seu espaço mostrando que é igual mesmo, não tem essa. Eu acho que não tem que ter cota, somos todos iguais, então porque diferenciá-los, de repente, fazendo cotas? Porque aí já existe uma diferença: Por que é que o negro tem cota e o branco não? Eu não vejo essa discriminação em escola, não vejo nos alunos, eu acho que o negro está aos poucos... claro, foi uma conquista lenta, mas acho que a raça negra conquistou um espaço muito bacana, eu sinto até uma valorização muito grande da raça negra, eles estão, o próprio negro está conseguindo se mostrar, se colocar, eu acho que eles...assim, eu não sei se é por mim, porque eu não tenho esse preconceito, então eu não sei, eu não vejo preconceito em relação a isso aqui na escola (VALÉRIA – Entrevista).

A coordenadora acredita, portanto, que ações afirmativas nas políticas públicas como as Cotas Raciais para o ingresso em universidades seriam prejudiciais à conquista da igualdade racial, seriam formas de “discriminação” em um cenário de ausência de racismo. Porém, logo em seguida. Ela exemplifica algumas situações em que perceberia resquícios de um racismo entranhado nas crianças da escola:

A única coisa que a gente sempre coloca, que é assim, é impressionante, como criança quando vai fazer desenho, de mãe ou de família, quando sempre tem essa atividade com criança pequena, que colocam a bonequinha loira, tem isso. (...) Ou então quando falam assim – está com o lápis de cor - “Tia, qual a cor da pele dele?” – “Existe uma única? Não sei, porque a tua cor é essa, a minha é essa, eu não conheço um lápis cor de pele, sinceramente”, eu até falo, “dependendo da pele você pode usar essa, pode usar essa...” vai depender da cor da pele que você vai colocar no seu desenho, do personagem que você está fazendo e tal, então vai depender muito. Mas sempre tem muito isso, e a cor da pele, normalmente, essa cor da pele é aquela cor mais clara.

Esses exemplos demonstram a existência de um sentido de “negro” que é visto pelas crianças como menos desejável, admirável. Apesar de muitos alunos serem negros, a representação de si e seus pais geralmente é feita através daquilo que é fixado positivamente na sociedade: a cor de pele clara e o cabelo loiro.

Valéria afirma que os professores da escola tentam criticar e mudar a visão negativa em relação ao “negro”, ideia trazida pelas crianças

Eu vejo todo professor falando não tem isso de “cor de pele”(...) Todos eles sempre comentam “Pô, ainda tem criança que fica botando a família branca? Poxa, a família é da raça negra. Por que colocar os bonequinhos, todos loirinhos, de olhos azuis?” Então assim, a gente tá sempre questionando isso e valorizando. Acho que agora para a gente está mais fácil, porque antigamente você não via uma revista com negros na capa, modelos negros e, hoje em dia, você encontra mais. Até para fazer tipo mural, pra quem compra pronto – eu tenho muito disso porque eu não tenho habilidade – então vou lá, na rua Senhor dos Passos, na rua da Alfândega e vou comprar coisas e bonequinhos, eu pergunto “Cadê o boneco negro? Eu preciso colocar boneco negro, eu não vou botar só boneco branco”. Tem pouco ainda, mas já existe, mas antigamente nem tinha, mas já existe. Claro que não está ainda do jeito que deveria estar, acho que a gente ainda tem muita coisa pra caminhar, mas já melhorou bastante (VALÉRIA – Entrevista).

Portanto, o cenário atual seria melhor que há algumas décadas atrás, pois o professor já poderia contar com recursos (revistas, bonecos infantis negros etc.) e com certa visibilidade de discursos que fixam positivamente os sentidos de “negro”. Além disso, a lei 10.639/2003 é apontada por ela como algo positivo, uma ação que ajudou a “unificar o trabalho da escola” e, embora o combate ao racismo na escola seja uma preocupação anterior a este marco legal, ele “foi bom, porque fez abrir os olhos de muita gente que, de repente, não estava atento a este tipo de coisa”.

Esta opinião de que o racismo não seria um sério problema no Brasil – ou de que seria uma questão quase já superada – é compartilhada por Márcia, responsável pelo Programa Mais Educação na Escola Ginga. Segundo ela, o racismo “já foi um problema muito maior. As pessoas estão despertando para o que é isso, o racismo, o preconceito. Agora, fazer com que essas coisas deixem de acontecer, é meio complicado”. Ela afirma que os preconceitos de vários tipos seriam muito comuns na sociedade brasileira, que “essa história de preconceito não é do preto com o branco, ou do branco com o preto: é do ser humano com o ser humano”. Assim, os mecanismos de discriminação racial não teriam por si só uma especificidade, não envolveriam uma questão específica, podendo ser vistos apenas como mais um tipo de preconceito – como, de acordo com exemplos dados por ela, aqueles praticados contra empregadas domésticas, pobres, alunos de escola pública e moradores de favelas. Esta opinião de que as ações afirmativas e a lei 10.639 não seriam elementos indispensáveis para superação do racismo e de que este é apenas mais um tipo de discriminação dentre as várias existentes – como a discriminação em relação aos homossexuais, como exemplificado pelo professor Jair – é compartilhada por todos os entrevistados.

Ainda que reconheça que a sociedade brasileira se constituiu historicamente a partir de uma série de hierarquizações e exclusões, acredito que há mecanismos específicos que garantem a reprodução de sentidos de “cultura negra” e de “negro” como inferiores, como o “outro” em relação àquilo que é hegemonicamente considerado “normal” e legítimo de estar presente na escola. Como demonstrei acima, a fala de alguns dos sujeitos na Escola Ginga estaria sendo modificada pela presença da Capoeira Angola naquela instituição. Cabe analisar mais detidamente os processos de identificação e fluxos de sentido trazidos para a escola para pensar as maneiras como a “cultura negra” estaria sendo significada e se seu lugar na escola passaria a integrar o sistema discursivo do “saber escolar” – ou seria ainda relegada a uma prática lúdica e uma “linguagem corporal”.

Ludmilla e o mestre Cláudio Chaminé de fato mobilizam sentidos de capoeira fortemente ligados à “cultura negra”. Apresentarei um pouco mais das trajetórias e sentidos de capoeira mobilizados por estes sujeitos, bem como o papel que a presença da Capoeira pode desempenhar na escola.

O mestre, aos seus 58 anos, formado em Educação Física, ingressou no universo da Capoeira desde seus 12 anos, no final dos anos 1960. Morador do morro dos Guararapes, no Cosme Velho, ele treinou durante muitos anos no grupo *Senzala* (grupo de Capoeira Regional surgido no Rio de Janeiro) naquele mesmo bairro, sob orientação do mestre Gil Velho.

Adolescente, bem mais alto do que seus colegas, ele teria buscado aprender capoeira para se defender, sendo convidado por seu amigo que já praticava. Segundo ele,

No grupo Senzala, lá tinha uma coisa que era: eu era aluno do Gil, mas você tinha uma coisa que está tendo agora na ACIMBA, que no passado tinha muito. As academias, por exemplo, a dificuldade de espaço sempre teve, então era você ter um espaço, como tem esse aqui, onde treinavam vários mestres. Era assim no grupo Senzala na época, então posso te dizer, que lá por dentro do grupo tiveram vários que eu tive aula, mas o meu mestre era o Gil Velho (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Portanto, a formação do mestre aconteceu no grupo Senzala, tendo contato com diferentes mestres, embora um deles tenha sido sua referência principal. Ele compara esta experiência àquela vivida pelos alunos dos diferentes mestres que, como ele, atuam na sede da ACIMBA (Associação Cultural Ilê Mestre Benedito de Angola), no Centro do Rio. Sendo o espaço um problema repetidamente apontado por ele para a prática e o ensino da capoeira, uma solução muitas vezes encontrada pelos mestres de capoeira é o compartilhamento de salas em associações culturais ou academias. Isso ocorre hoje na ACIMBA: Cláudio Chaminé lá atua como mestre do Grupo de Capoeira Angola Volta ao Mundo em determinados horários, em outros dias e horários, há mestres de outros grupos de capoeira Angola atuando.

Já em 1977, Cláudio começaria a ensinar capoeira para crianças, iniciando uma trajetória que já completa mais de 3 décadas. Como um espaço para ensinar sempre foi uma carência, o mestre precisou deslocar seu trabalho diversas vezes de um lugar para outro.

Nos anos 1990, Mestre Cláudio Chaminé conheceu Mestre Neco Pelourinho e outros capoeiristas que haviam sido formados por Mestre Moraes (Pedro Moraes Trindade) e com ele fundado o Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), no Rio de Janeiro, no início dos anos 1980, na esteira da rearticulação do movimento negro então em curso em nível nacional. Mestre Moraes (Pedro Moraes Trindade) era um baiano, da Marinha, que viera para o Rio no final dos anos 1970, trazendo sua formação pelo Mestre João Grande (aluno de Mestre Pastinha) e cumprindo um importante papel na disseminação da Capoeira Angola pastiniana no Estado do Rio de Janeiro. Em 1982, Mestre Moraes retornou para a Bahia e lá refundou o GCAP, que pretendia ser um movimento de resgate dos velhos angoleiros que, como João Grande e João Pequeno, haviam deixado de ensinar Capoeira ou estavam passando grande necessidade.

Mestre Cláudio Chaminé afirma que o momento de “descoberta” da Capoeira Angola foi muito importante em sua trajetória, incentivando-o a buscar referências e saberes em mestres antigos da Bahia:

depois de já estar na capoeira há muito tempo, eu conheci o Pelourinho através de mestre Neco. Aí, eu fiquei curioso, fui pra Bahia, atrás lá do Moraes, fui no João Grande, fui no João Pequeno, fui em Curió, aí eu fui correr atrás, até hoje eu ainda estou correndo atrás... (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Após ter contato com a Capoeira dos mestres formados na escola pastiniana do Rio de Janeiro, Cláudio foi buscar na Bahia o contato com mestres que haviam sido discípulos diretos de mestre Pastinha, como João Grande, João Pequeno e Curió.

O que teria motivado o mestre Cláudio Chaminé a sair do grupo Senzala e a se aproximar da tradição da Capoeira Angola? Segundo ele,

Um das coisas é que, ela de uma certa forma, me mantém dentro da cultura negra, me fez me ver por dentro, um pouco mais, porque ela é interiorizada, ela é espiritual, ela é, enfim, religiosa, ela tem fundamentos como a cultura negra tem fundamentos, então foi isso que me atraiu. Até mesmo o corpo se identificar com toda essa linguagem, com toda essa malemolência, essa história que vem por trás (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Como se percebe, a Capoeira Angola permitiu uma aproximação com a “cultura negra”, de um sentido de Capoeira relacionado à espiritualidade, a busca por “fundamentos” que remetem a uma ancestralidade africana. A relação da Capoeira Angola com a história da presença africana no Brasil e da escravidão é afirmada logo a seguir:

na verdade, ela é totalmente ligada à história dos africanos, o traslado da África pra cá, a história do navio, a história da escravidão, propriamente dita, das mortes que houveram de muitos capoeiristas, de emboscada escravos, chicotada, emboscada e da ânsia de liberdade através da capoeira, né? De onde se libertou, propriamente dito (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

A Capoeira, sua performance corporal e seu universo simbólico, para Mestre Cláudio Chaminé, estariam ligados às heranças africanas e à experiência da escravidão no Brasil. Esta manifestação cultural é vista como ligada à “ânsia de liberdade” dos africanos escravizados – semelhantemente às palavras ditas por Mestre Pastinha³¹ – que buscavam desvencilhar-se da condição de escravo, portadora de uma memória da experiência da escravidão e da resistência negra.

Porém, a avaliação que ele faz sobre a atual situação da Capoeira é pessimista, ele acredita que “há cada vez menos negros na Capoeira” devido à falta de apoio ao trabalho dos mestres e às dificuldades de obter um espaço próprio e exclusivo para a Capoeira. Em sua

³¹ Em uma frase que ficou célebre entre capoeiristas, Pastinha afirmou “Angola, capoeira mãe, mandinga de escravo em ânsia de liberdade. Seu princípio não tem método e o seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista.” (PASTINHA, 1988).

trajetória de ensinar em “comunidades” e escolas – como a Ginga –, o problema de espaço é comum. Nesse sentido,

os problemas que eu tive dando aula em comunidade é que eu não tive uma sala minha, que é o nosso grande problema aqui (na Escola Ginga) pra desenvolver a cultura. Eu, por exemplo, dei minhas aulas a vida inteira na zona sul, numa sala e outra, numa sala e outra, se eu tivesse um espaço onde eu pudesse ficar ali trabalhando (...) que dissessem “tá vendo essa sala? Ela é sua. Você quer dar aula de que horas? De manhã? De tarde? De noite? Tá aí, ela é sua”. Aí eu pudesse obviamente fazer isso, montar, arrumar, aquela sala poderia ter uma biblioteca, uma videoteca, enfim, poderia ter aulas variadas de músicas, teóricas, “N” cursos, mas é coisa que o Brasil está perdendo a capoeira para o europeu um pouco também por isso, não tem valor de nada, não tem espaço pra desenvolver trabalho, nada. É sempre terceiro plano (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Diante deste contexto, o ensino de Capoeira nas escolas públicas seria muito importante. Para além da necessidade de espaço para a Capoeira, Cláudio, afirmando a “necessidade de consciência” para aqueles que, como ele, são *negros*, diz que

A importância (do ensino) da capoeira de angola pra mim – vou falar da Capoeira Angola porque é uma capoeira que eu ainda estou buscando aprender, porque eu vou morrer e não vou aprender esse troço, é muito difícil – mas ela pra mim (...) leva esse autoconhecimento de si, essa segurança, principalmente que quando você vai dar aula pra criançada menos favorecida – é óbvio que tem branco, que tem de tudo, mas a maioria ainda é negro, entendeu? Principalmente em escola pública como a Ginga. Então o que eu levo pra ele (o aluno)? Levo pra ele também o orgulho: “tá vendo essa cultura aqui? É nossa, é sua”, então isso também me motiva, me inspira até como autovalorização como negro, mesmo vindo de uma comunidade, “ah, mas eu venho de comunidade”, eu falo “é, mas toda essa cultura nasceu lá, dentro das tribos, dentro de comunidade” (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Na fala do mestre, podemos ver que a Capoeira é vista como capaz de proporcionar ao aluno um “autoconhecimento”, uma valorização de sua “identidade negra” a partir do aprendizado desta tradição pertencente à “cultura negra”. Esta “cultura negra” é vista como uma continuidade ou como tendo raízes tribais/étnicas anteriores ao tráfico atlântico –, havendo uma aproximação entre o sentido de “tribos” como vida comunitária, coletiva e as “comunidades” (favelas) do Brasil atual. Desta maneira, no sistema discursivo da Capoeira Angola, termos como “comunidade”, “identidade negra”, “cultura negra”, “raízes étnicas/tribais” estão articuladas e imprimem um sentido positivo a cada um destes termos, tendo como antagonismo o racismo e a baixa auto-estima dos negros a ele associada.

