

# HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DEBATES SOBRE AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E A CAPOEIRA COMO TEMA DE AULA

Isabel Camilo de Camargo <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as legislações sobre história e cultura afro-brasileira desde a Constituição Federal de 1988 até a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de História do Ensino Médio. A história e cultura afro-brasileira se tornou tema obrigatório nas redes de ensino após a promulgação da lei 10.639/03. Ao ser proposta, a BNCC deveria respeitar a legislação atual vigente. Há outras leis que trata e legitima as discussões sobre diversidade cultural, racismo e questões étnico-raciais em geral. No desenvolvimento do trabalho, discutiremos sobre as políticas de currículo que envolve esses temas, pois entendemos o currículo como campo de embate entre sujeitos, concepção de conhecimentos e de mundo, bem como a inserção da capoeira como possibilidade de tema de aula. Utilizaremos como referências principais os estudos de Lopes (2004), Gomes (2012) e ABIB (2005).

**Palavras-chave:** História Afro-Brasileira, legislações educacionais, capoeira.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar como as legislações sobre história e cultura afro-brasileira são apreciadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de História do Ensino Médio.

São várias as legislações educacionais que trabalham com a temática da pluralidade cultural de nosso país e que busca discutir a contribuição histórica e cultural da população negra para a formação do Brasil. O debate se torna maior a partir da abertura democrática na década de 1980. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecia a pluralidade cultural como tema transversal. Em 2003, ocorreu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010, reforçou a importância do ensino de história afro-brasileira e o combate ao racismo nas escolas. Cabe à pesquisa indagar como essas legislações foram, ou não, contempladas pela BNCC para o ensino de história.

Para realizar essa reflexão, foi necessário fazer leituras sobre as políticas educacionais brasileiras e as questões incutidas no debate sobre a formação do currículo escolar, bem como

---

<sup>1</sup>Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/Rondonópolis; bolsista Capes. Professor Supervisor: Drº. Aguinaldo Rodrigues Gomes. E-mail: isabelc\_camargo@hotmail.com.

sobre a contribuição da história da África e afro-brasileira para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais.

## METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico e de leis educacionais que tratam da temática da contribuição histórica e cultural da população negra no Brasil.

No desenvolvimento da pesquisa buscamos realizar uma análise do conteúdo. Conforme Severino, a análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações” (2007, p. 121).

No caso dessa pesquisa buscamos analisar as legislações educacionais que abordem, de alguma forma, as contribuições históricas e culturais da população negra. Há várias leis que trata e legitima as discussões sobre diversidade cultural, racismo e questões étnico-raciais em geral.

Na formulação dos PCNs propuseram-se alguns temas transversais que deveriam aparecer no ensino de todas as séries e disciplinas do Ensino Básico, entre eles, está a pluralidade cultural. A concepção do documento é que

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal<sup>2</sup>.

Tal concepção é importante para a nossa pesquisa, pois colabora para refletir sobre como a população afro-brasileira é apresentada no currículo, bem como a forma que ela é abordada em diversos materiais didáticos.

Outra lei que referendou a temática da população negra, e em seu interior a pluralidade cultural, foi a Lei Federal nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura africana e afro-brasileira”. Jesus (2012) enfoca que o ensino de história que trata da história e da cultura da população afro-brasileira possibilita repensar a

---

<sup>2</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 121.

nossa memória histórica e identidade nacional. Ele ressalta que a grande diversidade de culturas, línguas, tradições, etnias e religiões cruzou o oceano Atlântico por quase quatro séculos na bagagem cultural das pessoas trazidas para serem escravizadas (JESUS, 2012).

Conforme Guimarães (2012), em 2004 aprovou-se as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo esta considerada um reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira.

Para Silva (2007), a educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo principal desenvolver aprendizagens que possibilite as pessoas à participação nos espaços públicos.

[...]. Isto é, que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (GONÇALVES e Dias, 2007, p. 490).

Em 2010, foi instituída a Lei 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que objetivava “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.<sup>3</sup> Importante lembrar que essa lei foi criada após o Brasil assinar um Tratado Internacional na Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966.

