

**A CAPOEIRA ESTÁ NAS ESCOLAS:
O QUE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA
TEM A VER COM ISSO?**

*Vitor Andrade Barcellos**

*Carmen Teresa Gabriel***

A capoeira tem obtido cada vez mais visibilidade no mundo contemporâneo. No Brasil, é notório o espaço que vem sendo conquistado, nas últimas décadas, em meios de comunicação de massa, em falas públicas de representantes de governo para as áreas da Cultura, da Educação e do Esporte, em pesquisas acadêmicas e na sociedade de maneira geral.

Nesse processo, as escolas brasileiras têm se tornado palco privilegiado da atuação de mestres e grupos de capoeira que desenvolvem seus trabalhos educativos e formam discípulos, apontando caminhos possíveis para a fixação de outros sentidos de “negro” e de “cultura negra”¹ que tendem a desestabilizar os seus significados historicamente hegemônicos. Do mesmo modo, os professores — destacadamente, aqueles

* Vitor Andrade Barcellos. bitorbarcello@gmail.com

** Carmen Teresa Gabriel

¹ O uso das aspas neste artigo foi a forma encontrada para grafar alguns termos ou expressões mobilizadas em sintonia com a perspectiva teórica aqui adotada e a aposta política com a qual nos identificamos. Partindo do pressuposto de que o social é construído discursivamente e os significados são sempre contingenciais, reconhecemos que alguns termos ou expressões — embora sejam objetos da crítica endereçada às perspectivas essencialistas — assumem um papel importante nas disputas políticas, como portadores de demandas formuladas pelos movimentos sociais e, como tais, nos interessa continuar a mobilizá-los. Nesse texto, as aspas foram empregadas em torno de termos que se relacionam com ou nos remetem às temáticas étnico-raciais para marcar, simultaneamente, sua potencialidade e precariedade.

responsáveis pela disciplina História —, em seu trabalho cotidiano de produtores e transmissores de narrativas identitárias, se veem diante do desafio de interagir com esses sujeitos posicionados como formadores e os saberes e processos de identificação por eles mobilizados.

Em diálogo com autores representantes dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais,² da Teoria da História de abordagem narrativista,³ da Historiografia social da escravidão e do pós-abolição⁴ e apoiados nas contribuições do enfoque discursivo na pauta do pós-fundacional⁵ para pensar o político/social, interessa-nos, particularmente neste texto,

² Os estudos culturais e pós-coloniais abrangem uma diversidade de autores com vertentes e enfoques particulares. Dentre eles, interessa-nos destacar: Stuart Hall, *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: Humanitas, 2009; Paul Gilroy, *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*, Rio de Janeiro: Editora 34, 2011; Homi Bhabha, *O local da cultura*, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010; Nestor Canclini, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo: EdUSP, 2008; Boaventura Santos, “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, in B. Santos e M. Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul* (São Paulo: Cortez, 2010).

³ Paul Ricoeur, *Tempo e narrativa*, Campinas: Papirus, 1997, 3v.; François Hartog, “L’art du récit historique”, in Jean Boutier e Dominique Julia (orgs.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l’histoire* (Paris: Autrement, 1995); François Dosse, *L’histoire ou le temps réfléchi*, Paris: Hatier, 1999; François Dosse, *A História à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*, São Paulo: UNESP, 2001.

⁴ Sidney Challoub, “Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte” (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1989); Sílvia Lara, *Campos da violência*, São Paulo: Paz e Terra, 1988; Flávio Gomes, “A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil escravista” (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1997); Hebe Mattos, *Das cores do silêncio. Os significados da liberdade no Sudeste escravista - Brasil, séc. XIX*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998; Robert Slenes, *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*, Campinas: Editora da Unicamp, 2011; João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)*, São Paulo: Brasiliense, 1986; João José Reis e Eduardo Silva, *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*, São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Mais especificamente sobre a capoeira, destacaram-se, nessa perspectiva, os trabalhos de Carlos Eugênio Soares, *A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro (1850-1889)*, Campinas: Editora da Unicamp, 1994 e *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*, Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

⁵ A perspectiva pós-fundacional perpassa diferentes campos de conhecimento e abrange abordagens teóricas que têm em comum a afirmação da impossibilidade de fechamento dos fenômenos sociais e da ação social em torno de significados unívocos, de causalidades únicas, pautados na ideia de um fundamento metafísico previamente estabelecido e determinante na constituição da sociedade. O enfoque pós-fundacional não significa, no entanto, a negação da existência de todo e qualquer fundamento, tampouco da necessidade de um fechamento provisório, mas, sim, a afirmação radical da contingência como condição de toda ordem social. Oliver Marchart, *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 15. Outras referências são: Ernesto Laclau, *Emancipação e diferença*, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011; David Howarth, *Discourse*, Birmingham: Open University Press, 2000.

analisar os processos de significação definidores *do que é e do que não é* conhecimento histórico escolar mobilizados em contextos escolares nos quais a capoeira se faz presente. Dito de outro modo, interessa-nos explorar a seguinte questão: de que maneira a incorporação da capoeira — percebida aqui como traços, vestígios de fluxos de sentido da “cultura negra” nessa instituição — tende a operar deslocamentos nos sentidos hegemonicamente fixados para o “conhecimento histórico escolar”, alargando, assim, a cadeia de equivalência que garante a sua definição?

A hipótese com a qual vimos trabalhando consiste em afirmar que, apesar dessa crescente aceitação e presença da capoeira nas escolas, é possível perceber que ela ainda ocupa um lugar subalternizado no currículo escolar, quando consideradas as relações de poder internas a essa instituição pautadas na lógica disciplinar. Muitas vezes, os treinos/aulas e as rodas de capoeira são encarados por professores, alunos e coordenadores pedagógicos como atividades meramente físicas e lúdicas, descoladas das práticas pedagógicas e curriculares cotidianas. Incluída em eventos realizados em datas comemorativas ou “feiras culturais”, o sentido que lhe é atribuído tende a ser meramente lúdico, assumindo caracterizações “folclóricas” e espetacularizadas. Embora seja tomada como capaz de reforçar o aprendizado de “valores” e “bom comportamento”, a capoeira raramente é lida como portadora de saberes diferenciados que poderiam, também, ser considerados como “conhecimento”.⁶

Vista como uma prática “exótica” e “estranha”, ela não é entendida como pertencente ao domínio do “conhecimento escolar” legitimado para ser ensinado nessas instituições. A constatação desse fato coloca para professores, pesquisadores e demais sujeitos do campo educacional o desafio de repensar o lugar que vem sendo atribuído à capoeira na cultura escolar e, em particular, no currículo de História. Este texto pode ser visto como uma forma de contribuir para esse debate.

Organizamos nossos argumentos em quatro seções. Na primeira, analisamos a presença da capoeira nas escolas brasileiras, entendendo esse fenômeno como resultado de um longo processo de transformações vivenciado por essa manifestação cultural em meio ao contexto de crises

⁶ Vitor A. Barcellos, “‘Currículo e capoeira’: negociando sentidos de ‘cultura negra’ na escola”, (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013).

de historicidade e de identidade que marcam a nossa contemporaneidade, bem como à intensificação das demandas sociais de diferença⁷ formuladas no seio do movimento negro, sobretudo nas últimas décadas. Em seguida, discutimos as estratégias desenvolvidas no currículo de História em face das demandas de diferença que o interpelam, exigindo a inclusão de configurações narrativas sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Na terceira seção, explicitamos algumas articulações possíveis entre Teoria da História, Historiografia e ensino de História que consideramos potentes para a reflexão sobre a produção de outras narrativas de história escolar. Por fim, na quarta e última seção, evidenciamos algumas pistas que, entendemos, apresentam um potencial heurístico a ser explorado por professores e pesquisadores do ensino de História interessados em pensar politicamente o diálogo proposto.