Ensinar Capoeira na escola, apesar de o público se tratar de crianças como em qualquer trabalho realizado em centros comunitários, academias e associações culturais, teria, para Mestre Cláudio Chaminé, uma especificidade:

muda, porque você está dentro de uma escola, onde tem aquelas regras a serem seguidas e o garoto tem aquela coisa de “não, estou dentro da escola”. É criança, criança é criança, mas tem aquela coisa “não, estou dentro da escola”, lá na comunidade ele já está mais solto (...)

Escola tem diretora, coordenadora, tem horário, entendeu? O horário da aula é aquele horário, não tem isso de “ah, daqui a meia hora”. Na comunidade, a gente identifica essa flexibilidade, o garoto faz um lanche: mentira “ele tava vendo um negócio na televisão e esqueceu do horário”. Na escola não, e na escola eles estão lá, já fizeram outras aulas, então ali, eles vêm de uma certa forma, até com mais prazer, porque ali é o momento de extravasar, o cara cansado (das aulas), sentado, tendo que prestar atenção (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Portanto, uma das marcas da Capoeira ensinada na escola é que ela envolveria maior controle do tempo dos alunos, do horário em que as atividades são realizadas, enquanto na “comunidade” haveria maior flexibilidade. Interessante perceber que este controle/disciplina sobre os alunos, típico da escola, é, em um momento é visto como positivo – pois as atividades acontecem no horário, os alunos que estão na escola não conseguem chegar atrasados ou faltar os treinos a partir de “mentiras” – e em outro como negativa – pois leva os alunos a estarem “cansados” da rotina da sala de aula, de ficarem sempre “sentados”. A Capoeira traria então a possibilidade de “extravasar”, isto é, agir com maior liberdade, com mais movimentação do corpo e espontaneidade.

O papel da oficina e do grupo de capoeira na escola seria “ajudar a levar à criança a compreensão da importância da capoeira e de outras coisas, como disciplina, conduta.” Em resposta ao trabalho que vem sendo realizado pela oficina Ludmilla com apoio do mestre, a equipe da escola estaria apoiando e aprendendo a respeitar a Capoeira. Assim, mestre Cláudio afirma que

na (Escola) Ginga eu acho que a aceitação é a mil, a diretora valoriza, ela sente, já teve comentários, por exemplo, de que a garotada que está na percussão e na capoeira, melhoraram em sala de aula, sabe? Ficaram mais atenciosos, sabe? Mais ligadas, mais observadoras, algumas que eram mais fechadas se desinibiram, porque ela começa a ter um autoconhecimento de si, até ajuda a formar opiniões. Às vezes, a professora esboça toda essa gama de conhecimentos que ela tem e depois essa criança, com a capoeira, ela ganha uma autoconfiança, e chega lá, também quer estudar, né? “Assim e assim professora? Porque eu vi que era assim, assado”. A resposta que eu tive das professoras é que, realmente, a capoeira ajuda e a força que eu tenho naquele colégio, eles dão muita força, tanto eu quanto a Ludmila, valorizam (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Portanto, além de aprender muito sobre a “importância da capoeira” e a se comportar melhor, as crianças que participam das oficinas de Capoeira estariam se tornando mais “observadoras”, mais “autoconfiantes” e “críticas” em relação aquilo que aprendem – o que é confirmado pelas falas de alguns professores e da coordenadora Valéria. Assim, esses “outros saberes” que a Capoeira estaria trazendo para a escola estariam sendo considerados pela equipe como importantes para o papel a ser desempenhado por aquela instituição e para o

currículo – apesar do mestre Cláudio e Ludmilla ainda se ressentirem da falta de espaços de planejamento e reuniões conjuntas com os professores.

O mestre vê o ensino da Capoeira que Ludmilla realiza na Escola Ginga como uma continuidade daquilo que ela aprendeu com ele, remetendo a uma das características da Capoeira que é a ancestralidade: as referências de um(a) capoeirista são fornecidas por aquele que o formou, que orientou sua iniciação e aprendizado naquele universo. Assim, a Ludmilla

faz um trabalho que, obviamente, é uma consequência, né? Do que ela vem fazendo comigo ao longo dos anos, e ela vai desenvolvendo, mas eu, de certa forma, dou total liberdade pra ela fazer o trabalho, dou uma opinião ou outra, mas ela tem total liberdade, eu deixo com que ela desenvolva, qualquer erro, obviamente, a gente conversa e eu a corrijo e tal. É isso, a orientação é essa. A Ludmila é uma pessoa que é pesquisadora, então eu não tenho muita preocupação com ela não (...)
Ela não foge muito com a regra não, eu vou lá olhar (...) e depois eu vejo o resultado quando eles vão jogar, né? Aí eu falo "ah", é isso (MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ – Entrevista).

Ludmilla teve sua formação sob orientação do mestre, mas hoje ele considera que ela já possui autonomia para ensinar, já está “iniciada” nos princípios da Capoeira Angola. Uma preocupação que fica evidente no trecho acima é a formação das crianças não apenas enquanto alunos que tenham bom desempenho na escola, mas também enquanto capoeiristas. O resultado da formação das crianças enquanto capoeiristas é avaliado “quando eles vão jogar”, isto é, a partir de sua atuação nas rodas realizadas ao final da maioria dos treinos, em eventos da escola e nos encontros que o Grupo de Capoeira Angola Volta ao Mundo realiza. Nestes encontros – como o realizado no espaço externo do Museu de Arte Moderna (MAM) em 2012 – crianças e jovens que treinam com o mestre e com os alunos mais antigos do grupo em diferentes escolas e locais tem a chance de se encontrar, jogar e “testar” a capoeira que vem aprendendo. Isso confirma a importância da *roda* como espaço de troca de experiências e ponto máximo da aprendizagem da capoeira, conforme apontam diferentes autores (ABIB, 2004, ARAÚJO, 2004).

Buscarei uma aproximação agora em relação à Ludmilla, sujeito central nesta investigação. Aos 28 anos, moradora de Santa Teresa, ela participa constantemente de eventos artísticos e debates onde esta questão do “negro” está em pauta. Sua atuação não se resume às aulas de Capoeira na Escola Ginga e outras duas escolas, ela participa de um grupo de “dança afro e danças populares” e ensina estas tradições em outra escola. Além disso, Ludmilla atua como modelo de uma grife que produz roupas em estilo africano (turbantes, roupas vivamente coloridas etc.). Formada em Filosofia e tendo realizado uma pós-graduação sobre “Brasil e

África na sala de aula” recentemente, ela hoje é estudante do curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Ludmilla pratica Capoeira há cerca de 10 anos – pouco mais de um ano na Capoeira Regional, e há 9 anos na Capoeira Angola, como ela destaca. Segundo ela, a Capoeira Angola foi ela uma descoberta:

Eu comecei com 18 anos na Capoeira Regional e não me encontrava muito lá, gostava mas não curti muito, até que um dia eu fui lá, conhecer o mestre capoeira angola, fui ver uma aula de capoeira angola e me identifiquei totalmente: “Caramba, é isso que eu quero, é isso que eu sempre esperei, procurava”. Foi um grande encontro pra mim, a capoeira angola molda a minha vida sim, é o que eu acredito enquanto capoeira, enquanto vida, enquanto identidade. Eu tenho essa herança africana, essa ancestralidade, que me constitui, que me constrói, que é uma forma de luta minha também, né? Desse tornar-se negro, desse ser negro no Brasil, desse colaborar com esses negros todos, que eu também me incluo, desse processo de autoaceitação, de autovalorização, de compreensão da história, do seu papel, do seu lugar no nosso país e no mundo. Assim, a capoeira angola me fortalece e contribui imensamente em todo esse processo identitário também (LUDMILLA – Entrevista).

A Capoeira seria um “um estilo diferente de capoeira”, que traria a ela uma “filosofia de vida”. Ludmilla explica:

todos estão habituados a conhecer a capoeira regional, que é aquela capoeira onde todo o mundo usa uma roupa branca, uma corda na cintura, joga descalço, dá aqueles pulos, aquelas coisas mais acrobáticas, e a capoeira angola ela tem toda uma diferença enorme com relação a essa a que todos estão habituados a ver. Existe uma explicação histórica para a capoeira angola, onde o surgimento dela que se deu com esse nome, a partir do fato do mestre Bimba ter criado a capoeira regional baiana, a partir desse momento surge a capoeira angola com esse nome, dado especificamente pelo mestre Pastinha, como uma forma de preservar as origens da capoeira, que eram bem diferentes dessa capoeira que tinha sido criada pelo mestre Bimba. Então, ela vem como forma de preservar, como forma de manutenção dos antigos mestres, como forma de resgatar e preservar essas nossas raízes africanas. Ela tem uma movimentação diferente, ela é mais brincada, mais teatral, mais lúdica. A gente se movimenta mais próximo ao chão, a gente tem uma outra intenção, muitas vezes, na aplicação dos golpes, na própria concepção do jogo como um todo, em que se ganha e se perde, não é uma competição (...) é uma dança, um jogo, uma luta também (...) uma “filosofia de vida” no sentido de que ela é sua vida, ela te molda, a capoeira angola te prepara para o mundo, você realiza, você tá sempre nesse diálogo da roda do mundo, da roda da capoeira, então você, enfim, “capoeira angola é tudo que a boca come”, como diz mestre Pastinha (LUDMILLA – Entrevista).

Como se vê nos trechos acima, o sentido de Capoeira, para ela, englobaria não apenas uma linguagem corporal e uma luta. Ela seria também um “jogo” que prepara para lidar e aprender com os desafios cotidianos da vida, uma metáfora da “roda do mundo”. A referência a Mestre Pastinha – colocada como antagonista ao sentido esportivo e exclusivamente marcial fixado por Mestre Bimba – é emblemática da existência das duas tradições que fixam sentidos diferentes para a Capoeira, reconhecida no Registro da Roda de Capoeira pelo IPHAN, como visto acima.

Para Ludmilla, a Capoeira teve e tem um papel muito importante na formação do Brasil.

Ela firma que

não consigo pensar isso descolado da história, não consigo pensar isso sem pensar o processo histórico do país. Eu vejo a capoeira como fundante do nosso país também, porque ela foi um símbolo de resistência, foi um símbolo de muitas contribuições, muita positividade, muita força do povo negro, que veio pra cá e, ressignificou tudo o que tinha de cultura musical, corporal, cultural pra cá, criando a capoeira aqui, a partir destes atravessamentos, a partir do que eles trouxeram, então assim, a capoeira é a história do nosso país, então ela tem uma importância muito grande aqui. O que me impressiona muito é ver o alcance que ela teve ao longo de todos esses anos. Primeiro, se tornando um esporte brasileiro, principalmente a capoeira regional, que foi criada com esse cunho, mas isso já é demonstrável, o alcance da capoeira como um todo aqui e, o fato dela ter tido esse alcance mundial, ter atravessado o mundo, está em vários países, está na Palestina. Eu fui convidada para dar aula na Palestina, enfim, ela está em todos os lugares, isso é muito bacana. O que eu vejo dela, em poucas palavras é isso, por ser a história do nosso país, ela é a fundante, ela representa o nosso país de várias formas, e pra gente, para o brasileiro como um todo (LUDMILLA – Entrevista).

Desta maneira, a presença constante da Capoeira ao longo da história do Brasil teria permitido que ela desse muitas “contribuições, muita positividade”, possível através da “força do povo negro”. Mais uma vez, como nas falas do mestre Cláudio, vemos que a Capoeira aparece como associada a sentidos de “cultura negra”.

A oficina afirma que o ensino de crianças foi uma constante desde o início de sua formação, porque o mestre Cláudio Chaminé já dava aulas para crianças e ela mesma, com alguns anos de treinamento, passou a apoiar o mestre e alunos mais antigos nas aulas com crianças. No total, ela já ensina capoeira – sozinha ou apoiando outros – já há 7 anos.