A Lei 12.288 é importante porque vem cancelar a lei 10.639, pois reconhece que no Brasil existe desigualdade racial e que é necessário superá-la, sendo que as políticas públicas e as ações afirmativas têm um papel importante para se efetivar a mudança. A Seção II da Lei 12.288 discorre sobre a Educação, além de confirmar a lei 10.639, postula-se que os temas referentes à história da população negra devem ser ministrados em todo o currículo escolar. Além disso, o Poder Executivo Federal deve fomentar a formação iniciada e continuada de professores.

## DESENVOLVIMENTO

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acessado em 12/11/2018.

Para entender de forma mais profunda a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscamos compreender os debates que há sobre as políticas educacionais brasileiras de forma geral.

Conforme Dourado (2007), a discussão de políticas educacionais se relaciona com processos mais amplos do que somente a dinâmica intra-escolar. Ele esclarece que

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

Ter claro que a discussão de políticas educacionais inclui outras temáticas é importante para apreender os limites e as possibilidades de gestão e prática das ações políticas.

Importante também esclarecer que partimos da concepção de Educação como prática social, formada e formadora de relações sociais mais amplas, por isso a importância da escola não só como divulgadora e ambiente de produção do conhecimento, mas também ressaltamos o seu papel social e humanizador. Selva Guimarães compreende que a função da escola hoje “é a formação do indivíduo para a vida em sociedade, a compreensão, a construção da paz e a continuidade do mundo” (2012, p. 57).

O artigo de Ferreira e Nogueira (2015) trata do impacto das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas. Os autores ressaltam que “a lei por si só não altera a realidade” (FERREIRA e NOGUEIRA, 2015, p. 11) e que a participação de todos na formulação de políticas vem do modelo democrático e que a participação tem um efeito muito importante: o princípio do pertencimento. Isso ocorre, pois quando um plano é elaborado com a participação de todos, há mais possibilidades de o documento ser colocado em prática.

Cruz (2017) ressalta que, por muito tempo, as políticas e práticas educacionais em nosso país foram racializadas, pois se objetivava manter as características de grupos étnicos e racialmente diferentes (isto é, negros e indígenas) em espaços distintos da escola, isso porque o acesso à escola seria parte de um percurso de embranquecimento.

Cruz (2017) explica que sociedades racializadas são as que apresentam a dimensão racial alicerçada desde a sua formação de forma a hierarquizar grupos sociais. Essa reflexão nos leva a entender que a escravidão africana e indígena, conjuntamente com o posicionamento europeu de se ver como superior, nos tornou uma sociedade racializada.

Silva (2017) ressalta que as pessoas consideradas brancas não se veem pertencentes a um grupo étnico-racial e dão pouca importância a essa sua identidade, e isso ocorre porque a norma aceita socialmente é ser e viver como branco.

Guimarães (2012) compreende que as mudanças no ensino de História devem dialogar com saberes e culturas não escolares. Em suas palavras:

As mudanças curriculares no ensino de História no interior das escolas são estratégicas não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novos saberes e práticas educativas em diálogo com saberes e culturas não escolares. O objeto do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. No espaço da sala de aula, é possível ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar – fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconscientemente ou deliberadamente, operar o contrário e perpetuar estereótipos sociais, mitos, fatos e heróis da memória dominante (GUIMARÃES, 2012, p.67).

Um dos desafios atuais do ensino de história é fazer com que os alunos pensem historicamente, ou seja, entendam os acontecimentos em seu contexto histórico e que compreendam de forma crítica o mundo que os cerca. Por sua vez, as linhas pedagógicas progressistas compreendem, de forma geral, que é importante levar em conta o contexto social, cultural e econômico dos alunos, e que o professor deve trabalhar um conteúdo que se relacione com a vida de seu aluno e que tenha um significado para ele. Além disso, na perspectiva progressista, atina-se para a importância de iniciar os estudos partir do conhecimento de seus discentes. Como na escola pública temos majoritariamente uma população pobre, com alguma raiz afro-brasileira, é necessário compreender as necessidades e anseios desse público.

Guimarães (2012) explica que a educação vista como direito social de todos e a ampliação ao acesso à escola provocou uma mudança, de uma escola elitista, acessível a uma minoria para uma escola de “massas”. Para a professora, essa transformação desvelou uma “diferenciação do acesso ao conhecimento segundo a origem social” (GUIMARÃES, 2012, p.59), ocasionando uma perda de qualidade no ensino público.