Capoeira nas escolas brasileiras: uma forma de subverter hierarquias raciais historicamente cristalizadas?

O processo de inserção da capoeira nas escolas brasileiras vem ocorrendo já há algumas décadas, sobretudo por meio de iniciativas autônomas de mestres e grupos de capoeira para ocupar esses espaços. Mais recentemente, políticas governamentais para as áreas do Esporte, da Educação e da Cultura (sobretudo as duas últimas) passaram a fomentar a presença de capoeiristas nas escolas: o *Programa Mais Educação*,⁸ implementado

⁷ Temos utilizado a expressão “demandas de diferença” para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas com a questão de pertencimentos identitários. Junto com as *demandas históricas de igualdade*, as *demandas de diferença* — que emergem no debate político mais recentemente — configuram as *demandas de direito* que interpelam as escolas da educação básica em nossa atualidade, produzindo efeitos nos processos de seleção e organização curricular.

⁸ O Programa, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar por meio de seis atividades optativas, escolhidas a cada ano, nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Em 2011, foram atendidas 14.995 escolas em todo o país. Atualmente, a capoeira integra o macrocampo Cultura e Educação Patrimonial. Mais informações disponíveis em: “Saiba Mais - Programa Mais Educação”, <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115>, acessado em 08/12/2012.

pelo Governo Federal desde 2008, pode fornecer um exemplo significativo das maneiras como a capoeira está sendo fomentada nesses espaços de formação.

Apoiando-se em dados obtidos ao longo da elaboração de sua pesquisa de mestrado, Vitor Barcellos⁹ demonstrou que, de um total de 2.380 escolas beneficiadas pelo programa, em 2012, no Estado do Rio de Janeiro, 430 (18%) escolheram a atividade capoeira, dentro de um universo de 55 atividades optativas. Já na cidade do Rio de Janeiro, de um total de 475 escolas beneficiadas, 147 (cerca de 30%) escolheram essa atividade. Esses dados atestam a presença consideravelmente vasta dessa prática cultural nas escolas e o interesse que essas instituições têm manifestado em fomentá-la dentro de seu espaço. Mas nem sempre foi assim.

As modalidades de relação estabelecidas entre escola e capoeira refletem, também, as mudanças pelas quais passou essa prática cultural e os diversos sentidos a ela atribuídos nas leituras do social que interferem no universo escolar. Nesse sentido, o termo *capoeira* tem sido mobilizado ora por discursos que reforçam o *status quo*, ora por aqueles que procuram subvertê-lo, caracterizando-a como uma prática forjada no âmbito da “cultura escrava” que aterrorizava as elites senhoriais nos séculos XVIII e XIX; como uma prática de marginais, vagabundos e ociosos — aproximando negros e imigrantes brancos e pobres nas grandes cidades portuárias;¹⁰ mais recentemente, associando-a aos significantes *esporte* (como uma possível “gymnástica nacional”¹¹), *folclore e mercadoria* — e, como tal, no caso dessa última associação, inserida nos fluxos transna-

⁹ Barcellos, “Currículo e capoeira”.

¹⁰ Autores como Antonio L. Pires e Carlos E. L. Soares demonstraram que, ao longo da segunda metade do século XIX, não apenas africanos escravos e libertos mas, também, crioulos e imigrantes portugueses e espanhóis pobres passaram a integrar, cada vez mais, as malhas de capoeira no Rio de Janeiro. Ver: Antônio L. Pires, *Culturas circulares: a formação histórica da capoeira contemporânea no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: Kitabu, 2010; Soares, *A negregada instituição*. Segundo o historiador Matthias Assunção, esse processo poderia ser incluído no rol dos fenômenos de “crioulização” ocorridos nas sociedades pós-coloniais. 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 perante uma sociedade desigual e excludente. Matthias Assunção, *Capoeira: The History of an Afro-Brazilian Martial Art*, London; New York: Routledge, 2005.

¹¹ Pires, *Culturas circulares*.

cionais da indústria cultural;¹² ou, ainda, um dos elementos definidores da “cultura popular negra”.

Foi preciso esperar a década de 2000, para assistirmos a uma mudança importante na maneira como as instituições estatais se relacionam com a capoeira, na esteira das alterações dos sentidos de patrimônio cultural. Em meio a demandas de diferença presentes na contemporaneidade e à recontextualização de tratados de preservação do patrimônio cultural encampados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi promulgado, no ano de 2000, o Decreto nº 3.551/00, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN),¹³ pelo qual se instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial que, ao lado de bens de natureza material, constituem o patrimônio cultural brasileiro.

Cumpramos observar que essa valorização do patrimônio imaterial nas políticas governamentais no plano internacional — que afetou as formas de articulação entre o poder público e a capoeira — pode ser entendida a partir do contexto político-epistemológico mais amplo de nossa contemporaneidade, que tem sido marcada por uma crise paradigmática que tende a ser nomeada de diferentes maneiras em função da ênfase atribuída a uma ou mais das dimensões que ela envolve. Neste texto, destacamos duas que consideramos produzir efeitos diretos nos currículos de História: a crise da historicidade e a crise de identidades.

Em relação à primeira, trata-se das disputas em torno de processos de significação relacionados com a forma de articular passado e futuro em nosso presente. Não é por acaso que expressões como “apagamento

¹² Para alguns estudiosos do tema, como a socióloga Paula Barreto, esse processo de mercantilização tem acentuado o entendimento da capoeira como atividade física esvaziada da ideia de ancestralidade, uma vez que, atendendo a outras lógicas, deslegitima as relações entre mestres de capoeira e seus discípulos. Uma das faces desse processo é a formação constante e acelerada de novos grupos por jovens capoeiristas que, dessa maneira, ganham autonomia para abrir seu próprio “negócio” esportivo. Alguns grandes grupos têm se organizado como empresas, cobrando dos núcleos distribuídos ao redor do mundo porcentagens para a utilização da logomarca do grupo. Paula Barreto, “Evitando a ‘folclorização’ e a ‘esportivização’: a capoeira se afirma enquanto cultura negra”, *Revista Palmares*, (s/d), pp. 64-7. Disponível em: <<http://www.acordabahia.ufba.br/?q=publicacoes>>, acessado em 10/12/2012.

¹³ Referimo-nos ao Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br>>, acessado em 23/08/2012.

da memória” e “enfraquecimento da historicidade”¹⁴ são produzidas no âmbito dos discursos acadêmicos, desde os anos de 1990. Dito de outro modo e operando com as contribuições de historiadores como Reinhart Koselleck e François Hartog, o que está em jogo é a modalidade do equacionamento entre *campo de experiência* e *horizonte de expectativa*,¹⁵ que tende a se impor como um *regime de historicidade*¹⁶ hegemônico em nossa contemporaneidade, marcado pela tendência de um apagamento da tensão entre passado e futuro, em prol da emergência de um presente que se impõe como onipresente e absoluto.

A chamada *crise de identidade* compreende os efeitos de um processo de desestabilização cujo potencial performático mostrou-se suficientemente válido para questionar, a partir do final do século XX, o significado do conceito de *identidade* — em particular, o de *identidade nacional* — como algo monolítico e homogêneo. Esse movimento tem feito emergir uma explosão de processos de identificação relacionados com as marcas de pertencimento e de reconhecimento.

O movimento de valorização do patrimônio cultural que tem permitido, entre outras coisas, novas fixações de sentido para o termo *capoeira* nas instituições públicas se insere, pois, entre as diferentes estratégias políticas adotadas para dar resposta ao quadro de crises de historicidade e de identidade nas quais estamos submersos em nossa con-

¹⁴ Essa expressão foi mobilizada por Fredric Jameson. Ver Fredric Jameson, *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, São Paulo: Ática, 1997. Nessa obra, esse teórico literário marxista defende que a lógica cultural predominante no atual processo de acumulação capitalista — por ele denominado capitalismo tardio — se caracterizaria, entre outros aspectos, pela perda da historicidade e da referência no passado, em uma espécie de desintegração do sentido de tempo.