Sua visão da capoeira enquanto “cultura negra” e sua experiência faz com que ela veja uma grande importância no ensino da capoeira nas escolas de hoje, sejam elas públicas ou privadas:

Eu acho importante o ensino da capoeira em todas as escolas, seja ela escola pública ou privada (...) Com suas diferenças, obviamente e singularidades em cada espaço. (...) Você aprende um pouco da nossa história, você aprende a nossa cultura a partir da capoeira. Além disso, ela oferece diversas ferramentas, informações importantes para se trabalhar com crianças. Ela tem, tanto o **lado físico**, que é o lado corporal, ela colabora imensamente com o desenvolvimento psicomotor, ela faz esse corpo, ela acorda esse corpo, ela permite a esse corpo novas possibilidades, é uma nova compreensão desse corpo mesmo, é uma descoberta desse corpo (...) as crianças que estão começando a andar, começando a desenvolver a psicomotricidade – eu dou aula para crianças a partir de 3 anos – então percebo isso, essa diferença do corpo, essa diferença do desenvolvimento mesmo que elas vão adquirindo a partir das movimentações que a capoeira trabalha. Fora isso, tem diversos lados, **tem o lado social, da sociabilidade**, porque ela integra o grupo, a capoeira é uma atividade grupal. Sempre que eu dou as minhas aulas eu enfoco isso, eu priorizo isso, eu falo “é um grupo, todos têm que se ajudar”. Ah, olha só, alguém vem pra mim e fala “Ludmilla, a pessoa que eu estou fazendo dupla não está conseguindo fazer “e eu falo “então vai lá, ajuda ela, se você sabe, você ajuda”, porque é uma atividade grupal, não tem como se desenvolver de outra forma. Então ela permite isso, ela faz com que as pessoas se integrem, ela aproxima quando você tem que fazer atividade

em dupla ou em grupo, as pessoas se ajudam. Ela tem isso já, dentro dela. Ela desenvolve também o **lado musical**, que também tem a ver com a psicomotricidade, tem a ver com o intelecto, com a mente, você tem que pensar e integrar os dois. As músicas da capoeira elas favorecem muito o aprendizado da nossa história, ela favorece o aprendizado de várias coisas, sejam com questões de higiene, sejam com questões sociais ou raciais. E também o aprender a tocar, aprender o instrumento, essa proximidade com as questões de África, que os instrumentos trazem, são os instrumentos conhecidos na capoeira, como o berimbau, o atabaque, o pandeiro já é do Brasil, mas assim, o agogô, tudo a gente pode buscar um pouquinho de lá, e também, foi misturado e ressignificado aqui (...) Enfim, o pandeiro eu sei que não é de África, mas que é um instrumento de percussão que a gente acabou vinculando muito (...) Ela tem esse **desenvolvimento intelectual** também, que você precisa pensar para realizar todos esses movimentos que você vai fazer. O jogo de capoeira é um jogo de muita meticulosidade, de muita concentração, você precisa se concentrar para compreender os movimentos, para executar e pensar estratégias e táticas que você vai desenvolver durante o jogo (...) acho ela muito completa, porque **harmoniza esse intelecto com esse corporal, a mente e o corpo**, constantemente em harmonia, se articulando. Eu acho que isso colabora com todas as crianças, de todos os segmentos da população, crianças negras, crianças brancas, crianças de escola particular e criança de escola pública. Eu acho que ela tem uma peculiaridade no que diz respeito à escola particular (...) Para a escola particular é importante, porque normalmente em escola particular a gente tem uma maioria de crianças brancas, e a capoeira é negra. É negra no sentido que ela tem essa origem e que uma parte da nossa cultura negra. É claro que, hoje em dia ela é praticada, incorporada, tem mestres de todas as cores, até no nosso período histórico mesmo, ela foi super aderida pela população branca, digamos assim, mas ela é cultura negra e ela vem daí. Então acho que é **muito importante para as crianças terem esse conhecimento e terem esse acesso, para começarem a compreender essa questão racial** que é tão difícil em nosso país, nosso país é um país racista, então assim, as crianças de escola particular, de maioria branca, então começam a aprender capoeira já têm um início da compreensão da nossa cultura vendo a presença africana aqui (...) percebendo como somos fundantes, como isso tudo aqui é pelo nosso país, e que a origem da capoeira, que elas gostam tanto, vem da cultura negra. Para escola pública, como ela ainda permanece sendo o lugar onde se estudam mais crianças pobres e, conseqüentemente, mais crianças negras, porque a maioria dos negros ainda são pobres, isso eu acho que é muito importante para eles se reconhecerem enquanto pessoas. **Colabora muito no processo de autoidentificação, nos processos identitários**. Eu percebo muito isso na escola pública, por mais que você tenha um contingente muito negro, você tem crianças muito preconceituosas – isso em todas as escolas – mas é que quando a gente vê crianças negras com preconceito com crianças negras é muito impactante e muito difícil compreender... mas é muito fácil se pensarmos que estamos no Brasil. Eu acho que a capoeira, nesse lugar em especial, traz essa colaboração no sentido identitário, no sentido de autovalorização, no sentido de colaborar mais nesse sentido da identidade, da própria identidade, que não é uma identidade de nação, não é uma identidade do Brasil, é uma identidade sua, uma identidade negra, o seu reconhecimento enquanto negro e reconhecimento enquanto “foda”, parte importantíssima da sociedade (LUDMILLA – Entrevista).

Portanto, a Capoeira seria uma prática extremamente rica para o ensino nas escolas, por seus diferentes “lados”: corporal, musical, cultural, identitário. Se por um lado, nas escolas particulares – onde haveria uma “maioria de crianças brancas” – ela pode ajudar a entender e valorizar a “cultura negra” na formação do Brasil, por outro, nas escolas públicas – onde haveria uma “maioria de crianças negras” – ela seria importante para fortalecer processos de identificação dos “negros”. “Identidade negra” é visto, assim, como algo específico, que não é

subsumido na “identidade nacional”, exigindo um trabalho específico e um contato com processos de identificação trazidos pela Capoeira.

Uma das características mais marcantes da Capoeira, mencionada por Ludmilla no trecho acima, e que constitui uma parte indispensável da roda de capoeira enquanto momento de ritualização é a música. Através da produção do ritmo por uma *bateria* – que, na Capoeira Angola em sua forma “codificada” pela Escola pastiniana, é formada por três berimbaus, um atabaque, um pandeiro, agogô, ganzá (reco-reco) e pandeiro – e de *cânticos* (ladainhas, chulas e corridos) cantados pelo mestre e repetidos pelo coro de capoeiristas, é criado o ambiente e a inspiração para a realização do “jogo” da Capoeira. Muitos desses cânticos remetem ao passado, à memória da escravidão e da resistência escrava, à saudade de uma África mítica, à repressão policial à capoeira, à afirmação positiva da “identidade negra”. Assim, a participação dos alunos da Escola Ginga nos treinos e rodas de capoeira – aprendendo a tocar instrumentos e conhecendo um pouco de sua história, vivendo momentos de ritualização em torno da música e do canto coletivo – é um dos caminhos pelos quais a Capoeira Angola, a partir de uma epistemologia³² diferente da escola, insere novos fluxos de sentido de “cultura negra” no Currículo da Escola Municipal Ginga.

Como exemplo dos cânticos como elemento que contribui para a fixação de outros sentidos em torno do “negro” e de “cultura negra”, indico três cânticos cantados nas oficinas e rodas realizadas na Escola Ginga:

Corrido³³ 1:

Cantador: É preto, é preto, é preto, kalunga

O berimbau é preto, kalunga

Coro: Épreto, é preto, é preto, kalunga

Cantador: O Brasil é preto, kalunga

Coro: É preto, é preto, kalunga.

Cantador: Eu também sou preto, kalunga.

Chula³⁴:

Cantador: Juntaram sete para bater no negro,

Juntaram sete para bater no negro

Mas para bater no negro não é mole não

³² Rosângela Araújo (2004), mestre de Capoeira Angola em Salvador, em uma interessante passagem de sua tese de doutorado em Educação, afirma a existência de uma “epistemologia angoleira” que abordarei mais profundamente na seção 4.4.

³³ No Corrido, o cantador recita um trecho curto de no máximo três versos, que serão repetidos pelo coro da roda, podendo ser feitas pequenas variações e improvisações pelo cantor a partir da rima.

³⁴ Na chula, há um trecho inicial que só depois é seguido pelos versos a serem repetidos pelo coro.

Pegaram faca porrete e facão

Você não sabe

Que não pode bater no nego

Oi troca a mão pelo pé

E o pé pela mão

Oi troca a mão pelo pé

Coro: E o pé pela mão

Corrido 2:

Cantador: Navio negreiro,

De Angola chegou

Cheio de negros

Trazendo o rei nagô

Coro: Navio negreiro,

De angola chegou

Cheio de negros

Trazendo o rei nagô

Cantador: Navio negreiro

De Angola chegou

Chegou foi de Angola

Trazendo meu bisavô

Coro: idem

No primeiro corrido apresentado acima, o “preto” é tomado como metonímia para a origem africana dos instrumentos e para a identidade nacional, ao afirmar que “o Brasil é preto” perante a *kalunga*³⁵. Já na chula, o sentido de “negro” fixado é articulado a ideia de força, valentia. No segundo corrido, a memória remete não apenas à chegada do navio negreiro, mas também à existência de lideranças políticas e etnias³⁶ específicas dentre os africanos que aqui chegavam.

Porém, Ludmilla admite que a questão da “identidade negra” não é tão simples quanto parece à primeira vista, pois

(...) Claro que existem muitas identidades, existem várias identidades negras, e assim, por mais que eu acredite que algumas coisas da cultura negra dizem respeito ao negros e aos brancos e a todos, tem, por exemplo, muita gente que não gosta de capoeira, muitos negros que não se identificam com capoeira. Então, a identidade é

³⁵ Segundo o *Novo Dicionário Banto*, de Nei Lopes, a palavra Kalunga pode significar tanto indivíduo preto como encerrar ideia de grandeza, imensidão, designando deus, o mar, ou a morte. Para os umbundos, “céu é céu, Kalunga é Kalunga (...) céu é a morada de Nzambi, Kalunga o lugar para onde Kalung’a Ngombe leva as pessoas que vem buscar”. No Brasil pode significar também ícone antropomorfo (estátua de entidades divinizadas) (LOPES, 2006, p.57-58).

³⁶ A palavra Nagô remete aos povos iorubás que viviam na região da atual Nigéria.

algo que a gente tem que passar com muito cuidado porque as identidades são múltiplas, os atravessamentos são múltiplos. Então, não dá pra querer, exigir que todos os negros se identifiquem com a capoeira (LUDMILLA – Entrevista).

Apesar da Capoeira, enquanto “cultura negra”, ter importância para brancos e negros e de ajudar os “negros” a se autoidentificarem, Ludmilla não entende esta prática como única forma legítima de formar uma “identidade negra”, existindo outros processos de identificação possíveis e formas de ser “negro”.

Adepta do Candomblé – como é relativamente comum entre os praticantes na Capoeira Angola – a oficinaira Ludmilla afirma que a questão da religiosidade é um dos temas que procura trabalhar em suas aulas. Segundo ela, atualmente a Capoeira não está necessariamente ligada ao Candomblé, mas

mas na sua origem ela tinha muito da presença das mulheres do Candomblé e os próprios mestres, os próprios praticantes também tinham referências com o Candomblé. Então, pra mim, que sou praticante, que pensa capoeira enquanto cultura negra, que sou candomblecista, eu não separo isso totalmente, então nas minhas aulas, quando eu posso, eu falo de algum Orixá, eu explico determinadas coisas porque eu também quero inserir isso, porque isso também é cultura negra e isso também deve ser ensinado, não de forma alguma no sentido de pensar em converter as crianças ou em fazer apologias positivas e evangelizadoras sobre o Candomblé, mas, dizer que isso existe e que isso não é do demônio. Ajudar, justamente, nessa desconstrução desses estereótipos, que são tão pejorativos e negativos ao povo negro como um todo, e ao Candomblé também. Eu nas minhas aulas busco trazer um pouco disso, nesse sentido, inserir isso de alguma forma (LUDMILLA – Entrevista).

Dessa maneira, o preconceito racial também se reproduziria através da fixação de sentidos negativos e associados ao “mal”, ao “demônio” para religiões de matriz africana como o Candomblé. O objetivo maior, trazido pela Capoeira, de fixar novos sentidos para a “cultura negra” passa, então, por desconstruir estereótipos e demonstrar alguns das características e presentes nesta religião.

Descrevo abaixo um – dentre outros – corrido (cânticos) de capoeira que remete à crença em Orixás (característica de muitas religiões de matriz africana) e que é cantado nas rodas de Capoeira Angola em geral e pelos alunos da Escola Ginga:

Minha sereia, rainha do mar
 Não deixa meu barco virar
 Não deixa meu barco virar,
 Minha rainha, mamãe Yemanjá
Coro: Minha sereia, rainha do mar
 Não deixa meu barco virar

Neste corrido, cantado repetidas vezes com pequenas variações pelo cantador – alguém que estiver na bateria –, Yemanjá, orixá tida como a dona dos mares, é objeto de fé e de um pedido de proteção por parte de todos os participantes da roda. Ainda que, como afirma Ludmilla, a Capoeira e o Candomblé sejam coisas separadas, diferentes, cantar em louvor aos orixás é uma forma de respeito, mesmo que não signifique a adesão a uma crença religiosa. As crianças, desta maneira, tem contato com elementos da religiosidade afrobrasileira que são fixados como algo positivo, algo que representa hoje (e tem representado, por séculos) para africanos e afrodescendentes, uma visão religiosa da realidade. Desta maneira, sem pretender doutrinar ou converter religiosamente os alunos da Escola Ginga, a Capoeira Angola tem inserido fluxos de sentido positivos para os elementos de religiosidade da “cultura negra”. Como Ludmilla afirma, apesar de haver reações negativas por parte dos alunos, a conversa no cotidiano das oficinas sobre os sentidos desses corridos é, acredito, uma das contribuições da Capoeira para a superação do racismo.

Confirmando a importância da ancestralidade na Capoeira, Ludmilla afirma que o mestre de Capoeira é uma referência central para seus discursos sobre a Capoeira e para seu trabalho. Nesse sentido,

o mestre é o mestre porque ele é quem tá acima de mim, é quem me ensinou, é quem, enfim, vive isso há muitos anos e tem uma experiência enorme com relação à capoeira e na relação com as crianças, às aulas com as crianças. Eu já tive momentos em que essa relação foi mais estrita, mais forte, mais presente, eu acho que com o tempo, com a maturidade, com a experiência, a pessoa vai agindo com suas próprias pernas.

(...) Esse mestre referencia a minha concepção de capoeira angola também, eu parto de alguns dos princípios dele e, tenho ele como referência. Essa relação com o mestre é muito complexa, como várias outras das nossas relações cotidianas. É uma relação complexa porque você – é difícil falar isso, né? – mas você vive um misto de aceitação e, muitas vezes, não aceitação do que é dito por esse mestre, mas, no entanto se compreende que esse mestre tem uma vivência, uma experiência, uma autoridade – no sentido de ter propriedade sobre a questão – tão grande que você deve referenciá-lo e aceitá-lo, aceitar muitas coisas desse mestre. Isso pra mim é vida, agora com relação ao ensino é isso que eu falei, a gente vai crescendo, vai amadurecendo, vai desenvolvendo, então a gente vai adquirindo a nossa forma própria de ensinar, mas essa referência com o mestre é constante – alguém que te ensinou para que você possa ensinar – eu estou sempre falando: “O nosso mestre é o Cláudio Chaminé, vocês precisam conhecer ele”, alguns falam pra mim “mas você é a nossa mestre” algumas falam pra mim, e digo “sim, porque eu estou ensinando, mas acima de mim tem um mestre, que é o mestre do nosso grupo, e é assim, ele aprendeu com outro mestre, que aprendeu com outro mestre”, e assim o ensino vai passando de geração para geração, de pai para filho, ou de mestre para aluno (LUDMILLA – Entrevista).