Ao pensar essas questões para a formulação da BNCC, percebemos que a participação de professores e profissionais da Educação foi relativizada. A um olhar inicial, percebemos que a BNCC do Ensino Médio para a área de História é um arrolado de habilidades que não separa o que seria de cada área de Humanas especificamente. São temas que propõe que se trabalhe um tema sem delimitar História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A partir da leitura da BNCC, surgem-nos algumas indagações, será que o professor terá habilidades para tratar de olhares diferentes para uma mesma temática fora da sua área de formação? Não há colocado uma lista de conteúdos, mas temas a serem trabalhados, nos lembrando da junção de disciplinas no período da ditadura militar e da criação de disciplinas como “Estudos Sociais” e nos indagamos se em que medida a BNCC traz algo de realmente novo para educação brasileira.

Cruz (2017) já alertava para a falta de diálogo e de participação efetiva de professores na formulação da BNCC, ela adverte sobre a necessidade de nos mantermos em vigilância para que a educação para as relações étnico-raciais se consolide e que não se torne restrita a um agrupamento de indicações.

Daniel Cara (2017) trabalhou na formulação do Plano Nacional da Educação e tem uma coluna voltada para temas educacionais no site da UOL. Ele nos atenta para o fato que desde a terceira versão da BNCC, o Ministério da Educação retirou os temas de identidade de gênero e de orientação sexual. Esse alerta nos faz refletir sobre o impacto e continuidade das leis 10639/03 e 11.645/08, bem como das Diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais.<sup>4</sup>

Além disso, Cara (2017) compreende que a BNCC não considera a pedagogia, e que o documento apenas serve para controlar e desvalorizar ainda mais o trabalho do professor. A BNCC teria, em seu entendimento, a função de subsidiar “às avaliações em larga escala e a produção de livros didáticos” (CARA, 2017, s/p). Ele explica que, de todo modo, essa política educacional estaria fadada ao fracasso por desconsiderar a pedagogia.

Dourado (2007) nos recorda que uma das principais características das políticas educacionais no Brasil é a descontinuidade do processo de organização da educação básica, pois se evidencia políticas conjunturais de governo invés de políticas de Estado. Podemos entender que a formulação da BNCC da forma como ocorreu, traz implícita uma visão de educação relacionada às questões neoliberais. Outra característica é a superposição de ações e programas, conforme Dourado:

[...]. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e reprodutivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (2007, p. 928).

---

<sup>4</sup> CARA, Daniel. #BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular? **UOL Educação** – **Blog do Daniel Cara**. 2017. Reportagem disponível em: <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/>. Acessado em 19/03/2019.

Dourado (2007) nos alerta para a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas na área de Educação. Também é necessário pensar as políticas educacionais a partir “de um padrão de qualidade socialmente referenciada” (DOURADO, 2007, P.938), o que, para o autor, estaria inserido no desafio de superar a lógica centralizada e autoritária das nossas políticas educacionais, sendo tarefa do poder pública assegurar condições para o envolvimento e participação da sociedade civil na formulação e implementação de ações e programas educacionais.

A atual discussão sobre a gestão da diversidade e da convivência com as diferenças culturais nas escolas têm sido pauta em dimensões locais e internacionais, pois essas problemáticas são vivenciadas em vários países. No Brasil tem se questionado sobre a ideia de mestiçagem natural e harmônica.

Silva (2007) observa que a diferença entre os valores proclamados e os reais da educação é grande e persistente no desenrolar de nossa história e que essa situação também ocorre em outras sociedades ocidentais – “[...], a escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural da sociedade” (SILVA, 2007, p. 496). Ou seja, a escola acaba criando representações que desvalorizam os que não se encaixam nos padrões definidos e cria nessas crianças e jovens uma percepção de inferioridade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a BNCC para o Ensino Médio. O governo define a BNCC como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).<sup>5</sup>

Um dos fatores que incomoda os críticos da BNCC é que ela determina uma série de outras políticas como as que se relacionam com um sistema de responsabilização, com avaliação de professores e escolas e com uma lógica empresarial, ou seja, ela não é apenas um

<sup>5</sup> Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, dezembro de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_14dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf) Acessado em 01/02/2018. p. 07.

documento que expõe o conteúdo a ser ensinado. Também se compreende que é importante a existência de algum mecanismo que avalie a aprendizagem dos alunos, mas é preciso recordar que o resultado em Educação não se mede só pelo que é verificado em um teste.