¹⁵ Essas duas expressões foram cunhadas por Reinhardt Koselleck para nomear categorias históricas constitutivas do pensamento histórico. Ambas nos remetem ao tempo histórico entrelaçando passado (campo de experiência) e futuro (horizonte de expectativa). Para esse historiador, “o tempo histórico não é apenas uma palavra sem conteúdo” é também uma “grandeza” que se desloca e se modifica e “cuja modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa”. Reinhardt Koselleck, *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, Contratempo, 2006, p. 309.

¹⁶ François Hartog nomeia regime de historicidade os diferentes modos de articulação das categorias de presente, de passado e de futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo não é a mesma. O regime de historicidade não é uma realidade acabada, mas um instrumento heurístico. François Hartog, “Tempos do mundo, história, escrita da História”, in Manoel Luiz Salgado Guimarães (org.), *Estudos sobre escrita da História* (Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007), p. 16.

temporaneidade. 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 traduzem, assim, uma vontade de se contrapor a essas crises pela reafirmação da ideia de um enraizamento cultural mobilizador simultâneo de tempos passados e de marcas identitárias. Não é por acaso que diversos Estados industrializados vêm promovendo políticas públicas da memória que estendem a noção de “patrimônio” ou enfatizam comemorações que reforcem os laços de pertencimento a uma 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.¹⁷

Acreditamos que a introdução da capoeira nas escolas pode ser compreendida, de maneira mais complexa, quando inserida nesse movimento societário mais amplo.

Com efeito, essa prática cultural passou a ser considerada como parte do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2008, por meio da inclusão do Ofício dos Mestres e das Rodas de Capoeira como bens culturais nos livros de registro do patrimônio imaterial.¹⁸ Esse fato tem se desdobrado na realização de pesquisas e encontros com mestres de capoeira em todo o país para propor uma agenda, por meio da criação de um Plano de Salvaguarda que possa auxiliar na preservação dessa manifestação. Dentre as ações já apontadas, constam medidas de suporte à comunidade da capoeira e políticas de apoio a projetos propostos por grupos e associações de capoeira que visem a uma aproximação com a educação escolar.¹⁹

¹⁷ Carmen Gabriel e Érika Frazão, “Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente”, in Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araújo e Warley da Costa (orgs.), *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas* (Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014), p. 247.

¹⁸ Consultamos esses documentos a partir de certidões emitidas pelo IPHAN: Certidão de Registro do Ofício dos Mestres de Capoeira, *Livro de Registro dos Saberes*, 21/10/2008, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Registro número 5, folha 8, verso; e Certidão de Registro da Roda de Capoeira, *Livro de Registro das Formas de Expressão*, Registro número 7, folha 9, verso, 21/10/2008, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esses documentos estão disponíveis em: <<http://portal.iphan.gov.br>>, acessado em jan/2013.

¹⁹ O resultado desses encontros, bem como os detalhamentos sobre o processo de registro como bem

Interessa-nos destacar que, nesse processo de registro da capoeira, são fixados sentidos para essa prática que irão influenciar as políticas sociais de maneira mais ampla — inclusive aquelas voltadas para o campo educacional. Nessas certidões de registro,²⁰ os sentidos fixados para o ofício dos mestres e para a roda de capoeira associam-nas à oralidade, à gestualidade, à ideia de preservação de uma “herança cultural”. Na definição de *roda de capoeira*, há uma ênfase perceptível na “herança africana” e em “valores afro-brasileiros”, apontando para um sentido de *capoeira* que a aproxima de sentidos de “cultura negra”. Além disso, é interessante perceber também que, nessas certidões, se reconhece a existência de duas modalidades — a Capoeira Angola e a Capoeira Regional —, demonstrando, hoje, a continuidade das duas “tradições inventadas” na Bahia desde os anos 1930²¹ — que teriam dado origem a variações locais e regionais.

Além do registro e da construção do plano de salvaguarda, destacamos como importante para o entendimento de alguns dos sentidos fixados para a capoeira na atualidade a atuação do Ministério da Cultura, órgão que tem apoiado a capoeira por meio de diferentes 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 baseada em “Pontos de Cultura” como atestam as ações Escola Viva e Ação Griô.²²

imaterial podem ser encontrados no *site* do IPHAN. Os *sites* da Fundação Cultural Palmares e do Ministério da Cultura permitem uma visualização das ações que vêm sendo tomadas desde 2009 para incentivar e preservar a capoeira a partir do registro realizado pelo IPHAN. Ver: <<http://www.palmares.gov.br>> e <http://www.cultura.gov.br>>, acessados em 10/11/2012. Mais recentemente, em 2014, a capoeira foi registrada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), abrindo espaço para incentivos e regulações internacionais e demonstrando o alcance global das disputas políticas travadas em torno dessa prática cultural. Disponível em: “Roda de Capoeira recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade”, <<http://www.cultura.gov.br/>>, acessado em 30/03/2016.

²⁰ Trata-se das certidões de registro do ofício dos mestres e da roda de capoeira nos livros de saberes e das formas de expressão. Registro do Ofício dos Mestres de Capoeira, *Livro de Registro dos Saberes*, 21/10/2008; Registro da Roda de Capoeira, *Livro de Registro das Formas de Expressão*, 21/10/2008.

²¹ Ver Simone Vassalo, “Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da capoeira autêntica”, *Estudos Históricos*, n. 32, pp.106-24, 2003.

²² A Escola Viva tem como objetivo integrar os Pontos de Cultura — instituições culturais autônomas que têm seus projetos apoiados por um período de três anos — e escolas pela concessão de prêmios e bolsas para professores e alunos selecionados por editais. Já a Ação Griô apoia projetos pedagógicos que contemplem as práticas da oralidade, dos saberes e dos fazeres dos Mestres e Griôs nas parcerias

Se é possível considerar que os sentidos de capoeira que mobilizam a ideia de patrimônio imaterial acabam por produzir efeitos nas percepções da sociedade em relação a essa prática, torna-se importante não perder de vista que isso ocorre em meio às lutas de significação pela definição do *que é* e do *que não é* capoeira. A articulação discursiva entre capoeira e patrimônio cultural é, pois, uma entre outras possíveis e se produz em meio a uma multiplicidade de significantes — *esporte nacional, vadiagem, cultura negra, folclore, mercadoria* — que continuam participando das disputas hegemônicas que fixam sentidos para a capoeira na contemporaneidade.

Neste texto, defendemos que a presença da capoeira nas escolas públicas carrega em potencial um efeito politicamente subversivo nesse contexto, uma vez assumida sua articulação como momento da cadeia definidora de “cultura negra”. Nossa aposta é que a capoeira, vista como parte do conjunto de processos de significação que atuam nas lutas hegemônicas da sociedade em torno da fixação de sentidos de “negro” e de “cultura negra”, pode ser um elemento antagônico²³ para o questionamento das fronteiras estabelecidas entre saberes acadêmicos e os outros saberes que entram na escola e para o combate à (re)produção de hierarquizações raciais na escola.

Cabe, assim, uma questão. Como o ensino da disciplina escolar História pode negociar sentidos sobre o “negro” com a capoeira? Para respondê-la, faz-se necessário passar pelas discussões atuais em torno do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

dos Pontos de Cultura com escolas, universidades e entidades do terceiro setor, dando conta de diversos grupos culturais, indígenas, quilombolas, povos de terreiro, mestres e outros. Mais informações disponíveis em <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/>>, acessado em 12/10/2012.