Portanto, a ancestralidade é um elemento central na transmissão dos saberes da Capoeira Angola, sendo considerada uma relação muito intensa, havendo uma analogia à

relação familiar. O respeito ao mestre se deve devido à sua trajetória de vivências na capoeira e no ensino desta prática, de superação de adversidades “para que a capoeira pudesse continuar a existir e ser ensinada por nós hoje”, nas palavras de Ludmilla. O mestre ocupa uma posição de poder na hierarquia da Capoeira, sendo que este lugar só é efetivo quando há o reconhecimento dele por parte da comunidade de praticantes e de outros mestres. Daí o motivo de Ludmilla sempre enfatizar a seus alunos que “acima dela tem um mestre” que lidera o grupo e que aprendeu com alguém antes dele, uma relação de hierarquia dos mais velhos aos mais novos, de “geração para geração”, “de pai para filho”.

Já em relação ao trabalho realizado na escola, com as crianças, Ludmilla destaca também a importância do grupo. Não apenas a referência do mestre, mas a consciência de estar inserido em um grupo seria fundamental. Dentro do Grupo de Capoeira Volta ao Mundo, além da participação em rodas externas, os integrantes mais antigos fazem visitas mútuas às escolas onde o grupo atua, para as crianças os conhecerem, de maneira a fortalecer a integração no Grupo:

o grupo tem isso, de alguma medida, de alguma forma, pelo menos, poder frequentar minimamente, de poder conhecer o outro, para que quando as crianças nos vejam, elas reconheçam, mesmo não sendo nós os professores delas, porque o grupo dá aulas de capoeira em algumas escolas, não somente eu, mas também o mestre e outro integrante do grupo, outras pessoas já deram, então a gente está sempre pensando isso enquanto grupo (LUDMILLA – Entrevista).

Dessa maneira, para Ludmilla, aprender capoeira significaria reconhecer a referência ancestral do mestre e perceber-se enquanto parte de um grupo.

Em relação à Capoeira no Programa Mais Educação, a oficina Ludmilla acredita que os gestores do Governo Federal e da Secretaria Municipal de Educação não consideram as necessidades específicas das atividades que lá são realizadas:

Quando o Governo estabelece esse projeto, eles pensam que eles sabem o que precisa, eles não consultam professores, não consultam oficinairos. Eles têm uma verba específica e para determinadas coisas eles dizem assim “ ah então vamos dar aqui para o professor de capoeira, tais coisas”, então é uma roupa, os instrumentos tais, eles não têm nenhum tipo de conversa com a gente, a escola também não, porque a escola recebe diretamente dele, então, a escola também não tem essa liberdade de poder dizer “Ludmilla, o que está precisando?”, porque a escola só recebe o que o governo quer dar. Isso eu acho um absurdo, porque eles não sabem o que eu preciso, muitas vezes eu chego lá e tem muito berimbau ruim, muito instrumento de qualidade ruim, não tem instrumento pra todo o mundo, então se você quer fazer uma aula de música, você tem essa dificuldade, você tem que estar sempre dividindo, alternando as pessoas que vão tocar (...) O que eles mandam pra todo o mundo é muita roupa, muito uniforme e eu digo, “gente não precisa de uniforme, já tem calça pra caramba, blusa pra caramba, precisa de outras coisas”. Eu vejo que a escola fica muito de mãos atadas com relação a isso, sem ter uma influência nesse sentido.

(...) Com relação a material, eu só tive esse acesso a instrumento, não tinha um colchão que eu pudesse trabalhar algumas coisas (...) Agora, há pouco tempo,

chegaram uns colchões, que se não me engano eram pra outra aula, não era nem oficina e, que eu tive a liberação para poder utilizar esses colchões, mas que demorou um tempo pra eu poder ter essa liberação. Não tenho outros materiais que eu poderia usar, mas a gente vai se adaptando, sinceramente, tem outras dificuldades, mas a gente se adapta e vai fazendo com o que tem (...) É claro que seria melhor se a gente tivesse condições melhores, se tivesse mais material disponível, se houvesse esse diálogo com o Governo e com a escola (LUDMILLA – Entrevista).

Portanto, muitas dos objetivos importantes das aulas de Capoeira não podem ser alcançados, uma vez que não há flexibilidade na gestão para que oicineiro possa fazer suas próprias escolhas de materiais, instrumentos (como berimbaus) apropriados. Fica assim evidente o lugar pouco prestigiado que aquela prática possui no Currículo escolar. De que maneira os “saberes” trazidos pela Capoeira poderiam se inserir no Currículo se não são respeitadas suas especificidades?

Outra dificuldade apontada por Ludmilla para que a Capoeira dialogue com o Currículo – aí incluindo os conteúdos e atividades trabalhados nas salas de aula pelos professores – é a inexistência de reuniões conjuntas de planejamento, como já apontou acima o mestre Cláudio Chaminé. Esse trabalho integrado

é complicado porque não se desenvolveu nenhum projeto, nesse sentido da integração eu não sei como isso se dá com os professores, se eles interrelacionam as matérias, se eles usam interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, eu não sei como eles desenvolvem isso, mas eu não tenho nenhum tipo de envolvimento com esses outros professores, então as aulas não são integradas. A aula de capoeira ela é uma aula que integra música, história, geografia e educação física, e isso são só algumas das disciplinas que passam pelas aulas de capoeira, então ela tem esse cunho de interligação, integração, ela atinge essa transdisciplinaridade, mas isso não é aproveitado pela escola como um todo (LUDMILLA – Entrevista).

Os saberes da Capoeira, assim, não são “aproveitados” pelos professores, ocupando ainda lugar periférico na escola. O contato para o ensino das crianças fica restrito aos horários das oficinas e, como vimos, em apresentações esporádicas nos eventos de aniversário da escola.

Algumas estratégias interessantes tem sido realizadas por Ludmilla para aprofundar a aprendizagem da capoeira pelas crianças. Além das rodas do Grupo de Capoeira Volta ao Mundo com crianças que treinam em outras escolas, aicineira organizou e conduziu seu grupo de alunos ao Museu Histórico Nacional, no Centro do Rio, para assistirem à exposição de fotografias “Hereros – Angola”, com imagens do grupo étnico angolano que tem este nome. Foi um passeio realizado pela oficina de Capoeira, com a presença de Márcia, gestora do programa Mais Educação. Ludmilla afirma que quase todos os alunos participaram, mas

como era uma atividade da oficina de capoeira, eu bati o pé com relação a isso, porque era eu quem estava organizando, porque não era uma oficina do projeto, era uma atividade da capoeira, da oficina de capoeira. Então teve alunos que chegaram e

disseram “eu vou”, e eu falei “não, você não vai porque você não participou da oficina, você não participou em nada e você vai chegar hoje e vai na exposição? Não, não vai.” Teve até uns que foram, mas que tinham participado pouco, não o ideal, mas que foram (...) a partir disso, eles fizeram com a professora do reforço de português um cartaz para apresentação no dias das oficinas, umas crianças escreveram, outras crianças desenharam. Enfim, a ideia era poder, a partir disso, realizar outras coisas, mas acabou não dando muito certo, porque a professora faltou, porque a gente não teve tempo hábil, porque foi tudo meio corrido, mas a ideia era que pudesse ter desenhos, pra gente pendurar na escola.
 (...) Não aconteceu do jeito que seria ideal, aconteceu das crianças escreverem, das crianças gostarem, mas eu queria que fosse um trabalho mais elaborado, e o trabalho mais elaborado não aconteceu. Aconteceu um trabalho, digamos, aquém do que poderia ter acontecido (LUDMILLA – Entrevista).

As crianças parecem ter gostado de participarem da exposição, cujo tema estava relacionado ao objetivo de conhecer mais sobre a África, sobretudo os povos de Angola. Porém, como Ludmilla afirma, o trabalho (pedagógico) ficou aquém do que poderia ter acontecido, isto é, aquela experiência não se desdobrou efetivamente em novas atividades no Currículo. Isso teria acontecido, acredito, não apenas porque aicineira de Português não compareceu – como afirmou Ludmilla – mas pela própria ausência dos professores das turmas e pela falta de diálogo e planejamento conjunto entreicineiros e professores sobre as atividades que ocorrem na escola.

Outra estratégia pedagógica utilizada pelaicineira foi a exibição de um filme para o ensino da Capoeira: ela assistiu junto com os alunos o vídeo curta-metragem *Maré Capoeira*, produzido pelo SESC TV. O vídeo está organizado em torno de um garoto negro, de apelido “Maré”, que conta sobre o aprendizado da Capoeira através da sua família, transmitida geração após geração, desde seu tataravô até ele, perdendo-se para trás no tempo. O vídeo tem diversas fotografias de africanos, cenas capoeira retiradas de filmes (como *Madame Satã*), apresenta os Mestres Bimba e Pastinha como referências da Capoeira Regional e Angola, respectivamente. A Capoeira de Angola é descrita como tendo origem na dança N’golo, reatualizando discursos mobilizados nos anos 1960 e 1970 sobre a origem da Capoeira em torno da origem angolana da Capoeira. Uma roda de Capoeira atravessa todo o vídeo, com a participação de crianças, dos capoeiristas Graffiti e Gato Félix e do mestre Russo, de Caxias e do mestre Cláudio Chaminé. Emblematicamente, o filme mostra uma aproximação romântica entre Maré, angoleiro, e uma menina aluna de Capoeira Regional. Ao final, o menino elabora uma música de capoeira, seguido de toques de Candomblé³⁷.

³⁷O vídeo está disponível na internet através do Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=8FxGbPGcU4M&feature=youtu.be>

Durante esta pesquisa, em alguns momentos, pude conversar com os alunos que freqüentavam as oficinas de capoeira. Por meio de uma entrevista coletiva com 18 alunos (Roteiro em Anexo), busquei registrar algumas falas que permitiriam identificar os sentidos que eles fixam para a Capoeira. Analiso algumas delas abaixo.

Gabriel, 10 anos, aluno do 4º ano, afirma que a Capoeira é uma aula muito interessante, porque “na Capoeira a gente aprende músicas, cantar, tocar instrumentos, fazer os movimentos, brincadeiras. A gente até vê filmes!”. Sério, ele afirma, porém, que “A capoeira é mais importante do que só brincadeiras”, apesar de não indicar o porquê. Portanto, para Gabriel a Capoeira seria principalmente um lugar que permite a expressão corporal, a ludicidade, a musicalidade.

Já Francisca, 12 anos, aluna do 5º ano, afirma que “A Capoeira é melhor do que ficar na rua, só de brincadeira. Dá pra conhecer coisas novas, a história e fazer novos amigos”. Segundo ela, “a Capoeira veio da África para cá, para o Brasil”. Portanto, Francisca, em um discurso semelhante àquele da Capoeira Angola, aprendeu que a Capoeira é africana³⁸.

4.4 A Capoeira Angola no Currículo: ampliando as fronteiras do conhecimento escolar?

Partindo das discussões apresentadas ao longo desta pesquisa e, mais especificamente, da problemática da relação entre saberes, pretendo finalizar este capítulo discutindo, em uma perspectiva discursiva, as potencialidades de ampliação das fronteiras daquilo que é entendido como “conhecimento escolar” a partir da presença de novos fluxos de sentido trazidos pela entrada da Capoeira Angola na escola.

Inicialmente, irei discutir, desde uma perspectiva discursiva, alguns dos eixos em torno dos quais tem se travado o debate sobre as relações entre Capoeira e educação escolar, buscando indicar alguns que possam contribuir para sentidos de Capoeira que a associem ao universo da “cultura negra”. Em seguida, apresento dois autores que trouxeram contribuições importantes para o entendimento da Capoeira Angola enquanto epistemologia diferenciada daquela subjacente à ciência moderna e identificaram alguns dos marcos em torno dos quais o

³⁸ Em termos de empiria, houve uma limitação no que diz respeito à entrevista com as crianças. Devido ao pouco tempo disponível para as oficinas, uma vez que as crianças chegavam das aulas e precisavam ir embora ou tinham de ingressar na sala de aula no turno seguinte, só pude ter um encontro e conversa com elas. Porém, acredito que já é possível ver em suas falas como estão sendo processados os discursos em torno da capoeira que circulam na escola.

conhecimento é produzido nesta tradição cultural. Em seguida, analisarei os impactos destas contribuições na reflexão proposta, amparada no estudo qualitativo realizado na Escola Municipal Ginga sobre o deslocamento das fronteiras do conhecimento escolar.

Como vimos, depois da perseguição aberta no final do século XIX e nas primeiras décadas da República, a história da capoeira até os dias de hoje tem sido marcada por tentativas de normatização e controle, bem como por disputas em torno da origem e da definição do termo – como esporte, como folclore, como cultura negra e/ou popular, como ferramenta para a luta anti-racista e do reconhecimento de outros saberes diferentes daqueles oriundos da modernidade ocidental.

Um dos dilemas vividos pela capoeira desde os anos 1960 tem sido a expansão de segmentos que afirmaram a capoeira como esporte e adotaram discursos e práticas condizentes com os propósitos comerciais, visando disputar espaço no mercado da “cultura física”. Incluem-se aí, iniciativas de inserção da capoeira no mundo das competições esportivas. Como afirma a socióloga e capoeirista Paula Barreto (s/d), um dos aspectos mais preocupantes de todo esse processo diz respeito às tentativas de redução da capoeira a uma única definição, ou melhor, de regulação da capoeira segundo uma visão que impõe um modelo único,

que muitas vezes se traduziu em iniciativas que buscaram impor a filiação de mestres e grupos de capoeira às “Federações” e “Confederações” de capoeira, nos moldes do que acontece com outros esportes. Durante muito tempo, a afirmação de que ‘a capoeira é uma só’ serviu para impor, por exemplo, aos praticantes da Capoeira Angola, que estes abandonassem tal estilo, considerado anacrônico por aqueles que se apresentavam como defensores da modernização e da transformação da capoeira em esporte nacional.

Em outra direção, muitos praticantes tentaram inserir a capoeira no também lucrativo mundo das atividades turísticas e, nesse caso, é conhecida a presença de apresentações de capoeira como parte de shows folclóricos que, em geral, apresentam de maneira condensada diversas expressões da cultura afrobrasileira (BARRETO, s/d, p.66).