Concordamos com Lopes (2004), ao dizer que a política curricular é uma política cultural, porque o currículo se forma com uma seleção da cultura, do conhecimento. Sua composição é um campo de embate entre sujeitos, concepção de conhecimentos e de mundo.

Percebemos que na conjuntura política brasileira atual é muito difícil tratar do tema seja em que espaço for, mesmo nas salas de aula de uma universidade pública. Observamos que há um distanciamento entre os estudos acadêmicos e sua absorção pela população geral. Ainda paira entre alguns estudantes uma visão estereotipada e um conjunto de falta de informações, ou informações errôneas, em temas já conhecidos como, por exemplo, a questão das cotas nas universidades e nos concursos públicos.

É necessário descolonizar os currículos, pois “[...]. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento” (GOMES, 2012, p. 99).

O que seria descolonizar os currículos? Descolonizar os currículos seria um processo no qual se inicia ao descolonizarmos nosso ponto de vista. Para exemplificar, para apreender as questões indígenas temos que entender os indígenas em sua heterogeneidade; temos que entender a sua diversidade de povos, culturas e as inter-relações entre esses povos.

Mignolo (2017) observa que o decolonialismo traz a tona que a questão da inferiorização de povos é uma ficção criada para dominar o “outro”. Ele salienta também que “o conhecimento é criado e é transformado de acordo com desejos e necessidades particulares assim como em resposta a exigências institucionais” (2017, p. 24). Ou seja, há razões políticas, culturais e sociais para buscar implantar uma visão eurocêntrica, porém esse ponto de vista pode ser mudado a partir das necessidades e desejos de nossa sociedade, bem como a partir de exigências do poder público. Mignolo (2017) esclarece que um dos objetivos do decolonialismo é que consigamos nos naturalizarmos em vez de modernizar-nos.

Gomes (2012) elucida que é um desafio para as escolas brasileiras superar a visão eurocêntrica de conhecimento e que a descolonização dos currículos insere vários embates. Em suas palavras:

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber.

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo (GOMES, 2012, p. 107).

Nós, enquanto professores, temos que perceber a naturalização das diferenças entre grupos humanos e contextualizar quando e por que se iniciou e como se desenvolveu para que possamos ter um processo de ruptura epistemológica na educação de nosso país.

### **Novas abordagens e a história e cultura afro-brasileira – possibilidades de análise da capoeira em sala de aula**

A capoeira é um tema que se relaciona com a história e cultura afro-brasileira, mas que também traz muito interesse por parte dos alunos, e por isso pode ser interessante de se abordar em sala de aula tanto nas aulas de história, como de educação física e artes. Santos assevera que a capoeira era uma “das estratégias dos escravos para lidar com a brutalidade do poder escravista” (2005, p. 137).

Gomes (2012) propõe de pensar a história de vida do capoeirista Besouro Mangangá para iniciar uma reflexão sobre a história da população negra em nosso país. A professora teve conhecimento da vida de Besouro a partir de uma peça de teatro, mas sua história também foi tema do filme que leva seu codinome “Besouro” e foi lançado em 2009, com a direção de João Daniel Tikhomiroff.

Besouro Mangangá nasceu em 1895 e faleceu em 1924, sendo que ele viveu no Recôncavo Baiano. Seu nome era Manoel Henrique Pereira. Ele aprendeu a capoeira com o mestre Alípio e se tornou muito famoso, criando-se lendas a seu respeito, como a que ele teria “corpo fechado”, ou seja, que balas de revólver e punhais não conseguiam atingir o seu corpo e machucá-lo.

Pressupõe-se que ele entrou em vários embates com a polícia por não simpatizar com ela, mas Pires (2007) ressalta que essas turbulências não se relacionavam com algum tipo de banditismo porque Besouro sempre se assinalou como um trabalhador. Pires (2007) declara que Besouro nunca foi preso por furto ou roubo, sendo suas prisões relacionadas às ações contra a polícia.