²³ Na perspectiva pós-fundacional, a produção de antagonismo é condição do jogo político. O antagonismo se faz presente no espaço da fronteira. Esta é o limite radical de um sistema de significação, estancando (temporariamente) os fluxos de sentido. As demandas, no caso do movimento negro, ascendem nos momentos de crise como uma espécie de mediação entre uma situação de subordinação e uma situação de antagonismo, fazendo com que, no espaço do político (marcado pelo antagonismo), elas disputem um espaço pela ampliação da fronteira, de modo a se inserirem no interior das cadeias de equivalência em torno de determinado significante. No caso deste texto, “conhecimento histórico escolar” e “racismo”.

Ensino de História e movimento negro: sentidos de “negro” em disputa

Nas últimas duas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, o sistema educacional, de maneira mais ampla, e a disciplina escolar História, mais especificamente, têm sido interpeladas pelas demandas de diferença, que vêm sendo mobilizadas e articuladas em meio à atuação dos movimentos sociais e, no caso que nos interessa mais de perto neste texto, o movimento negro brasileiro.²⁴

Amparados em Pereira, consideramos o movimento negro como um

[...] movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social.²⁵

A expressão “movimento negro”, tomada em um sentido amplo como o fizeram militantes célebres como Abdias Nascimento, poderia certamente abarcar já as primeiras formas (violentas ou não) de resistência à opressão por parte dos sujeitos afro-brasileiros subalternizados, surgidas desde os primeiros momentos da diáspora forçada de africanos nas Américas. Porém, para fins dessa discussão, interessa-nos operar com a noção mais específica de “movimento negro contemporâneo” destacando as especificidades e estratégias mais marcadamente culturais desse novo sujeito político que emerge no cenário brasileiro dos

²⁴ A expressão “movimento negro” é aqui utilizada no singular (e não no plural) seguindo a maneira como boa parte dos militantes afro-brasileiros vêm se referindo a esse movimento social. Não pretendemos, com isso, assumir a existência de algum modelo ou padrão específico de organização, mas, sim, enfatizar a unidade da luta antirracista (cuja especificidade é o significante *negro*), para além da pluralidade de pautas e estratégias de atuação. Amílcar Pereira, *O mundo negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*, Rio de Janeiro: Pallas, FAPERJ, 2012, p. 111. Coerentemente com essa observação e com uma perspectiva discursiva, pode-se afirmar que as práticas culturais forjadas no âmbito da diáspora africana, como a capoeira, são parte do “movimento negro”, na medida em que seus protagonistas (mestres, professores de capoeira) atuam para deslocar o significante *negro* com o intuito de subverter sentidos racistas fixados hegemonicamente.

²⁵ Pereira, *O mundo negro*, p. 110.

anos 1970. O movimento negro contemporâneo foi capaz de articular demandas sociais²⁶ no sentido de significar a subalternidade do negro como uma situação de injustiça, combatendo o racismo em diferentes frentes — destacadamente na área educacional.

Segundo Nilma Lino Gomes, até o final dos anos 1980, os discursos do movimento negro ainda afirmavam a necessidade da inserção da questão racial no seio 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.²⁷

O final dos anos 1980 é, portanto, um marco na trajetória do movimento negro, apontando uma nova forma de atuação política dos negros brasileiros, que, ao passarem a investir em um enfoque identitário, trazem novas problematizações e formas de reivindicação política. Entendendo que as políticas educacionais de caráter universal não se comprometiam com a superação do racismo, os discursos produzidos no âmbito do movimento negro passaram a denunciar a postura de neutralidade do Estado e a exigir políticas de ação afirmativa e a inserção de negros nas administrações municipais e estaduais.²⁸

²⁶ O cientista político Martín Retamozo afirma que as demandas sociais põem em questão alguma relação social, retirando o sujeito de sua posição e colocando-o em um terreno aberto que pode propiciar a 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. Martín Retamozo, “Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales”, *Cinta Moebio*, v. 35 (2009), p. 117.

²⁷ Nilma Lino Gomes, “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, (2011), p. 113.

²⁸ Essas reivindicações desdobraram-se na criação de novas instituições na burocracia do Estado, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Gomes, “Diversidade étnico-racial”, 2011. Recentemente, o nome desse órgão mudou para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Além da luta por maiores oportunidades e reconhecimento institucional, as demandas colocadas pelo movimento negro contemporâneo vêm afirmando a importância da reavaliação das questões raciais e dos sentidos de “negro” no campo educacional. A introdução, em 1996, do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁹ foi um dos primeiros indicativos de uma revisão do conceito de identidade nacional que vinha sendo ensinado nas escolas ainda sob influência do chamado *mito da democracia racial*.

Posteriormente, um marco importante foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar.³⁰ Outras diretrizes importantes foram criadas a seguir 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.³¹

Segundo Antônio Sérgio Guimarães, uma discussão sobre o processo de formação da nação brasileira é de central importância para a compreensão das “mutações” pelas quais passou o racismo brasileiro desde o século XIX. Afinal, 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”.³²

Em oposição à persistência do *mito da democracia racial*, sobre o

²⁹ *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

³⁰ A Lei nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo, envolvendo as diferentes disciplinas, sobretudo Educação Artística, Literatura e História brasileiras; Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>, acessado em jan/2014.

³¹ Referimo-nos aos seguintes documentos: Lei nº 10.639/2003; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica*, Brasília: Ministério da Educação/SEPPPIR, 2004, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>, acessado em jan/2014; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>, acessado em jan/2013.

³² Antônio Sérgio Guimarães, *Racismo e anti-racismo no Brasil*, São Paulo: 34, 1999, p. 52.

qual se sustentaram as relações raciais no Brasil, o movimento negro na América Latina e no Brasil têm enfatizado o processo de reidentificação dos negros, em termos étnicos e culturais. O antirracismo daqueles que chamam a si mesmos de “negros” deveria significar a reconstrução da negritude de “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 *mara-catú*, o *afoxé* e a *capoeira*, entre outros — e pela organização de centros culturais onde essas práticas pudessem ser reproduzidas e estudadas e debates sobre a questão racial pudessem acontecer.

Como nos aponta Pereira,³³ a atuação do movimento negro brasileiro ao longo do século XX não se deu de maneira isolada e restrita ao país, devendo ser compreendida a partir do que Michael Hanchard³⁴ denominou política transnacional negra. Nesse sentido, Pereira destaca a circulação de referenciais entre Brasil, Américas (sobretudo Estados Unidos) e África, apontando a existência de trocas, apropriações e ressignificações de discursos formulados por jornais e outras associações negras em diferentes áreas do Atlântico Negro. Esses referenciais incluíram tanto discursos associados ao pan-africanismo, como uma diversidade de reflexões produzidas no contexto de descolonização dos países africanos e asiáticos.

Naquela atuação política, percebia-se a presença do pressuposto que consiste em considerar que

[...] só um discurso racista 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 ideias gêmeas de uma *terra* a ser recuperada (o território dos antigos quilombos; ou a transformação, largamente simbólica, de bairros 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.³⁵

³³ Pereira, *O mundo negro*.

³⁴ Michael Hanchard, “Política transnacional negra, anti-imperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada”, *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n.1 (2002).

³⁵ Guimarães, *Racismo e anti-racismo*, p. 61.

Portanto, a atuação política desses movimentos negros — que assume, para alguns autores pós-coloniais, a forma de um “essencialismo estratégico”³⁶ — constituir-se-ia em uma maneira de fortalecer a cadeia discursiva definidora do significante “negro”, de maneira a produzir um antagonismo em relação ao racismo. Esse tipo de atuação reforçou, em grande medida, ideias em torno da “raça negra” e de uma “África” dotadas de identidades positivas e essencializadas e mobilizou alguns significantes privilegiados, tais como “heranças” ou “raízes”, que operaram como metáforas, remetendo à continuidade, no presente, de um passado pouco ou nada alterado e que seria necessário recuperar.³⁷

Outra estratégia importante desenvolvida no seio desse movimento social consistiu na mobilização da expressão “cultura popular negra” na análise da problemática da autenticidade na política de identidade. Afinal, como afirma Stuart Hall (2009), 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.³⁸

Vale destacar que, nas figuras e repertórios de tradições e representações mobilizados pela “cultura popular negra”, é possível distinguir traços de singularidades relacionados com as experiências narradas por esses grupos. Na sua expressividade, musicalidade, oralidade, na rica produção de contranarrativas, a “cultura popular negra” teria permitido

³⁶ Hall, *Da diáspora*.