Estas tentativas de padronização da capoeira associada a objetivos de esportivização e mercantilização tem contrastado com esforços de praticantes e mestres, que tentam encontrar um outro espaço para a capoeira através da afirmação desta como “cultura popular negra”, desde os anos 1980.

Muitas dificuldades se colocam neste caminho, como sua desvalorização pelo mercado, uma vez que não se constituíam em produtos com valor suficiente para atraírem investimentos do setor privado. Além disso, não foram, até recentemente, alvo de políticas públicas suficientemente amplas e com recursos para dar conta de valorizar a capoeira como bem cultural de toda a sociedade.

As ações governamentais do MinC, como vimos, tem tentado mudar este quadro, por meio de iniciativas que visam promover a diversidade cultural e a igualdade racial. Neste cenário, Barreto (s/d) afirma que os capoeiristas e todos aqueles preocupados em apoiar esta prática estão diante de um duplo desafio:

por um lado, afirmar a capoeira como cultura negra, assegurando que sejam implementadas políticas públicas coerentes com tal definição que levem em conta a heterogeneidade existente nesse campo e que estejam afinadas com o objetivo de garantir que a capoeira seja reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial. Por outro lado, evitar que nesse processo sejam adotadas definições essencialistas de cultura negra, que muitas vezes incluem noções de pureza racial e estabelecem conexões diretas entre certas características fenotípicas e determinadas competências culturais ‘africanas’ herdadas. Em lugar da adoção de tais definições, acredito que é de grande interesse focalizar os processos através dos quais determinadas expressões culturais passaram a ser percebidas pelos praticantes e pelo público em geral como ‘cultura negra’, o modo como a ‘tradição é redefinida nestas expressões, e a relação destas com as construções de identidade étnica e as formas de (auto) identificação (BARRETO, s/d, p.67)

Neste processo, a Capoeira Angola e a Capoeira Regional já foram reconhecidas como estilos diferentes. Porém, a afirmação da primeira como “estilo tradicional” traz subjacente tensões entre a continuidade e mudança, sobretudo no que se refere às questões raciais e de gênero. Como entender a presença de mulheres, não-negros e estrangeiros na Capoeira Angola, uma vez que estes novos sujeitos foram recentemente incorporados à prática, não sendo entendidos como parte da “tradição”? Barreto afirma que hoje “não se trata mais de afirmar a existência da Capoeira Angola e defender seu espaço, mas sim de consolidar e expandir as atividades de mestres e discípulos”, imersos em fluxos globais da cultura negra e atuando em diversos países (BARRETO, s/d, p.71).

Carla Maia (2008) analisou a presença de um grupo de capoeira em uma escola pública em uma área pobre de Belo Horizonte, por meio de uma abordagem etnográfica do cotidiano de jovens alunos que participavam do grupo na escola e fora dela. Preocupada com a temática das culturas juvenis como espaço de aprendizagem e socialização na relação com a escola, a autora abordou a presença da capoeira como elemento que contribuía para o desenvolvimento da disciplina e da cooperação. Portanto, sua investigação não dá conta – mesmo por não ser este seu objetivo – da maneira como a “cultura negra” é percebida no Currículo, considerando o grupo de Capoeira apenas como mais um espaço de socialização que busca se inserir e contribuir com alguns “valores” para a escola.

Entretanto, interessa-me mencionar as percepções de Maia em torno da separação entre o grupo de Capoeira e o funcionamento regular da escola: ela demonstra que, apesar da atuação constante e do envolvimento de um número considerável de alunos, o grupo de capoeira era visto como algo que “está na escola, se encontra na escola, mas não faz parte da

escola!”, como se fossem “dois mundos distintos coabitando em um mesmo espaço”. Com exceção de eventos esporádicos, como a apresentação na Feira Cultural da escola final do ano, o diálogo entre a direção e a equipe de professores da escola e o grupo de capoeira eram quase inexistentes. A autora aponta também que, apesar disto, no cotidiano dos jovens entrevistados, “estes “cosmos culturais” aparentemente cindidos dialogavam, trocavam saberes, valores e experiências” (MAIA, 2008, p.143), que apresentavam a potencialidade de mexer na maneira como os jovens eram vistos pela instituição escolar. Interessante perceber também, ainda que não tenha sido um aspecto problematizado pela autora, que o grupo de capoeira adotou o nome de um “projeto cultural” encampado por uma ONG que realiza ações sociais e parcerias com escolas públicas, com apoio da prefeitura. Isto nos remete à força que a ação governamental muitas vezes pode ter na definição daquilo que é entendido como “Capoeira” nas escolas, uma vez que a identidade ali se constitui a partir do referido projeto, e não por dinâmicas próprias e processos de identificação do universo da capoeira (um grupo referenciado em um mestre).

Outro estudo que traz elementos interessantes neste esforço de identificar as maneiras como as relações entre Capoeira e Escola tem sido analisadas pelo campo educacional é o de Radicchi e Falcão (2012). Os autores analisaram a inserção da Capoeira em duas escolas públicas no município de São José (SC) a partir do diálogo e das tensões estabelecidas entre esta prática e a disciplina de Educação Física. Esta disciplina tem sido alvo privilegiado de pesquisas realizadas sobre o tema, talvez pela força que um sentido de Capoeira associado ao esporte conquistou dentro do universo da capoeira e na academia desde sua significação como possível “gymnástica nacional” como demonstrei acima. Entendendo que a aproximação da capoeira ao esporte

restringe um entendimento mais ampliado da capoeira enquanto prática cultural histórica, e pode levar justamente a uma aproximação deletéria aos organismos de regulação profissional (Conselhos) vinculados à Educação Física (estando o esporte intrínseca e historicamente imbricado à área) e seus mecanismos de garantia de reserva de mercado, via regulamentação e normatização descabida em uma área fora de sua abrangência de regulação (práticas culturais garantidas pela Constituição Federal de livre expressão) (RADICCHI E FALCÃO, 2012, p.204).

Essas tentativas de normatização por parte de órgãos nacionais da Educação Física – como o Conselho Federal de Educação – tem envolvido inclusive a tentativa de proibição de que mestres de capoeira sem formação nesta área disciplinar continuem lecionando capoeira nas escolas. Essa tendência tem enfrentado fortes resistências, inclusive por meio de processos movidos na esfera judiciária, como apontam os autores.

Em contraste, os autores defendem que o diálogo com a Capoeira não deve acontecer exclusivamente a partir da disciplina Educação Física, mas sim em um trabalho interdisciplinar com todos os professores. Estes “poderiam trabalhar diversos aspectos que a capoeira, enquanto prática cultural afro-brasileira, contextualizada histórica e socialmente, poderia oferecer à educação dos alunos” (RADICCHI E FALCÃO, 2012, p.204).

Radicchi e Falcão iniciam sua análise apontando que a proposta curricular oficial do município de São José situa a capoeira como componente extracurricular da Educação Física, no âmbito de projetos. Para isso, o município realizou um processo seletivo para provimento de vagas de caráter temporário (1 ano) para o cargo de “Professor de Capoeira na Escola”. Apesar dos vencimentos a serem pagos aos professores temporários serem semelhantes aos dos professores efetivos do currículo “regular”, os autores apontam que a contratação temporária é uma forma de precarização do trabalho docente. Além disso, teria havido certa reação negativa por parte dos professores efetivos devido à igualdade de vencimentos, pois acreditavam que isso não era justo, uma vez que os professores temporários de capoeira trabalhariam com menos alunos e estes seriam mais motivados do que nas aulas regulares. Os autores sugerem que esta reação poderia ser associada à “marginalidade” ocupada pela capoeira nas relações de poder no âmbito do espaço escolar, em termos de *status*.

A chegada do Programa Mais Educação nas escolas do município teria modificado um pouco esta dinâmica, pois as aulas de capoeira realizadas no contraturno escolar, até então facultativas, passaram a ser obrigatórias, muitas vezes causando problemas e dificuldade de organização dos horários.

Outro aspecto a ressaltar no referido estudo é que, como no caso do estudo apresentado anteriormente, também aqui a estratégia adotada pelo governo municipal foi a de criar uma entidade chamada “Projeto Educacional Capoeira na Escola”, parte do “Projeto Esporte na Escola”, que inicialmente realizou parceria exclusiva com um único grupo de capoeira, que ficou com a tarefa de inserir esta prática nas escolas. O processo seletivo público abriu, então, a possibilidade de novos grupos e novos sentidos de capoeira serem fixados nas escolas públicas daquela cidade. Porém, para participar da seleção, foi estabelecida a exigência da graduação Licenciatura Plena em Educação Física.

O estudo dos autores permite perceber que não apenas capoeiristas e formuladores de políticas públicas, mas também representantes das comunidades disciplinares – como as de Educação Física – participam das disputas hegemônicas travadas em torno das maneiras como tem se dado a entrada da Capoeira nas escolas de todo o país.

Radicchi e Falcão afirmam que o caso de São José demonstra – como outros exemplos – a gradual inserção da capoeira em políticas governamentais nos últimos anos. Estas políticas estariam reconhecendo o potencial educativo desta prática mas, ao mesmo tempo, estariam colocando a capoeira em um lugar periférico no que se refere à gestão escolar e ao sistema de ensino, além de muitas vezes privilegiarem critérios acadêmicos (graduação em Educação Física) em detrimento da legitimidade na própria comunidade de praticantes de Capoeira.

Dessa maneira, o referido estudo parece confirmar minha afirmação, discutida desde o capítulo anterior, de que o processo de gestão das demandas de diferença por parte do sistema educacional – tanto no que se refere às escolas como um todo, quanto às políticas governamentais, como o Programa Mais Educação – tem colocado a capoeira em um lugar subalternizado, como um elemento situado fora do sistema discursivo do conhecimento escolar. Os discursos que afirmam a Capoeira como uma prática que está exclusivamente no terreno da recreação e do esporte tem (re)produzido uma fronteira antagônica que delimita, de um lado, os saberes escolares e, de outro, a Capoeira. Ficam de fora, assim, os saberes legitimados de serem ensinados na escola e os saberes epistemologicamente diferenciados trazidos pela Capoeira.

Em relação à epistemologia mobilizada pela Capoeira Angola, como diferenciada daquela existente na ciência moderna, destaco duas teses de doutorado concluídas nos anos 2000, ambas produzidas por praticantes de capoeira angola que produzem suas pesquisas a partir de um entre-lugar situado entre capoeira e educação: a de Pedro Abib e a de Rosângela Araújo.

O trabalho de Pedro Abib (2005) toma como ponto de partida uma trajetória do conceito de cultura popular ao longo da segunda metade do século XX para afirmar que esta se constitui em um campo dotado de uma lógica diferenciada em relação à racionalidade moderna. A capoeira angola é escolhida por ele como objeto de estudo por sua vivência pessoal de mais de 10 anos junto a velhos mestres baianos, destacadamente João Pequeno³⁹, aluno mais antigo de Pastinha. Segundo ele, as origens da tradição da capoeira angola remontariam às experiências e trocas entre os escravos africanos e a um desenvolvimento que esta pode ter na Bahia, onde a repressão policial (menor do que no Rio de Janeiro) e a menor presença de imigrantes europeus permitiram a continuidade de marcas identitárias africanas.

Amparado em uma leitura pós-colonial, que se referencia em autores como Homi Bhabha, Boaventura e Nestor Canclíni, o autor aponta para um novo alcance da utilização do

³⁹ Mestre João Pequeno faleceu em 2012 provocando comoção entre capoeirista de diferentes vertentes em todo o mundo e sua morte foi registrada inclusive pelos meios de comunicação de massa.

conceito de “cultura popular”, que deveria ser considerado não como uma posição de subalternidade em relação ao conhecimento moderno, mas sim como dotado de uma lógica própria calcada na memória, na oralidade e na ritualidade, que fundariam uma perspectiva de temporalidade não-linear, e sim circular – termos que demandam certa explicação.

A oralidade envolveria técnicas específicas de arquivamento e transmissão da memória coletiva do grupo, não apenas através da palavra falada, mas dos gestos e da corporeidade. Caracterizando as sociedades de cultura oral como “sociedades da memória”, Abib enfatiza a importância da figura do mestre como aquele que exerce um papel central na preservação e na transmissão de saberes, fazendo uma analogia entre este e a figura do poeta grego na antiguidade:

O mestre corporifica, assim, a ancestralidade a história de seu povo e assume por essa razão a função do poeta que, através do seu canto, é capaz de restituir esse passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente, e conduzir a ação construtiva do futuro (ABIB, 2005, p. 95).

A palavra teria, assim, uma dimensão mítica convertendo-se o seu pronunciamento num acontecimento instaurador, capaz de constituir um mundo a partir da referência ao passado.

Na capoeira angola, o papel do mestre envolveria também uma relação próxima com seus alunos ou discípulos, inclusive através do toque corporal para o ensino de movimentos – de acordo com Abib, uma herança de pedagogias africanas. A figura do mestre é elemento central na própria identificação dos praticantes de capoeira angola, enquanto pertencentes a uma determinada “linhagem”, termo que indica uma continuidade ou manutenção da herança de um determinado mestre ancestral por seus discípulos. Porém, o conhecimento de uma linhagem só é disponibilizado àqueles alunos que demonstram amadurecimento e compromisso suficientes para poder utilizá-lo em benefício da própria preservação da tradição – o que seria importante para manter certa coesão em torno desses saberes fundamentais para o sentimento de “pertencimento identitário e de transmissão da memória coletiva do grupo” (ABIB, 2005, p. 99).

A ritualidade teria o papel de transpor o momento vivido para tempos imemoriais, locais sagrados e ancestrais onde tudo se originou “é o ritual que permite a conexão com o sagrado, com a arché enquanto origem, enquanto fonte continuamente suscitadora de sentidos” (ABIB, 2005, p.99). Essa conexão com a dimensão mítica tem na música produzida pelos instrumentos (sobretudo, o berimbau que comanda a orquestra) um elemento fundamental. Citando Nestor Canclíni e Michel Pollak, o autor afirma que o ritual oferece

uma ocasião para que restrições cotidianas sejam suspensas momentaneamente, permitindo ao grupo uma visão alternativa de si mesmo e a potencialidade de desafiar a ordem estabelecida.