Sobre os embates com a polícia, a fama de “desordeiro” era vista como qualidade enaltecida para os capoeiristas antigos, pois entendia-se, como explica Abib (2005), que essa era uma forma de demarcar um comportamento desafiador, seja do poder escravista ou do poder repressor na Primeira República.

Conforme Abib (2005), as primeiras fontes históricas que trazem algum relato da capoeira datam do fim do século XVIII e início do XIX, porém ressalta que a data não é muito interessante, que importa saber são as questões que a geraram e que mantêm a sua expansão.

A origem da capoeira ainda é incerta. Algumas pessoas a entendem que esta foi criada na África; outras pessoas acreditam que ela foi criada no Brasil por escravos africanos. Sua origem é motivo de grandes debates e tem nos mestres Pastinha e Bimba grandes nomes dessa discussão. Mestre Pastinha (1889-11981) compreendia que a capoeira veio da África; já mestre Bimba (1899-1974) defendia que a capoeira foi criada no Brasil, mais precisamente na Bahia (SANTOS, 2002).

Santos pondera que a capoeira pode ser designada como um tipo de luta:

[...]. Tal palavra diz respeito também a um jogo atlético constituído por um sistema de ataques e defesas, de caráter individual e coletivo de origem folclórica, genuinamente brasileira, surgido entre os escravos *bantus*, procedentes de Angola, no período do Brasil colonial e que, apesar de intensamente perseguido até as primeiras décadas do séc. XX, sobreviveu à repressão e, atualmente se amplia e se institucionaliza como prática desportiva regulamentada (2002, p. 33).

Apesar da incerteza de sua origem e criação, sabe-se que em 1890 a capoeira foi incluída no Código Penal e sua prática era considerada contravenção. Apenas em 1937 ela deixou de ser criminalizada e nesse ano ocorreu a oficialização da primeira academia de capoeira com um alvará de funcionamento datado de 23 de Junho de 1937.<sup>6</sup> Importante ressaltar que a legalização da capoeira deu-se no governo Getúlio Vargas no contexto da instauração do Estado Novo<sup>7</sup>, e que só esse ocorrido pode ser o tema de uma aula que trate do governo de Getúlio Vargas.

Talvez Getúlio Vargas tenha tido segundas intenções ao legalizar a capoeira, pois dando a ela o título de esporte e cultura, pode ter sido uma forma de tentar dominar sua prática de um modo não coercivo. Porém, com o entendimento da capoeira como cultura afro-brasileira e com a luta do movimento negro por maior reconhecimento, em 2008 a capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural brasileiro, sendo que a roda de capoeira foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O registro da capoeira pelo IPHAN é importante porque auxilia na preservação de sua prática e traz benefícios como no reconhecimento do saber técnico dos seus mestres. O IPHAN descreve o motivo de seu registro:

<sup>6</sup> Ver <http://www.capoeiramestreimbimba.com.br> (site acessado em 06/10/2004)

<sup>7</sup> ver <http://www.cpdoc.fgv.br> (site acessado em 06/10/2004)

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<sup>8</sup>.

Em 2014, a roda de capoeira foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Imaterial Cultural da Humanidade, essa conquista é muito importante para a cultura brasileira, e expressa um reconhecimento e respeito pela história da resistência negra no Brasil. Para dar acesso ao processo de tombamento e ajudar na divulgação da capoeira, o sítio eletrônico do IPHAN disponibiliza os estudos efetuados para o seu tombamento e documentos e obras escritas *a posteriori*. O material eletrônico *Roda de capoeira* (2014)<sup>9</sup> traz explicações sobre a roda de capoeira e suas principais características.