³⁷ Hall, *Da diáspora*. O autor reconhece a importância desse momento essencialista na luta política empreendida nos movimentos negros, no sentido de uma atitude afirmativa que visa a transformar e combater uma situação de desigualdade. Porém, também aponta para a insuficiência desse momento para o entendimento da condição deslocatória da cultura e dos processos de hibridismo e reinvenção permanentes na linguagem. Nesse mesmo sentido, Kwame Appiah aponta para a necessidade de superar as referências a uma África essencializada e às “ilusões da raça”, como condição para produzirmos reflexões politicamente mais subversivas e plurais sobre as problemáticas. Ver: Kwame Appiah, *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*, Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

³⁸ Hall, *Da diáspora*, p. 323.

trazer à tona elementos de um discurso que é diferente — outras formas de vida, outras tradições de representação. É interessante observar que essas marcas das tradições culturais de matriz africana — terreiros de candomblé, grupos de capoeira e as diferentes formas de manipulação do cabelo em tranças, *dreadlocks* e penteados “afro” — atestam para o que Nilma Lino Gomes acredita ser uma “capacidade de enraizamento da matriz africana na construção da cultura negra no Brasil”.³⁹

As demandas políticas formuladas no seio da luta do movimento negro por maior visibilidade e legitimidade no campo educacional mobilizam, pois, sentidos de “negro” e *articulações temporais*, evidenciando antigas e novas configurações de lutas hegemônicas identitárias referenciadas no passado e passíveis de serem fixadas no currículo de História. É nessa mesma perspectiva que Carmen Gabriel e Warley da Costa afirmam que a interface ensino de História e processos de identificação se redimensiona quando incorporamos em nossas reflexões o entendimento das políticas de identidade como políticas de localização no tempo. Afinal, como afirmam essas autoras, os processos de identificação são “formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos”.⁴⁰

Esse enfoque nos autoriza a considerar o currículo de História como um sistema discursivo, nos limites do qual se materializam *jogos de linguagem e jogos do tempo*⁴¹ em meio a estratégias relacionadas com a produção de um conhecimento histórico escolar considerado válido a ser ensinado nas escolas da educação básica. Cabe, pois, refletir a respeito das modalidades de negociação entre essas demandas e as especificidades epistemológicas envolvidas na produção do conhecimento histórico.

³⁹ Nilma Lino Gomes, “Cultura negra e educação”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23 (2003), p. 78. Sabemos, com as contribuições dos Estudos Culturais, que as tradições não podem ser entendidas de maneira estática, essencializada e a-histórica, mas, sim, como elementos mesclados, reinventados — culturas híbridas, como afirmou Canclíni —, de maneira que seus elementos são permanentemente ressignificados a partir das relações entre os diversos agentes culturais em seus contextos históricos e sociais de atuação. Ver Canclíni, *Culturas híbridas*.

⁴⁰ Carmen Gabriel e Warley da Costa, “Que negro é esse que se narra no Currículo de História?”, *Teias*, v. 11, n. 22 (2010), p. 101.

⁴¹ Gabriel e Costa, “Que negro é esse”.

Ensino de História, Teoria da História e Historiografia

Os movimentos teóricos no âmbito da comunidade de historiadores fornecem aportes interessantes para a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico escolar. Nesse texto, optamos por destacar as contribuições de teorias da História de abordagem narrativista e de uma historiografia social da escravidão e do pós-abolição, entendendo que esses aportes, entre outros, nos ajudam na análise dos processos de significação/identificação que mobilizam o significante *negro* nos currículos de História da educação básica.

Destacamos nosso diálogo com as teorias da História que investem na compreensão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico a partir da ênfase na interface temporalidade/identidade como elemento estruturante do mesmo.⁴² Nesse sentido, em estudos mais recentes,⁴³ temos apostado na potencialidade heurística de pensar o ensino dessa disciplina como um terreno de disputas no qual os sujeitos/alunos/docentes são provocados a se posicionarem e se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas configurações narrativas produzidas nos textos curriculares dessa disciplina.

A interlocução com autores da perspectiva narrativista que contribuem para a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico — destacadamente aqueles que incorporam as contribuições de Paul Ricoeur — pode nos indicar caminhos férteis para avançarmos nessa reflexão. Segundo essa perspectiva, a estrutura narrativa é condição do pensamento histórico. A “razão de ser” dessa disciplina reside em sua capacidade de oferecer uma modalidade de inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes. A narrativa histórica significa nossa experiência no/com o

⁴² Ricoeur, *Tempo e narrativa*; Dosse, *L'histoire ou le temps réfléchi*; Dosse, *A História à prova do tempo*; Hartog, “L’art du récit historique”; Hartog, “Tempos do mundo”; Koselleck, *Futuro passado*.

⁴³ Gabriel e Costa, “Que negro é esse”; Carmen Gabriel e Warley da Costa, “Currículo de História, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis”, *Educação e Realidade*, v. 36 (2011), pp. 127-46; Gabriel e Frazão, “Currículo de História e projetos de democratização”; Barcellos, “Currículo e capoeira”; Warley da Costa, “Currículo e produção da diferença: ‘Negro’ e ‘Não Negro’ na sala de aula de História” (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012).

tempo. Como aponta Ricoeur, a função de compreensão só é possível por meio de sua “estrutura narrativa”, que permite que o tempo se torne objeto pensável.⁴⁴

A perspectiva narrativista de Ricoeur nos abre a possibilidade de pensarmos o processo de produção dos saberes escolares no âmbito dessa disciplina como sendo a produção de narrativas históricas. Os “objetos de saber” da História, voltados para oferecer uma inteligibilidade ao mundo, passam a ser apreendidos em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas. Os conceitos não podem ser apreendidos isoladamente, mas, sim, precisam ser inseridos em “uma rede discursiva mais ampla, a partir da qual são elaboradas as estruturas narrativas históricas, bem como as relações estabelecidas entre as mesmas”.⁴⁵

O reconhecimento da estrutura narrativa do conhecimento histórico nos permite, igualmente, superar visões dicotômicas que tendem a opor o tempo cosmológico (“tempo do mundo ou vulgar”) e o “tempo íntimo/ subjetivo”, vivido pelos indivíduos: existiria um “tempo narrado”, tanto na historiografia quanto na ficção, que funciona como uma mediação entre essas duas concepções de tempo. O trabalho de mediação, realizado pelo tempo histórico, faz com que sejam elaborados “conectores do tempo”, isto é, instrumentos de pensamento capazes de assegurá-la, como calendários, sequências de gerações e rastros ou vestígios, responsáveis pela articulação entre as diferentes concepções de tempo.⁴⁶

Cabe, pois, indagarmos: Que *conectores* podem ser pensados no âmbito da produção de uma narrativa histórica que narre a experiência temporal dos negros de um outro lugar que não o da subalternidade? Como a capoeira pode contribuir para a produção dessas outras narrativas do negro? As gerações (linhagens) de mestres, baseados na oralidade e em certa ideia de ancestralidade não poderiam engendrar processos de identificação diferenciados? E ainda: Que *outras narrativas*, amarradas de

⁴⁴ Ricoeur, *Tempo e narrativa*.