A perspectiva da temporalidade não-linear está subjacente a este entendimento do ritual, uma vez que naquele momento há um retorno do passado:

Os antepassados e suas histórias reencarnam nos sujeitos protagonistas dessas manifestações, tornando-se entes reais, que falam, cantam e dançam no momento da celebração. Esses sujeitos – iniciados, artistas populares, personagens performáticos ou simples brincantes – são mais do que eles próprios no momento da celebração; são a encarnação desse passado que insiste em presentificar-se, graças a ritualidade presente nesses momentos, que permite a transposição, ou seja, a passagem entre o mundo real e o mundo mítico, a junção entre passado, presente e futuro (ABIB, 2005, p. 108).

Essa perspectiva ganha importância diante do atual momento de crise das identidades em que, como afirmou Boaventura de Souza Santos, se daria uma “eternização do presente” que impede olhar o passado enquanto força instauradora (SANTOS, 1997 apud ABIB, 2005).

Para Abib, a capoeira angola, assim como o samba e outras tradições da cultura popular, apontaria para outros modelos de aprendizagem possíveis que podem auxiliar “num processo de construção de formas alternativas de se pensar a educação” (ABIB, 2005, p. 176). A racionalidade eurocêntrica – que, segundo ele, ainda influencia a maioria dos programas formais de educação – teria relegado a cultura popular a uma forma “folclorizada”, que só se apresenta em datas especiais e que é tratada de forma superficial e caricaturada, não se constituindo enquanto um saber legitimado pela cultura escolar. Apoiando-se em Henri Giroux, Abib defende uma relação entre pedagogia e cultura popular como terreno de luta cultural, que oferece não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a educação como uma viável e valiosa forma de política cultural (ABIB, 2005).

A cultura popular estaria amparada em uma ideia de comunidade típica da educação não-formal – segundo o autor, diferente da educação formal por sua não fixação rígida de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo.

Importa sublinhar que, nas reflexões de Abib, a ideia de comunidade presente possui um viés essencialista que caracteriza os grupos da cultura popular como dotados de homogeneidade e coesão, apagando as contradições e tensões neles presentes. Além disso, acredito que as diferentes contribuições recentes da Antropologia tem mostrado que os rituais estão presentes nas mais variadas manifestações da vida contemporânea, não estando restritos à cultura popular.

É possível pensar também que, se por um lado, os processos de identificação presentes na capoeira angola através dos princípios apontados por Abib tem uma potencialidade de subversão de sentidos hegemonicamente fixados para a relação entre passado, presente, futuro, por outro o autor acaba atribuindo a estes princípios um caráter transcendental, supostamente capaz de superar relações de poder presentes inclusive na capoeira. É problemática também a fronteira estabelecida pelo autor entre a cultura popular/educação não-formal e a educação formal/escola, pois, na perspectiva discursiva pós-fundacional com que opero, essa fixação de sentidos de ambos como antagônicos não contribui para a percepção de que a própria “escola” – como discuti nos capítulos anteriores – é um termo que tem seus sentidos fixados contingencialmente, em meio às disputas hegemônicas.

Porém, acredito que muitos dos elementos apontados por Abib são interessantes para pensar a Capoeira Angola como portadora de uma outra epistemologia capaz de alargar os sentidos de conhecimento escolar. A presença da Capoeira na escola, trazendo ritualizações que mobilizam processos de identificação e fluxos de sentido em torno da “cultura popular” e da “cultura negra”, podem contribuir para o estabelecimento de outras referências legítimas no sistema discursivo “conhecimento”, ao lado da ciência.

Rosângela Araújo, Mestre Janja, liderança do grupo Nzinga e pertencente à escola pastiniana, construiu sua análise a partir de materiais de organizações de Capoeira Angola pertencentes a uma mesma *linhagem*, embora em localidades distintas. Ela conclui pela existência de um conhecimento cujas bases de continuidade estão assentadas na pertença à *escola pastiniana* como aspecto de resistência cultural frente aos processos de massificação verificados sobre a capoeira hegemônica, conhecida como Capoeira Regional.

Araújo critica o olhar folclorizado e desportivo sobre a capoeira no campo da educação, afirmando a necessidade de formular outros entendimentos - filosóficos, espirituais, políticos, etc. - sobre os saberes tradicionais africanos na formação do conhecimento e demais códigos civilizatórios brasileiros por meio do diálogo com professores, educadores e movimentos sociais. Segundo ela, estes saberes atribuiriam ao corpo um sentido de espaço sagrado onde é possível elaborar estruturas de autoconhecimento e de construção reflexiva sobre a sociedade mais ampla.

Remetendo-se ao conhecido trabalho de Alejandro Frigério (1989), *Janja* afirma que a conclusão do autor de que “enquanto cultura, a capoeira é negra. Como esporte, é branca” traria algumas pistas interessantes para se pensar que a fixação do sentido da Capoeira como esporte ao longo do século XX contribuiu para o apagamento ou a eliminação dos saberes e

processos herdados da ancestralidade africana. Entretanto, para Araújo, são estas tradições que, entre os angoleiros, “renovam as formas de reflexão social, organizando sua atualidade a partir de relacionamentos e trocas com espaços políticos instituídos: movimentos sociais, universidades, partidos políticos, programas sociais, organizações artísticas, etc.” (ARAÚJO, 2004, p. 148). A autora demonstra assim, um entendimento de que a Capoeira não pode ser entendida em uma ótica essencialista, em que a cultura é lida como um conjunto de elementos fixos e imutáveis transmitidos ao longo do tempo, mas que ela é reinventada a partir da ação e dos significados construídos no presente.

A autora define a capoeira angola também a partir da ancestralidade. Em uma analogia com a antropologia, ela propõe que a relação entre discípulos e mestres seria semelhante ao papel simbólico ocupado pelo Totem nas sociedades africanas. Dialogando com trabalhos do antropólogo Gilberto Velho, também atribui à memória um papel central de formação de identidade e a possibilidade de formulação de um projeto alternativo possível à ordem social vigente.

Interessante a crítica que a autora faz a Pires (1996) quando este afirma que tanto Mestre Pastinha quanto Mestre Bimba foram inventores de uma nova tradição da capoeira contemporânea, amparados na definição da Capoeira como “esporte”. Segundo ela, se naquele momento histórico das décadas de 1930-40, remeter-se ao esporte poderia proporcionar à capoeira uma aceitação social maior e seu afastamento da ideia de marginalidade, aqueles ícones da capoeira o fizeram a partir de estratégias diferenciadas e leituras opostas em relação à origem da Capoeira e ao seu papel na sociedade brasileira daquele momento. Para Bimba, a Capoeira poderia significar uma luta eficiente, moderna, organizada em torno dos critérios esportivos e metódicos como as lutas marciais internacionalmente disseminadas e assimilando movimentos destas para ampliar sua marcialidade. Já para Pastinha, embora este também tenha mobilizado discursos em torno do significante “esporte” – inclusive no nome da academia que ele mesmo criou –, a Capoeira era entendida como um legado africano a ser preservado.

Embora a autora mobilize um sentido eminentemente positivo para a Capoeira Angola – mesmo pela posição de sujeito de mestre de onde fala –, é possível pensar que esta tradição não representa apenas uma forma de resistência, mas também ela está sujeita a apropriações por parte da indústria cultural, à mercantilização e a deslocamentos de sentido em meio à globalização. Além disso, a autora caracteriza o universo da Capoeira Regional de maneira excessivamente generalizante e homogeneizante, quando na realidade há múltiplas leituras

nas centenas de grupos existentes em todo o Brasil, muitas vezes mobilizando inclusive sentidos de “cultura negra” amparados na ancestralidade.

Porém, acredito ser interessante destacar a percepção de Rosangela Araujo de que a Capoeira Angola pode se colocar como forma de resistência aos processos de homogeneização no cenário atual, uma vez que aposta na importância da memória e sua capacidade em promover processos de identificação em torno da “cultura negra”. A autora identifica na Capoeira Angola uma epistemologia particular de matriz africana que, acredito, tem contribuições importantes a fazer para a ampliação dos sentidos de “conhecimento escolar” na educação brasileira atualmente.

ADEUS, ADEUS, BOA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coerentemente com o quadro teórico com que vim operando, reconheço a provisoriamente de quaisquer fechamentos de sentido que fui capaz de produzir ao longo deste trabalho. Isso se deve não apenas às limitações de tempo e espaço presentes em uma pesquisa de mestrado, mas também pela própria condição radical de contigência que caracteriza o social, que está permanentemente aberto a mudanças e ressignificações. As demandas sociais e as disputas hegemônicas travadas em cada momento histórico e cada contexto nos obrigam a um constante repensar dessa prática de significação que é a pesquisa no campo educacional: outras significações podem sempre fazer emergir e potencializar novas as críticas e caminhos para as relações entre conhecimento, cultura e currículo.

Neste espaço, cabe-me, porém, realizar um balanço da caminhada feita ao longo desta investigação, algumas conclusões provisórias que pude construir pelas análises e reflexões realizadas.

Não foi meu objetivo aqui realizar um julgamento sobre o Programa Mais Educação e a sua proposta da “rede de saberes”, uma avaliação definitiva sobre seu caráter emancipador ou reprodutor/conservador. Embora reconhecendo ser necessário que avaliemos as políticas educacionais e seu processo de implementação, acredito que a condenação ou absolvição destas é uma operação discursiva que tem limites quando se trata de pensar outras articulações e caminhos possivelmente subversivos.

Meu objetivo foi apontar que o Programa Mais Educação está presente em um número considerável de escolas brasileiras e, nesse processo, suscita algumas questões importantes em relação à problemática da relação entre a escola e os diferentes tipos de saberes. Busquei dar conta, na medida das minhas possibilidades, das maneiras como o jogo político de fechamentos de sentidos acontece em diferentes contextos, definindo e estabelecendo fronteiras em torno de, “escola” “comunidade”, “saberes escolares” e os outros saberes – que na terminologia do programa aparecem como “saberes comunitários” – como, por exemplo, aqueles que estão entrando no Currículo por meio da incorporação da Capoeira na cultura escolar.

A análise dos documentos do Programa Mais Educação e a investigação qualitativa empreendida na Escola Municipal Ginga mostrou que há uma complexidade que precisa ser pensada a partir do jogo político da significação no contexto da prática. Não há uma oposição binária entre render-se ao conservadorismo ou conquistar uma emancipação pré-definida.

Meu foco recaiu sobre como os antagonismos – condição inescapável para a articulação e a produção de sentidos – são criados por meio do Discurso. Verifiquei a existência de dicotomias fixadas entre, de um lado, a escola e seus saberes, e, de outro, a comunidade e seus saberes vistos como radicalmente diferentes. Tanto nos discursos presentes no programa quanto na Escola Ginga, pude perceber que os sentidos destes termos flutuam, conforme as maneiras como as instituições – como a escola e os órgãos formuladores de textos das políticas – realizam a gestão das demandas de igualdade e de diferença.

Nos diferentes contextos, os sentidos de “escola” e de “comunidade” fixados variaram. Ao mesmo tempo em que “escola” é caracterizada como um lugar tradicional e descolado da vida, a “comunidade” seria portadora de “saberes” ligados às necessidades práticas e à experiência, e associada recorrentemente à carência – seja de recursos financeiros, seja de “valores”. Na fala de diferentes professores, aparece o estabelecimento de uma distância entre a “realidade” ou a “cultura dos alunos” (associada à “prática” e ao “contexto social” da Rocinha) e a “cultura dos professores e da escola” (associada à “teoria”, distante da “realidade” da Rocinha). Estas visões parecem reatualizar, no contexto da prática, o discurso da separação entre “escola” e “comunidade” presente nos documentos, contribuindo para reforçar hibridizações entre discursos pedagógicos e culturalistas que tendem a produzir efeitos assistencialistas nas práticas educacionais.

Pudemos ver o quão difícil é a articulação entre escola e comunidade, sobretudo porque os critérios de definição dos “conteúdos” legitimados de serem ensinados não foram questionados, salvo em raros momentos. Em meus esforços por entender como a Capoeira está entrando na escola, busquei identificar quais os elementos dela que são incorporados pela cultura escolar – em uma gama infundável de significações para esta prática.

Apesar de Capoeira poder ser significada de diferentes maneiras, prevaleceu um sentido de Capoeira como “valores” e linguagem corporal, dissociada do conhecimento escolar. Não seria possível inferir que esse movimento esteja relacionado a uma forma específica desta instituição de fazer a gestão das demandas de direitos que a interpelam na atualidade? Ao trazer a Capoeira para dentro da cadeia definidora de “escola democrática” por meio desta operação de deslocamento do sentido de Capoeira de essa instituição, não se estaria mobilizando estratégias para adestrar esta prática, colocando-a em lugar subalternizado no contexto discursivo escola, fortemente marcado em sua trajetória pela centralidade do conhecimento disciplinar? Formular essas questões significa reconhecer os riscos resultantes de algumas perspectivas presentes no campo do currículo que tendem a negar a importância

dos “conteúdos” -, e a acreditar que esta seria uma estratégia potencialmente mais subversiva. Em uma educação que se pretenda democrática, acredito que se corra o risco de jogar fora uma das conquistas mais importantes da escola pública: o direito ao conhecimento.

Coerentemente com a opção teórica feita pelo GECCEH – amparada na Teoria do Discurso pós-fundacional –, acredito que o conhecimento deva ser tomado como ponto nodal das disputas pelos sentidos de “escola”, uma vez que ele é algo capaz de reunir todas as diferenças de maneira a dizer “aquilo que a escola é”, o que deve estar dentro ou fora da escola. Acredito que a incorporação do significante Capoeira na cadeia de equivalência do conhecimento escolar é um elemento significativo de possíveis deslocamentos da fronteira desta cadeia. No entanto penso que ainda precisamos explorar outras estratégias para que ela possa deixar de ocupar um lugar subalternizado associado apenas a “valores” e à movimentação corporal. Uma aposta seria explorar as dimensões epistemológicas da Capoeira.

Pude perceber que as fronteiras entre escola, conhecimento, comunidade ,embora desestabilizadas não estão sendo deslocadas, dada a força ainda presente de discursos mais conservadores, “conteudistas tradicionais” no contexto da prática e à naturalização da problemática dos conteúdos nos contextos de influência e de produção de texto das políticas.

Acredito ter demonstrado algumas pistas para pensar as possíveis contribuições da Capoeira para a constituição de sentidos ampliados de “conhecimento escolar” que, sem abandonar as referências da ciência moderna, possam também fazer parte deste sistema discursivo. Outros saberes – e outras *relações com os saberes*, como nos chama a atenção Bernard Charlot (2005) – produzidos por meio da ancestralidade, da ritualidade e da oralidade, podem auxiliar a escola a enfrentar os desafios colocados pelas demandas de diferença em torno da “cultura negra” e da “cultura popular”.