Em 2017, o IPHAN publica o texto *Salvaguarda da roda de capoeira e do ofício dos mestres de capoeira*<sup>10</sup>, no qual tem o objetivo de divulgar as diretrizes que devem ser tomadas para a salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira. Entre elas, podemos citar:

- pesquisas, mapeamentos e inventários participativos, com intuito de identificar e mapear grupos e mestres de capoeira em municípios ou regiões significativas para o contexto de cada estado da federação;
- oficinas de transmissão de saberes sobre a Roda de Capoeira (por exemplo: oficinas de fabricação e/ou execução de instrumentos musicais utilizados na Capoeira, oficinas de cantos, história da Capoeira) para praticantes e o público em geral;
- publicações contendo a biografia de mestres importantes no estado e a história da Capoeira naquela localidade, pela perspectiva dos próprios capoeiristas.<sup>11</sup>

Porém o que nos chama a atenção é a demora em se propor tais diretrizes, pois somente ocorreu após quase dez anos de seu registro pelo IPHAN, tal fato nos leva a indagar que o estabelecimento e divulgação das diretrizes não teria ocorrido por pressão da UNESCO, já que tal documento foi formulado após quase três anos de reconhecimento dessa instituição internacional.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acessado em 17/09/2018.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Roda%20de%20Capoeira%20-%20Patrim%C3%B4nio%20Mundial%20Imaterial%20-%20Brasil%202014.pdf>. Acessado em 17/09/2018.

<sup>10</sup> Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha\\_salvaguarda\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha_salvaguarda_capoeira.pdf).

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha\\_salvaguarda\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha_salvaguarda_capoeira.pdf) Acessado em: 17/09/2019.

<sup>11</sup> Idem. p. 29 e 30.

A questão da capoeira como patrimônio cultural também pode ser discutido em sala de aula. Além disso, pode-se propor que os alunos entrevistem os professores e praticantes de capoeira para pesquisar como eles a entendem e a importância dela em suas vidas.

A cultura material pode nos ajudar para compreender a capoeira, prática que historicamente está ligada a escravidão. Para exemplificar podemos observar que os instrumentos usados para essa prática têm histórias diferentes. Sabe-se que o atabaque veio da África, e o de lá utilizado senão igual muito parecido. O pandeiro veio da cultura portuguesa; já para o berimbau há controvérsias.

A discussão que existe hoje é para saber como berimbau foi criado, parece que algumas etnias africanas usavam o berimbau, mas ele não era com o formato que temos hoje e que lá ele era tocado em momentos especiais. Falta também uma pesquisa para saber se foi mestre Bimba quem sistematizou a posição dos instrumentos na roda de capoeira.

O som sempre começa com o berimbau, pois é ele que comanda o ritmo da música e a forma do jogo. Dentro do uso do berimbau há uma divisão, pois existem três tipos de berimbau: gunga (feito com cabaça grande), médio (cabaça média), viola (cabaça pequena). É nessa ordem respectivamente que eles devem se apresentar em uma roda se os praticantes estiverem de posse desses três tipos de berimbaus e os sons que saem deles também são diferentes uns dos outros.

Ao lado dos berimbaus deve estar o atabaque, depois o pandeiro. O agogô e o reco-reco também são instrumentos que podem ser encontrados em uma roda de capoeira, eles se apresentam ao lado do pandeiro, nessa ordem: agogô e reco-reco. Encontramos uma roda com todos esses instrumentos principalmente em eventos dos grupos de capoeira ou apresentações que tenham bastante participantes.

A roupa usada na roda de capoeira é outro ponto que remete à cultura material e que cabe estudos e reflexão. Hoje costuma-se se usar, em uma roda de capoeira tradicional, calça branca, conhecida como abadá, que pode conter o símbolo do grupo que pertença o praticante, a corda que mostra qual a graduação do capoeira e uma camiseta branca. Sobre a vestimenta, Araújo (2004) faz uma reflexão sobre a predileção pela cor branca, pois o tecido dessa cor é popular e, muitas vezes, tem baixo custo. Ele argumenta que

Apesar do passar dos anos, verifica-se que a indumentária de cor Branca (camisa e calça) afirmou-se como traje característico desta arte plural, talvez não por representar símbolos de paz ou pureza, mas, a meu ver, por representar movimentos de cunho revivalista e nativista em oposição aos valores culturais da burguesia dominante e que, ainda decorrente de fatores de ordem econômica, face aos baixos custos dos tecidos de cor branca de

baixa qualidade, tenham concorrido para configurar uma indumentária padrão para a prática da capoeira (ARAÚJO, 2004, p. 96)

É importante ressaltar que não existe corda preta na capoeira, alguns leigos confundem com outras lutas marciais, há a corda azul escura e a maior titulação é a corda branca, a do mestre. A corda do contramestre é vermelha ou vermelha com branca. Mas nem sempre foi assim, no século XIX os capoeiristas costumavam usar um lenço de seda amarrado no pescoço porque era comum o uso de navalha, eles a seguravam entre o dedão do pé, para saberem se o adversário estava usando navalha, e assim se proteger.