⁴⁵ Carmen Gabriel e Ana Monteiro, “Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas”, in Ana Monteiro, Carmen T. Gabriel, Cinthia Monteiro de Araújo e Warley Costa, (orgs.), *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas* (Rio de Janeiro: Mauad, 2014), p. 30.

⁴⁶ Gabriel e Monteiro, “Currículo de História e narrativa”.

maneiras diferentes e tomando referenciais outros, podem estar presentes a partir da presença da “cultura popular negra” nas escolas?

Estreitamente articulada à problemática das temporalidades, a temática da identidade, como já anteriormente mencionado, pode ser considerada como elemento estruturante, definidor do conhecimento histórico.⁴⁷ Com efeito, a História, desde seu processo de constituição como disciplina acadêmica e escolar no século XIX, teve como uma de suas funções político-sociais mais importantes a produção de um saber que auxiliasse na tarefa do entendimento e da construção de identidades coletivas.

No Brasil, o ensino dessa disciplina esteve fortemente influenciado pelo modelo francês, voltado para o fortalecimento do Estado-Nação, a construção de uma identidade nacional coletiva e a legitimação dos poderes estabelecidos. A História assumia, assim, um papel crucial nas disputas pela memória, voltando-se para a construção de um estatuto de verdade científica.⁴⁸

O debate historiográfico relacionado com a História do Brasil traz as marcas dessa matriz eurocêntrica,⁴⁹ embora tenha passado, desde então, por adaptações e se revestido de ênfases diferenciadas em função da perspectiva teórica privilegiada. Segundo Oliveira,⁵⁰ pode-se considerar que a História, como parte do pensamento social brasileiro, tinha como um de seus objetivos fornecer uma solução para um problema específico do Brasil: a adoção de um ideário liberal em uma sociedade escravista. A questão racial ocupava lugar central na intelectualidade ilustrada e era abordada a partir da ótica do racismo científico — de maneira que os africanos eram sempre considerados membros de “raças” inferiores que condenavam o país ao eterno atraso. Naquela ótica, o progresso só seria alcançado mediante a imigração europeia e o “embranquecimento” da população brasileira.

⁴⁷ Gabriel e Costa, “Que negro é esse”.

⁴⁸ Luiz Fernandes de Oliveira, *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*, Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 94.

⁴⁹ No século XIX, o ensino dessa disciplina tinha como função primordial a formação das elites dirigentes, a partir do paradigma formulado no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sobretudo a partir dos trabalhos de Francisco Varnhagen. Essa matriz historiográfica assentava-se em uma perspectiva de História linear, factual, positivista e eurocêntrica, pois considerava como forma superior de sociedade a civilização cristã europeia e se pautava em pressupostos fornecidos pelas teorias racialistas europeias da época.

⁵⁰ Oliveira, *História da África e dos africanos*.

Com a Abolição (1888) e a chegada da República (1889), a historiografia tendeu a enfatizar ainda mais a exaltação de uma História Nacional e a criação de um sentimento patriótico. A “identidade nacional” era tema de discussão, nos termos do Brasil como “Nação a ser”: um povo que, para tornar-se Nação, precisaria ser educado a partir da disciplina e dos valores civilizatórios europeus. Negros e pardos, ainda que pudessem ser “recuperados” pela instrução, eram, ainda, vistos com desconfiança e reprovação por setores consideráveis da intelectualidade brasileira.

Nos anos 1930, a “identidade nacional” passaria a ser abordada, sobretudo a partir da ótica da cultura — e não mais da “raça” biológica —, consolidando-se, a partir do trabalho de Gilberto Freyre e outros, a ideia de que o Brasil seria uma “democracia racial”. Se, por um lado, essa nova perspectiva afirmava que todas as três “raças” haviam contribuído com valores civilizatórios para a formação da sociedade brasileira, por outro, ela tendia a ocultar as graves hierarquizações raciais existentes no país.⁵¹

Essa matriz de interpretação da História do Brasil foi criticada, em um viés marxista pelos autores da chamada Escola de Sociologia da USP⁵² e outros, como Jacob Gorender.⁵³ Porém, se essa leitura crítica, por um lado, serviu para impulsionar pesquisas que abandonavam a ideia de democracia racial, por outro, tendeu, muitas vezes, a “coisificar” o escravo, de maneira que as condições colocadas pela escravização e pelo capitalismo eram tomadas como determinações quase absolutas. Essa perspectiva marxista, ainda se constituiria, até recentemente, na visão hegemônica na historiografia brasileira e ainda continua bastante presente nas configurações narrativas escolares, como apontam estudos recentes.⁵⁴

⁵¹ Renato Ortiz, *Cultura brasileira e identidade nacional*, São Paulo: Brasiliense, 2006.

⁵² Exemplos de obras produzidas por autores desse grupo são, entre outras: Florestan Fernandes, *A integração do negro na sociedade de classes*, São Paulo: Ática, 1978; Octavio Ianni, *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional*, São Paulo: Hucitec, 1988; Octavio Ianni, *Raças e classes sociais no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966; Fernando Henrique Cardoso, *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

⁵³ Jacob Gorender, *O escravismo colonial*, São Paulo: Ática, 1988; Jacob Gorender, *A escravidão reabilitada*, São Paulo: Ática, 1991.

⁵⁴ Carmen Gabriel, “Memórias e projetos de Brasil validados no ensino médio: narrativas nacionais em disputa nos textos curriculares”, in Miriam Leite e Carmen Gabriel (orgs.), *Linguagem, discurso, pesquisa e educação* (Petropolis: DPe Alii, 2014), pp. 1-28; Carmen Gabriel, *Apprendre le passé et répondre aux demandes de notre présent: défis pour un curriculum d’Histoire au Brésil*, in Caroline Leininger, Angelina Ogier e Sylvain Genevois (eds.), *Actes du Colloque International des Didactique*

Como aponta Oliveira,⁵⁵ no final do século XX e início do XXI, verificou-se uma grande conjugação de elaborações teóricas tendendo a desestabilizar essa posição hegemônica, que esteve associada a uma reelaboração do pensamento social brasileiro, com o surgimento de novas perspectivas historiográficas acerca do período escravista e pós-abolicionista. De modo semelhante, Warley da Costa⁵⁶ evidencia que, nos anos 1980 e 1990, em meio à expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e da diferenciação das temáticas e abordagens dos trabalhos de pesquisa, vários novos estudos surgiram e constituíram um novo campo da “história social da escravidão” e, mais recentemente, dos negros no período pós-abolição. Este passou a estar assentado em uma ênfase nas formas cotidianas de resistência e negociação criadas pelos cativos em suas relações com os senhores e com a sociedade mais ampla. Nesse sentido, advogando uma leitura a partir da “negociação e conflito”, diferentes autores⁵⁷ se debruçaram sobre as maneiras como os escravos e negros livres, tomados como sujeitos, ressignificavam sua situação, construindo estratégias e expectativas a partir de leituras diferenciadas em relação à experiência da escravidão. Esses estudos têm apontado para outros enfoques e entendimentos das relações entre senhores e escravos, destacando-se pesquisas sobre família, campesinato negro, espaços de autonomia econômica, cultura escrava, paternalismo, irmandades, alforrias, sociabilidades, controle social e violência no cotidiano do cativo. Emergiram, também, análises sobre os aportes das tradições culturais da África Central presentes na leitura que os escravos construam sobre si e sua situação.⁵⁸

Nesse processo de aprofundamento e diversificação de temáticas, os anos 1990 foram palco para o desenvolvimento de estudos relevantes sobre a capoeira, entendida como objeto de estudo específico. Destaco

de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la citoyenneté. Que valent les apprentissages en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté?, Lyon: Mersennes Sciencelib, 2014, pp. 113-28.

⁵⁵ Oliveira, *História da África e dos africanos*.