Entretanto, há ainda muito a aprofundar para se pensar a questão do conhecimento escolar e sua ampliação a partir do diálogo com as práticas culturais que, como a Capoeira, foram forjadas na diáspora africana. Esta tem servido como um ponto de partida importante para uma (re)descoberta dos saberes em África e sua reinvenção nas Américas. Refiro-me a uma interlocução inescapável com autores como Kwame Appiah (1997), Paulin Houtondji (2010), Dismas Masolo (2010) e Amadou Hampaté Bâ (2010) que – na esteira de uma gama de pensadores da África pós-colonial, como Leopold Senghor – indicam-nos a existência de um rico e crescente campo de investigação genericamente chamado de “estudos africanos” que busca compreender as múltiplas filosofias africanas, não mais relegadas ao lugar de uma

“etnofilosofia”, como uma certa tradição da filosofia ocidental as localizou, mas sim como epistemologias outras dotadas de riqueza e de mecanismos próprios de produção de conhecimento e de educação.

Destaco ainda alguns autores que vêm mergulhando no universo pouco estudado da “cultura popular negra” no Brasil e nas Américas. A historiadora Maria Antonacci (2009) tem sido capaz de, desde uma ótica pós-colonial, recuperar os diferentes suportes – a gestualidade, o corpo, a música – por meio do qual as culturas negras da diáspora tem sido capazes de transmitir e produzir conhecimento sobre o mundo. As contribuições do destacado sociólogo americano Paul Gilroy (2011), no âmbito dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, são também referências para um entendimento não essencialista deste processo diaspórico de produção cultural, além da brilhante defesa que o autor faz do papel da *música* – e todos os recursos performáticos corporais que a acompanham – na formação de um espaço de intelectualidade nas culturas afroamericanas por meio de linguagens e suportes alternativos à escrita.

Acredito que trilhar esses caminhos já abertos pode ser uma potente estratégia subversiva em meios às lutas de significação que envolvem e/ou são mobilizadas na definição do que seria uma “escola pública democrática”. Mas isso significaria preparar outros terreiros para entrar em outras rodas....

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro R. Jungers. **Mestres e Capoeiras Famosos da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.26, n.68, p. 86-98, jan./abr. 2006.

_____. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Faculdade de Educação, 2004.

_____. **Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar**. *Motrivivência*. Ano XI, nº 14, Maio/2000.

ABREU, Martha. *Cultura Popular: um conceito e várias histórias*. IN: Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **África/Brasil: corpo, tempos e histórias silenciadas**. In: *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v.1, n.1, p.46-67, jan./jun., 2009.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, Rosângela Costa. **Iê, viva meu mestre! A Capoeira Angola da Escola Pastiniana como práxis educativa**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2004.

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. IN: MOLL, Jaqueline...[et al.] (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Capoeira – The History of an Afro-Brazilian Martial Art**. London; New York: Routledge, 2005.

ASSUNÇÃO, M. R. & VIEIRA, L. R. **Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira**. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.34, p.81-120, 1999.

BALL, S. **Education reform: A critical and post-estructural approach**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1994.

BARRETO, Paula. **Evitando a “folclorização” e a “esportivização”: a capoeira se afirma enquanto cultura negra**. *Revista Palmares*. P.64-67. s/d. Disponível em: <http://www.acordabahia.ufba.br/?q=publicacoes>

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOWE, Richard , BALL, Stephen & GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London/ey York: Routledge, 1992

BRASIL. **Decreto-lei nº 8069** de 13 julho de 1990. Lex: legislação. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1998a.

_____. **Lei n.9608** de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe Sobre O Serviço Voluntário e dá Outras Providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19.fev.1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

_____. **Decreto n.3551**, de 4 de agosto de 2000 Lex: legislação. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o programa nacional do patrimônio imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07.ago.2000

_____. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

_____. **Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Lex: Legislação. Altera a lei nº **9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10.jan.2003, p. 1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004. Disponível em: [portal.mec.gov.br/Conselho Nacional de Educação](http://portal.mec.gov.br/ConselhoNacionaldeEducao)

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26.abr.2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

_____. **Decreto n.6094** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25.abr.2007b. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a [lei nº 9.394](#), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela [lei n.º 10.639](#), de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11.mar. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

_____. **Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional**. Brasília: MEC, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

_____. **Gestão Intersetorial no Território**. MEC: Brasília, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf

_____. **Redes de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. MEC: Brasília, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf

_____. **Caderno Cultura e Artes**. MEC: Brasília, s/d. (Série Mais Educação – Cadernos Pedagógicos). Disponível em: www.portal.mec.gov.br/

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589

_____. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. MEC, Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589

_____. **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**, IPHAN. 2006

_____. **Registro do Ofício dos mestres de capoeira no livro de saberes**. IPHAN, 2008a.

_____. **Registro da Roda de Capoeira no livro de saberes**. IPHAN, 2008b.

BURITY, Joanildo. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Leo Peixoto (org.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política.** In: Revista Teias v.11, n. 22. p.07-29, maio-agosto/2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade,** 4ª ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

CANDAU, Vera. **O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin.** *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.73, Dezembro/2000.

CAVALIERE, Ana M. **Quantidade e Racionalidade no Tempo de Escola: debates no Brasil e no mundo.** *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002a.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Escola de tempo integral versus aluno em tempo integral.** *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral.** *Paidéia*, vol.20, no.46, 249-259, maio-ago.2010.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona**, novembro de 1990. Disponível em <http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Gênova**, 2004. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação, hoje.** ARTMED, Porto Alegre/RS, 2005.

CHERVEL, A. **As histórias das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.** In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n.2, 1990

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** *Em Aberto*, v.22, n.80, p.83-96, abr.2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **Política de Currículo como Política Cultural.** IN: _____(org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

_____; SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun./ago. 2003

_____. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo.** In: LOPES, A. e MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não-negro” na sala de aula de história.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: EdUFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

DEVELAY, M. **Les contenus d'enseignement: Discipline et "matrice disciplinaire".** In: *Cahiers Pédagogiques*. Paris: n.298, p.25-7, nov. 1991a.

_____. **Les contenus d'enseignement: La face cachée des disciplines scolaires.** In: *Cahiers Pédagogiques*. Paris: n.298, p.9-13, nov. 1991b.

_____. **De l'apprentissage à l'enseignement - pour une épistémologie scolaire.** Paris: ESF, 1995a.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Porto Alegre: *Teoria & Educação*, n.5, p.28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas de nosso tempo do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **O Currículo entre o relativismo e o universalismo.** *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dezembro/00

FRIGERIO, Alejandro. **Capoeira: de arte negra a esporte branco.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 4(10), 1989.

GABRIEL, Carmen T. **Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa.** In: CANDAU, Vera M. *Reinventar a escola*, 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Um objeto de ensino chamado história: A disciplina de história nas tramas da didatização.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

_____. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos “pós”.** In: MOREIRA, Antônio F. & CANDAU, Vera M.(Org.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008

_____. **Conhecimento Escolar, Universalismos e Particularismos: Sobre Fixações de Fronteiras no Campo do Currículo.** In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010

_____. **Estudos Curriculares Face às Demandas de Nosso Presente.** Conferência para concurso para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, agosto de 2011.

_____. & COSTA, Warley da. **Que negro é esse que se narra no Currículo de História?** Revista Teias, v.11, n.22, p.93-112, maio/agosto 2010.

_____., PUGAS, Márcia e ROCHA, Ana Angelita Costa N. da. **Escola e conhecimento em meio ao jogo político no campo do currículo.** GT de Currículo da 33ª Reunião Anual da ANPed, Natal, 2011.

_____. & CAVALIERE, Ana. **Educação integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa.** IN: MOLL, J...[et al.] (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. 2012

_____. & FERREIRA, Márcia S. **Disciplina Escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo.** IN: LIBANEO, J. C. & ALVES, N. (org.). Temas de Pedagogia – Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. & FRAZÃO. **Memórias e demandas nos currículos de História de nossa contemporaneidade.** In: Anais VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 2012.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

_____. **Escolarização e cultura: a dupla determinação.** In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Org.). Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GIROUX, Henri & SIMON, Roger. **Cultura popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** IN: MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade, 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, I. F. **Tornando uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre: n.21, p.230-54, 1990.

_____. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.75-85, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*, v.10, n.18. p.133-154, 2011a.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, p.109-121, jan./abr.2011b.

GUIMARÃES, Antônio S. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora34, 1999.

GUPTA, Akhil. & FERGUSON, James. **Mais além da cultura: espaço, identidade e política da diferença.** In: Arantes, A. A. (org.) *Espaço da diferença*. Campinas-SP, Editora da UNICAMP, 2000 [1992], pp.31-49.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo.** *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora, identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva.** In: Ki-Zerbo, Joseph (org). História geral da África I: Metodologia e pré-história, 2.ed. Brasília : UNESCO, 2010.

HOBSBAWN, Eric. & RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos.** In: SANTOS, B. de S. e MENEZES, M.P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.131-144.

HOWARTH, D. **Discourse.** Birmingham: Open University Press, 2000.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

_____. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LECLERC, Jesuína. **Programa Mais Educação e práticas de educação integral.** In: MOLL, J.[et al.] (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a.

LECLERC, Jesuína & MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** *Educar em Revista*, Curitiba, n.45, p.91-110, jul./set.2012b.

LEITE, Miriam. **Recontextualização e Transposição Didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard.** São Paulo: Junqueira & Martin, 2007.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil,** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos.** In: *Contexto & Educação*. Ijuí: v.11, n.45, p.40-59, jan./mar. 1997a.

_____. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática.** In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 22(1):95-111, jan./fev. 1997b

_____. **As Relações entre cultura e conhecimento escolar, - refletindo sobre o processo de exclusão e inclusão.** In: Anais do Seminário Cidadania e Educação. 1998 (mimeo).

_____. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999a.

_____. **Questões para um debate sobre o conhecimento.** In: Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF. Rio de Janeiro: vol.3, n.3, out.1999b.

_____. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo.** *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez, 2005.

_____. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____ e MACEDO, Elizabeth. **O pensamento Curricular no Brasil.** In: LOPES, A. e MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. **Currículo e cultura: o lugar da ciência.** In: IN: LIBANEO, J. C. & ALVES, N. (org.). *Temas de Pedagogia – Diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo da fronteira cultural.** *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

_____. **Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.716-737, set./dez.2012

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre cultura juvenis, grupos e escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau.** 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MASOLO, Dismas A. **Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana.** In: SANTOS, B. de S. e MENEZES, M.P. (orgs.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010, p. 313-340.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.15-31, abr.2009.

MOREIRA, A. F. B. **Didática e Currículo: questionando fronteiras.** In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo.* Campinas: Papyrus, 1998

_____. & MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, identidade e diferença.** In: Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto, 2002. p. 11 – 33.

_____. & CANDAU, **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

OBI, Maduka T. J. Desch. **Angola e o Jogo de Capoeira.** In: Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia, n.24, p.103-124, Niterói: UFF, 1º sem. 2008.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de, e LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, Identidade e Gênero: ensaios sobre a história social da Capoeira no Brasil.** Salvador: EdUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na escola. Desafios político, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEREIRA, Amílcar. **“O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995).** Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e Formação: Perspectivas Sociológicas.** Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. **La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux competences.** In: *Revue des Sciences de l'éducation.* Montreal: v.24, n.3, p.487-514, 1998.

PIRES, Antônio Liberac C.S. **A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1937).** Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 1996.

_____. **Culturas Circulares: a formação histórica da capoeira contemporânea no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Kitabu, 2010.

RADICCHI, Marcelo Rocha. & FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Tensões e Conflitos na Inserção da Capoeira nas escolas de São José, SC: propondo uma análise objetiva e subjetiva do processo em andamento.** *Motrividência*, Ano SSIV, n.38, p.202-216. Jun./2012.

_____. **Culturas Circulares: a formação histórica da capoeira contemporânea no Rio de Janeiro.** Salvador: Kitabu, 2010.

RETAMOZO, M. **Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales.** Santiago: *Cinta Moebio*, 2009, vol 35 ,p.110-127.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. IN: SANTOS, B. de S. e MENESES, M.P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SHIROMA, E., GARCIA, R. e CAMPOS, R.. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In: BALL, S. e MAINARDES, J.(Org.) *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Tomaz Tadeu da. **Currículo, Universalismo e Relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin**. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dezembro/00

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro (1850-1889)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

_____. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**, 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

SPINK, Mary J. & MENEGON, V.M. **A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos**. In: SPINK, M.J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Cortez, p.63-91, 2000.

UNICEF/MEC/INEP/UNDIME. **Pesquisa Redes de Aprendizagem – boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. (disponível no site UNICEF), 2008.

YOUNG, Michael. **Why educators must differentiate knowledge from experience?** In: *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, Vol.22, no.1, December 2010, 9-26.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar**. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas[38]: 395-416, janeiro/abril 2011.

VASSALLO, Simone. **Resistência ou conflito? O legado folclorista nas atuais representações do jogo da capoeira**. *Campos* (UERJ), v. 07, p. 71-82, 2006.

_____. **Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da “capoeira autêntica”**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.32, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e Cultura**. In: *Contrapontos* - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

VIANA, Larissa. **Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural**. IN: ABREU, M. e SOIHET, R.(orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ANEXOS

**ANEXO 1A – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com a
Coordenadora Pedagógica Valéria**

Idade:

Formação escolar/acadêmica:

Trajetória profissional:

- 1) Há quantos anos trabalham na escola e que funções já exerceram ali?
- 2) Quais são as principais objetivos da escola no Brasil e no Rio de Janeiro hoje em dia, para vocês?
- 3) Que dificuldades a escola enfrenta nesse esforço?
- 4) O Projeto Político Pedagógico da escola está atualizado ou precisa de mudanças?
- 5) Como vocês veem o problema do racismo no Brasil hoje em dia?
- 6) Este é um problema nesta escola? Como a escola tem tentado lidar com esse problema?
- 7) A senhora vê alguma importância na lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira na escola?
- 8) Os professores procuram trabalhar essa temática em sala de aula?
- 9) Como vocês veem o Programa Mais Educação dentro do conjunto de atividades que acontecem dentro da escola? Há relações entre as aulas regulares e estas atividades?
- 10) Como vocês veem a realização de oficinas de capoeira na escola há quase 3 anos? A capoeira tem influenciado em alguma coisa no funcionamento da escola e na aprendizagem dos alunos?
- 11) Qual a importância da capoeira na escola? O que esta atividade ensina aos alunos?
- 12) Vocês consideram a capoeira como parte da cultura negra? Por que?