Toda essa organização dos berimbaus e da vestimenta parece ter ocorrido por causa do trabalho de sistematização e efetuada por Mestre Bimba. Essas mudanças que ocorreram e que ocorrem na capoeira nos leva a concordar com vários estudos atuais que compreendem que a cultura se modifica com o tempo, ela não é estática; ao contrário - a cultura é produto e produtora da histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve avanços na discussão sobre a importância do ensino de história da África e afro-brasileira, porém percebe-se que ainda há um desconhecimento muito grande desses temas por partes de professores e alunos. A discussão de como inserir os temas em sala de aula é um indício desses avanços, pois denota uma preocupação.

Concordando com Guimarães (2012) e buscando dialogar com saberes e culturas não escolares, propomos e refletimos sobre as várias possibilidades de inserir a capoeira como tema de aula. Além de ser um tema que chama a atenção de vários alunos, é uma forma de enaltecer nossa cultura popular e compreendê-la em sua própria historicidade.

Fonseca (2017) compreende que a África ainda permanece um continente desconhecido para professores e alunos no geral e que não contemplar seu conteúdo adequadamente é uma opção arbitrária e política. O professor explica que “o desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, também presentes e direcionando os assuntos educacionais” (2017, p. 5).

Gomes (2012) alerta que “não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade” (2012, p. 104). A professora ressalta que é necessário relacioná-lo com o racismo e o mito da democracia racial e em como eles se inserem na vida social e escolar.

Na opinião de Silva (2007), as dificuldades de se implantar as legislações que inserem a história e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas se deve mais à história das relações étnico-raciais do país do que aos procedimentos pedagógicos ou falta de textos ou materiais didáticos.

Ao tratar da África, não podemos vê-la como uma e homogênea, há que se ter em mente toda a sua diferença e riqueza sociocultural desde a Antiguidade. Esse exercício é muito mais difícil, requer muito mais conhecimento e reflexão do que ver, por exemplo, o escravo africano no Brasil como mero escravo, como se ele não tivesse toda uma história de vida marcada pela cultura própria de sua etnia, pela experiência do tráfico transatlântico e da escravidão no Brasil.

As leis que trazem a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira nos adverte que é necessário repensar a nossa construção história, bem como a nossa memória nacional. O decolonialismo é um dos aportes teóricos que pode nos ajudar a refazer toda essa reflexão.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda**. Campinas/SP: UNICAMP/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ARAÚJO, Paulo Coelho. **Capoeira: novos estudos**. Abordagens sócio-antropológicas. Juiz de Fora/MG: Irmãos Justiniano, 2004.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. IN: **Revista Ensino Interdisciplinar**. Vol. 3, nº08, UERN, Mossoró/RN. Maio de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. IN: **Educação & sociedade**. Campinas, vol 8, nº 100, especial, out. 2007.

FERREIRA, Luis Antonio Miguel e NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas – Plano Nacional de Educação. IN: **Arquivo Brasileiro de Educação**. Vol. 3, nº5, fev. 2015.

FONSECA, Dagoberto da. A história, o africano e o afro-brasileiro. IN: **Conteúdos e Didática da História**. São Paulo: UNESP, UNIVESP, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46188/1/01d21t05.pdf>. Acesso em 04/07/2019.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ªed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. IN: **Currículos sem fronteiras**. Vol. 12, nº1, jan./Abr. 2012.

JESUS, Fernando Santos. O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. IN: **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? IN: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26. Maio – Agosto/2004.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. IN: Revista **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR. Vol 1, nº 1. 2017.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **O Capoeira Besouro Mangangá**: Alguns Aspectos Culturais do Recôncavo da Bahia. Recôncavo da Bahia: Educação, Cultura e Sociedade. Bahia: UFRB, 2007.

SANTOS, Luis Silva. **Capoeira**: uma expressão antropológica da cultura brasileira. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia/UEM, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: Revista **Educação**. Ano XXX, n. 3(63). Porto Alegre/RS. set./dez. 2007.