⁵⁶ Costa, “Currículo e produção da diferença”.

⁵⁷ Estes pesquisadores produziram, desde os anos 1980, uma diversidade de obras, dentre as quais: Reis e Silva, *Negociação e conflito*; Slenes, *Na senzala, uma flor*; Challoub, *Visões da liberdade*; Lara, *Campos da violência*; Gomes, “A hidra e os pântanos”; Mattos, *Das cores do silêncio*; Soares, *A negregada instituição*; Soares, *A capoeira escrava*.

⁵⁸ Slenes, *Na senzala, uma flor*.

os trabalhos de fôlego produzidos por Carlos Eugênio Soares⁵⁹ que buscaram compreender a presença da capoeira em processos históricos ocorridos ao longo do século XIX na cidade do Rio de Janeiro. Para o autor, a capoeira ocupava um papel importante na apropriação que os escravos faziam do território da cidade e se constituiu como uma rica tradição cultural que incluía: elementos diferenciais como assobios (para alertar da presença de inimigos), cabeçada e rasteiras (golpes), o uso de fitas de cores (como sinal de distinção) e chapéus, e a realização de rodas de capoeira nas quais ocorria uma disputa regulada (jogo) entre maltas adversárias — não raro terminando em situações de conflito aberto. Esses códigos de identificação se constituiriam em “cruzamentos de tradições inventadas por africanos com base na experiência da escravidão, junto com simbologias étnicas trazidas da terra natal”.⁶⁰ Forjada como cultura escrava, a capoeira iria passar a incluir, ao longo da segunda metade do século, não apenas africanos escravizados e negros livres, mas também imigrantes brancos pobres, as maltas de capoeira estariam inseridas em relações com o aparato policial-militar e com as elites políticas imperiais, servindo a diferentes facções e grupos políticos.⁶¹

Interessante estudo mais recente sobre a trajetória da capoeira desde o século XIX até meados do século XX é o trabalho de Antônio Liberac Pires. O autor afirma que a repressão aos capoeiras nas décadas finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX se amparou na produção de discursos que constituíam os capoeiras como elementos fora do mundo do trabalho, como “vadios, malandros, desordeiros, cafajestes, capadócios”.⁶² Assim, o significado social da capoeira estaria associado a malandragem, vadiagem e crime — sendo vista pela elite e pelo governo

⁵⁹ Soares, *A negregada instituição*; Soares, *A capoeira escrava*.

⁶⁰ Soares, *A capoeira escrava*, p. 81.

⁶¹ Soares, *A negregada instituição*, pp. 353-4.

⁶² Pires, *Culturas circulares*, p. 60. Além dos já mencionados trabalhos de Soares, destacamos este texto de Pires como importante para a compreensão sobre as maltas de capoeira e seus modos de funcionamento, reprodução e ocupação de territórios na cidade do Rio de Janeiro, nas últimas décadas do século XIX e nas duas primeiras do século XX. Outras referências importantes para o estudo da repressão às maltas na Primeira República e à persistência da capoeira pela atuação de cafajestes, valentões e bambas foram escritas por Luiz Sérgio Dias: “Quem tem medo da capoeira: 1890-1904” (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993), e “Da ‘Turma da Lira’ ao cafajeste: a sobrevivência da capoeira no Rio de Janeiro na Primeira República” (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000).

como marca de grupos marginalizados que precisava ser apagada para que fosse alcançado o progresso e a civilização. Nesse sentido, o artigo 402 do Código Penal criado em 1890 estabeleceria a capoeira como crime, permitindo que se instaurasse uma repressão sistemática na qual centenas de capoeiras e líderes de maltas fossem presos e, em muitos casos, deportados para Fernando de Noronha.⁶³

Paralelamente à repressão contra as maltas de capoeira na capital, configuraram-se, durante o período da Primeira República (1889-1930), dois caminhos principais para o que Pires chamou de “reabilitação da capoeira”: sua afirmação como *esporte nacional* e como *cultura nacional*. A afirmação da capoeira como esporte envolveria a realização de lutas de ringue entre capoeiras famosos 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.

A perspectiva da capoeira como *cultura nacional* foi defendida por muitos intelectuais — destacando-se os chamados folcloristas, como Édison Carneiro — que criticavam a eliminação de elementos lúdicos e musicais em prol exclusivamente da eficácia voltada para a luta nos ringues.⁶⁴ A descriminalização da capoeira em 1937 e sua elevação ao *status* de *cultura genuinamente brasileira*, durante o Estado Novo de Vargas, consolidaria essa sua imagem, embora, por muito tempo, ainda permanecessem associações discursivas entre capoeira e vadiagem.

⁶³ Soares relata o caráter simbólico do envio de presos por capoeira ao distante presídio de Fernando de Noronha, como parte da campanha limpeza e “moralização” da capital empreendida pelo primeiro chefe de polícia do período republicano, Sampaio Ferraz. Não sem motivo, Ferraz visita pessoalmente, já no dia 1 de janeiro de 1890, a Casa de Detenção da Fortaleza de Santa Cruz para garantir que tudo saísse perfeito no embarque em direção a Fernando de Noronha de 59 presos capoeiras — dentre os quais importantes líderes de maltas — que ocorreria no dia seguinte. Soares, *A negregada instituição*, p. 430.

⁶⁴ Pires 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 da ritualização na capoeira. Ao longo do governo de Getúlio Vargas, a capoeira baiana ganharia visibilidade nacional. A capoeira seria muitas vezes significada também 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 à cidade de Salvador. Pires, *Culturas circulares*.

Apoiado na interlocução com autores pós-coloniais, Oliveira entende que as ressignificações operadas pelo movimento negro e por essas novas abordagens historiográficas estariam se constituindo mesmo no “embrião de uma crítica epistemológica”. Para além da simples rejeição dos postulados eurocêntricos ou de uma afirmação contramodernista e essencialista da alteridade nas histórias africanas, tornou-se possível

[...] visibilizar outras histórias, outras formas de conhecimento, outras lógicas e formas de pensar, marcadas pela colonialidade [...] uma operação conceitual a partir de um lócus específico de enunciação, marcada pela opressão, pela discriminação e racismo contra aqueles considerados não brancos.⁶⁵

Essas abordagens historiográficas — incluindo-se os estudos específicos da capoeira — podem oferecer subsídios importantes para os processos de produção do conhecimento histórico escolar que envolvem, simultaneamente e de forma imbricada, como vimos, articulações temporais e processos de identificação. De acordo com Pedro Abib,⁶⁶ a reprodução e recriação da cultura da capoeira está pautada sobretudo em mecanismos de produção da memória (oralidade) e na ancestralidade, isto é, os ensinamentos e estórias contadas pelos mestres mais antigos são os maiores referenciais a partir dos quais a comunidade de praticantes mantém e recria a tradição em torno da qual está articulada.

A relação com o passado em meio à produção de narrativas que mediam essa relação são, portanto, mecanismos importantes, uma vez que a tradição é vista como ponto de partida a ser seguido e repetido no presente. Essa visão cíclica do tempo — a exemplo das análises das culturas ditas “tradicionais” feitas por uma vasta produção no campo da Antropologia —, um tempo de repetição, é um marco importante na produção de narrativas da capoeira que poderia ser explorado na produção de narrativas históricas escolares outras que as hegemonicamente fixadas no âmbito da tradição seletiva dessa disciplina escolar.

Do mesmo modo, esses estudos permitem ler e interpretar as

⁶⁵ Oliveira, *História da África e dos africanos*, p. 104.