ANEXO 1B – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com a Coordenadora do Mais Educação Márcia

Idade:

Formação escolar/acadêmica:

1. Há quantos anos trabalham na escola?
2. Como se aproximou da escola e do Programa?
3. Perguntar tema de fazer uma ponte das oficinas com a escola.
4. Quais os problemas/dificuldades do Programa na escola?
5. Que qualidades/potencialidades tem o Programa para dialogar/influenciar a escola?
6. O que é a educação integral para você?
7. Há algum diálogo entre as oficinas e a escola? Em que momento ocorre esse diálogo?
8. Cultura negra/capoeira tem ajudado a tratar esta questão?
9. Para você existe racismo no Brasil? E na escola?
10. Isso é uma questão para a escola? Como ele tem procurado trabalhar isso?
11. Como foi escolhida a capoeira e as demais atividades para o Programa na escola?

ANEXO 1C – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com os Professores Jair, Gisele e Andreia.

IDADE:

Formação escolar/acadêmica:

Outras atividades que realiza:

1. Como você colocaria o papel da escola na educação no Brasil hoje?
2. Como você vê o papel da escola Ginga, pelo que você tem visto?
3. Qual a importância da escola para essa comunidade que ela atende? Qual o papel da comunidade escolar? O que ela tem feito? E que dificuldades ela encontra?
4. Se você fosse pensar de uma forma mais ampla que conteúdos você considera mais importantes? Você costuma trabalhar com quinto ano?
5. Dentro dessa ideia, pensando mais especificamente conteúdos históricos, que conteúdos históricos você acha que não podem deixar de estar dentro de um planejamento de ano?
6. Você acha que essas atividades do Mais Educação que acontecem na escola são importantes?
7. Nesses planejamentos anuais, o pessoal do Mais Educação participa?
8. Então, a capoeira pra você é interessante existir na escola? Você teve a oportunidade de assistir alguma oficina?
9. Você acha que no caso o racismo é um problema no Brasil? Ainda é um problema?
10. E como é que a escola pode atuar nessa questão do racismo?
11. Você acha que de alguma maneira pode haver um diálogo com a capoeira dentro da escola?

ANEXO 1D – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com a Professora Iara da Sala de Leitura

IDADE:

Formação escolar/acadêmica:

Outras atividades que realiza:

1. Já trabalhou em outras escolas?
2. Há quanto tempo trabalha na escola?
3. Em que funções já atuou?
4. Como você vê a escola Ginga de um modo geral? Que qualidades/dificuldades essa escola tem?
5. Como é a relação com a comunidade escolar?
6. Qual é a importância da sala de leitura para a escola e como este espaço dialoga com o trabalho feito pelos professores em sala de aula?
7. Você considera o racismo um problema no Brasil hoje em dia?
8. E na escola?
9. Como a escola, em geral, e a sala de leitura, em particular, enfrentam este desafio?
10. A sala de leitura dispõe de um acervo sobre “literatura da cultura africana”. É recente este acervo?
11. Os professores utilizam este material? De que maneira e com que frequência?
12. O que você acha do Programa Mais Educação na escola Ginga?
13. E a presença das oficinas de capoeira? Eles ajudam a trabalhar a questão da cultura negra na escola?

ANEXO 1E – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com a Professora de Capoeira Ludmilla Almeida

IDADE:

Formação escolar/acadêmica:

Outras atividades que realiza:

Bairro onde mora:

- 1) Há quanto tempo pratica capoeira?
- 2) Há quanto tempo ensinando capoeira?
- 3) Percebeu alguma diferença entre as experiências anteriores de trabalho com crianças em escolas e este trabalho atual inserido no Programa Mais Educação?
- 4) O fato de estar no Programa Mais Educação alterou sua maneira de ensinar/trabalhar/relacionar-se com os alunos?
- 5) Para você, qual é a importância da capoeira no Brasil hoje em dia?
- 6) Você e seu mestre fazem Capoeira Angola. O que é isto?
- 7) O fato de ser capoeira angola influencia o trabalho sobre a questão racial?
- 8) Você acha importante o ensino da capoeira nas escolas públicas? Por que?
- 9) Como a coordenação pedagógica e a Direção da escola tem dialogado/apoiado o seu trabalho? Houve parcerias, projetos e eventos coletivos da escola em que a capoeira participou?
- 10) Como os professores dos alunos que treinam capoeira tem dialogado com o seu trabalho? Houve parcerias ou trabalhos conjuntos?
- 11) Existe relação entre a capoeira e a identidade negra?
- 12) Como você tem trabalhado a questão racial e a presença do negro na história do Brasil com seus alunos?
- 13) Você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola? Como você o vê?
- 14) A capoeira ou, de maneira mais geral, o programa Mais Educação é mencionado ali?
- 15) Na elaboração de suas oficinas de capoeira, você conversou com seu mestre, ele lhe ajudou no planejamento das aulas? No seu trabalho cotidiano, vocês dialogam sobre a prática educativa? Exemplos?

**ANEXO 1F – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com
Mestre Cláudio Chaminé**

- Idade:

- Formação escolar/acadêmica:

- 1- Há quanto tempo está atuando como oficinairo de percussão na Escola Shakespeare e como tem sido essa experiência?
- 2- Além de oficinairo de percussão, você também é mestre de Capoeira. Fale um pouco de sua trajetória na capoeira.
- 3- Qual é a importância do ensino de capoeira nas escolas brasileiras hoje?
- 4- O senhor é mestre de um grupo de Capoeira Angola. O que é a Capoeira Angola?
- 5- Como o senhor, como mestre, e o grupo, se relacionam com o trabalho com capoeira que a Ludmilla vem realizando na Escola Shakespeare?
- 6- Como o senhor vê a sua experiência e a da Ludmilla com o programa Mais Educação na Escola Shakespeare, em termos de diálogo com os professores, a Direção e a comunidade escolar?
- 7- Você acha que os saberes trazidos pela capoeira são diferentes daqueles que normalmente já estão na escola? Que diferenças/relações você vê?

**ANEXO 1G – LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES DA CAPES
(Janeiro de 2012)**

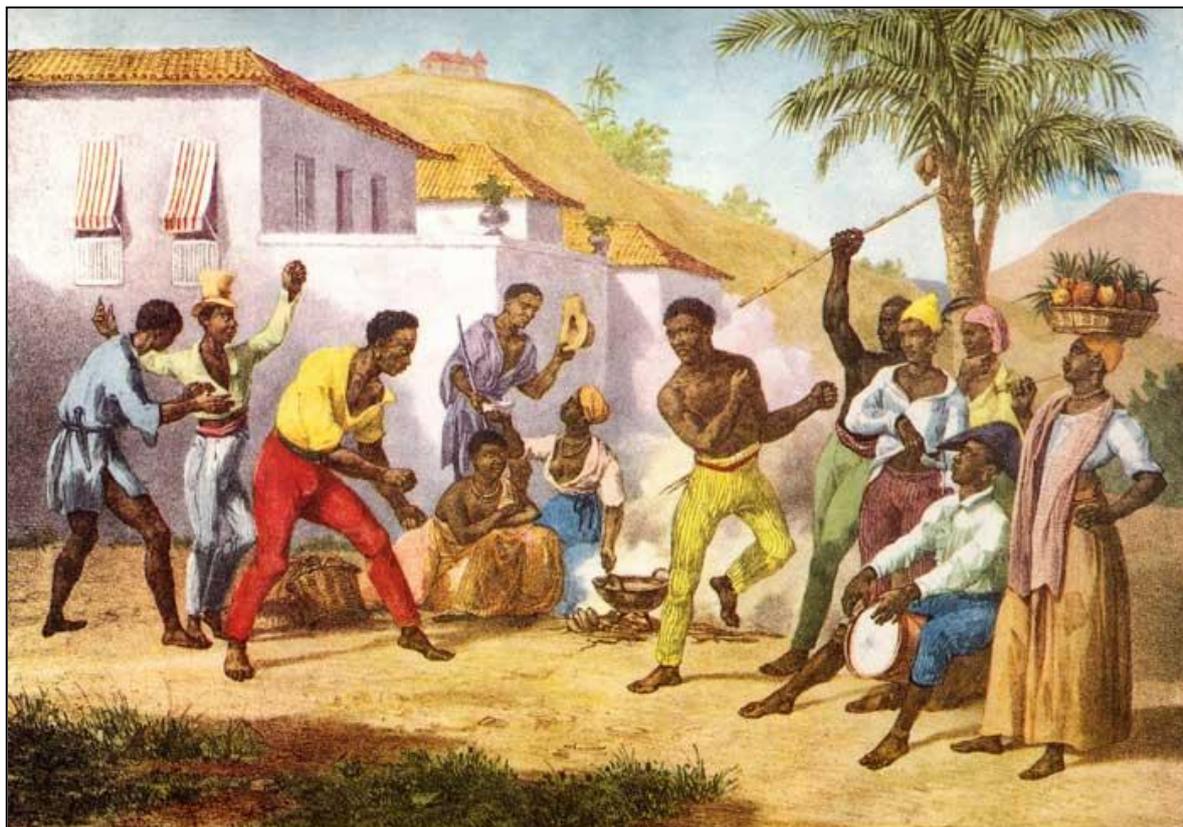
Total de Resumos encontrados: 38

Palavras-chave utilizadas: capoeira; ensino de história; educação integral

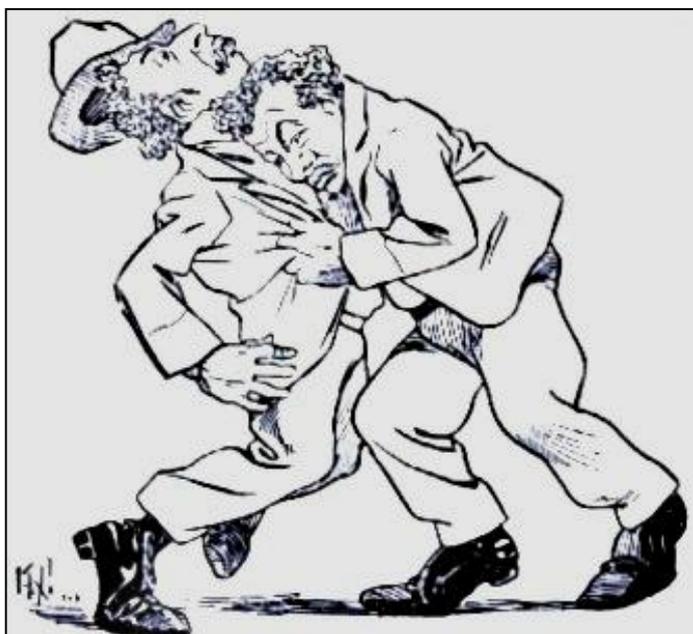
Trabalhos no campo da Educação	25	Diálogo com a educação formal	Não há diálogo com a educação formal
Educação Formal	10		
Educação Não-Formal	15	6	7
Ótica de áreas do conhecimento diferentes da Educação	13		
TOTAL	38		

ANEXO 2A - A CAPOEIRA COMO “CULTURA ESCRAVA”

Jogar Capoeira ou Dança da Guerra - litografia de Johan Moritz Rugendas (1835)



ANEXO 2B – CAPOEIRA: “VADIOS” E “MALADROS” NO RIO DE JANEIRO
(Benedito Kalixto, ilustrações da década de 1900)



ANEXO 2C – CAPOEIRA: LUTA BRASILEIRA NOS RINGUES
Cyriaco (acima), anos 1900, e Mestre Arthur Emídio (abaixo), anos 1960

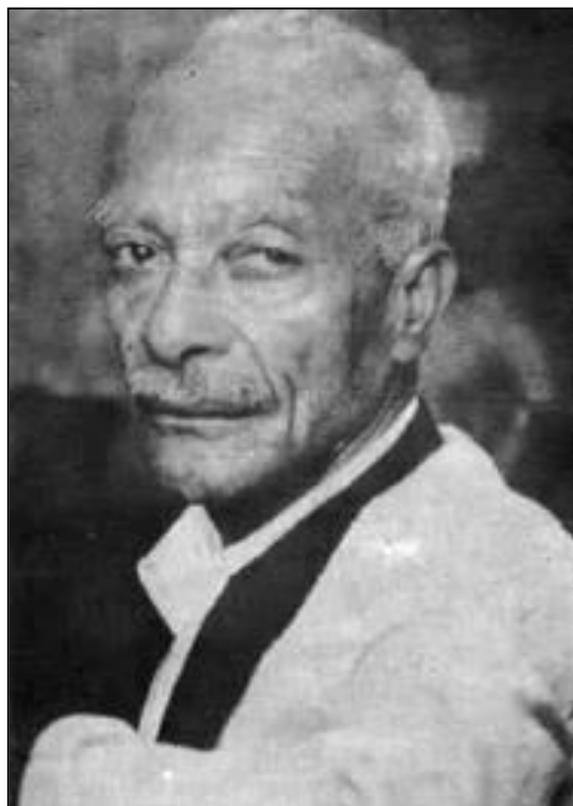


ANEXO 2D – CAPOEIRA: A GYMNÁSTICA NACIONAL
Frontspício do livro de Annibal Burlamaqui (1928)



ANEXO 2E – ÍCONES DAS “TRADIÇÕES INVENTADAS” DA CAPOEIRA**BAIANA: MESTRES BIMBA (esq.) E PASTINHA (direita).**

Abaixo: Bimba é recebido pelo presidente Getúlio Vargas, em 1937.



**ANEXO 2F – A CAPOEIRA ANGOLA DA ESCOLA DE MESTRE PASTINHA:
MESTRE MORAES (BA), acima, E NECO PELOURINHO (RJ), abaixo**



ANEXO 2G – MESTRE CLÁUDIO CHAMINÉ E TRENEL LUDMILLA
Foto de Afronaz Kauberdianuz (2012)