⁶⁶ Pedro Abib, “Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda” (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2004).

relações raciais, a partir de perspectivas como as defendidas por Abreu e Mattos.⁶⁷ Para essas autoras,

[...] assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades — mestiça, indígena, popular, brasileira ou regional — ao longo da história do Brasil. Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância de pensar a história dos conceitos da cultura negra (e/ou afro-brasileira) e das identidades negras.⁶⁸

A desconstrução das assimetrias de poder nas relações étnico-raciais no âmbito do currículo de História implica, pois, em reconhecer igualmente a historicidade dos conceitos relacionados com as definições das sociedades africanas, bem como as de seus descendentes. Nessa perspectiva, a incorporação no currículo de História de elementos definidores da “cultura popular negra” — tais como *congadas*, *moçambiques*, *rodas de samba*, *maracatus* e a *capoeira* — não pode abrir mão de situá-los no tempo e espaço, para que possam ser percebidos como “manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais, e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo”.⁶⁹

Notas para diálogos possíveis entre currículo de História e capoeira nas escolas

Apontaremos, em seguida, algumas pistas vislumbradas para a promoção de um diálogo entre o ensino de História e a capoeira nas escolas, a partir das discussões apresentadas ao longo deste texto. A concepção do currículo sobre a qual nos apoiamos, seja ele acadêmico ou escolar — tomando-o como sistema discursivo resultante de (e atravessado por) disputas permanentes em meio às lutas de significação — nos incita a evitarmos uma postura normativa ou prescritiva. Desse modo, propomos aqui, de forma sintética, três pistas para pensar e experimentar

⁶⁷ Martha Abreu e Hebe Mattos, “Em torno das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’: uma conversa com historiadores”, *Estudos Históricos*, v. 21, n. 41 (1992), p. 16.

⁶⁸ Abreu e Mattos, “Em torno das Diretrizes”, p. 13.

⁶⁹ Abreu e Mattos, “Em torno das Diretrizes”, p. 13.

esse diálogo, dentre os muitos possíveis que pesquisadores acadêmicos e professores da disciplina podem formular em sua atuação cotidiana, reflexiva e criativa.

A primeira pista diz respeito aos efeitos da presença da capoeira na produção do conhecimento histórico escolar. Estudos dos campos do Currículo e da Didática⁷⁰ apontam que esses processos operam com critérios seletivos de diferentes ordens, político-cultural, epistemológica, pedagógica, didática, por meio dos quais alguns conteúdos são selecionados como legítimos em detrimento de outros. Portanto, no caso da disciplina História, em função dos critérios privilegiados nessas escolhas, os sentidos atribuídos aos africanos e seus descendentes — e, mais especificamente, à capoeira — são reatualizados e/ou subvertidos nas narrativas de História do Brasil fixadas nesses textos curriculares.

Oliveira e Leal⁷¹ demonstram, por exemplo, que, em algumas coleções de livros didáticos de História da década de 2000, os capoeiristas no século XIX eram caracterizados exclusivamente como “grupos de marginais”, representantes de uma ameaça à sociedade e agindo de forma irracional e violenta por meio da organização de gangues. Os autores afirmam que, na esteira do processo de renovação da historiografia relativa à escravidão e ao negro no pós-abolição apontado acima, diversos trabalhos de pesquisa importantes revelam outras possibilidades de leitura da presença da capoeira na história do Brasil, a partir de suas relações com diferentes grupos da sociedade, a recriação e a manutenção de tradições grupais e processos identitários, a existência de formas de ensino entre mestres e alunos. Essas novas narrativas produzidas pela historiografia podem contribuir fortemente para que o ensino de História possa visibilizar outras formas de ser e agir, outras possibilidades de

⁷⁰ Entre esses estudos, destacamos: Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Londres: Collier-Macmillan, 1971; Antônio Flávio Moreira, “Towards a Reconceptualisation of Educational Transfer: The Case of Curriculum Studies in Brazil” (Tese de Doutorado, University of London, 1988); Yves Chevallard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Paris: La Pensée Sauvage, 1991; Jean-Claude Forquin, *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; Alice Lopes, *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999; e Carmen Gabriel, “Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização” (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, 2003).

⁷¹ Josivaldo P. Oliveira e Luiz A. Leal, *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*, Salvador: EdUFBA, 2009.

subjetividade e produção cultural por parte dos negros na História do Brasil. A presença da capoeira nas escolas pode interferir na dinâmica da tradição seletiva dessa disciplina, tornando-se um importante dispositivo para desestabilizar ou desnaturalizar sentidos hegemonicamente fixados no âmbito da historiografia escolar.

A segunda pista relaciona-se com a ampliação de contextos discursivos produtores de sentidos atribuídos ao significante *capoeira* que circulam e se hibridizam no âmbito da cultura escolar. Essa ampliação permite o reconhecimento de outros saberes de referência que são acessados em meio aos processos de reelaboração didática do conhecimento histórico. O investimento no sentido de capoeira como um traço da “cultura popular negra” favorece o deslocamento do olhar para outros contextos discursivos nos quais esse significante circula e é investido de sentido. Um diálogo mais rico e fértil pode ser possível quando se busca compreender os sentidos de *capoeira* mobilizados e fixados pelos mestres e grupos em sua atuação na escola e fora dela, seus rituais e maneiras de entender a ancestralidade e o lugar da capoeira em relação à identidade nacional e ao negro. São também relevantes as maneiras como são entendidas a ideia de ancestralidade, as relações educativas e pedagógicas e múltiplos aspectos nos processos de identificação/significação ali presentes, como as formas de produzir e interagir por meio da música, da dança e de um complexo universo ritual de símbolos e gestos.

As narrativas pautadas no protagonismo negro, na resistência negra à escravidão e no pós-abolição ao serem contadas pelos mestres por meio de diferentes linguagens — como, por exemplo, a música — propiciam a produção de marcas discursivas que contribuem para a fixação de sentidos de “negro” pelos sujeitos — crianças, jovens e adultos — que frequentam aqueles espaços de formação (as aulas de capoeira). Quando é colocada na escola, a dinâmica de formação desenvolvida no contexto discursivo das aulas de Capoeira tende a introduzir novos fluxos de sentido neste espaço-tempo de fronteira, nomeado *currículo*. Ao conviverem com o conhecimento histórico escolar, ao qual os alunos das aulas de História têm acesso, passando a circular de igual para igual no contexto escolar, as narrativas de passado que significam “negro” no âmbito da capoeira tendem a adquirir mais *status* e prestígio nas disputas em torno desses processos de significação.

A terceira pista diz respeito aos efeitos da presença dessa manifestação cultural nas formas de organização curricular privilegiadas em meio aos processos de produção do conhecimento escolar pautados na lógica disciplinar. A possibilidade de os alunos acessarem e relacionarem contextos discursivos nos quais são mobilizados diferentes sentidos de “cultura popular negra” — aulas de Capoeira e aulas de História — pode abrir caminhos instigantes para explorar as potencialidades e limites da incorporação dessas outras narrativas de “negro”, que podem atuar no deslocamento das fronteiras definidoras de uma narrativa nacional por meio da qual nos identificamos como pertencentes a uma mesma nação imaginada e nomeada Brasil.

Algumas questões podem ser formuladas. De que maneiras outras relações com o saber⁷² são engendradas na escola a partir desse outro contexto discursivo que são os treinos e aulas de capoeira? Como produzir outras narrativas que mobilizem sentidos de “escravidão”, “cultura negra”, “capoeira” em outros enredos passíveis de subverter narrativas de brasilidade hegemônicas? Como propiciar, do ponto de vista didático-pedagógico, que as narrativas e símbolos mobilizados pelos mestres de capoeira se hibridizem com as configurações narrativas produzidas por professores e alunos, contribuindo, assim, para desestabilizar lógicas disciplinares hegemônicas? Não seria essa uma forma de ampliar a cadeia definidora do escolar, levando em conta as demandas de democratização que interpelam essa instituição — sem cair em visões dicotômicas que, ora negam o potencial político do conhecimento disciplinarizado⁷³, ora o supervalorizam por meio de estratégias discursivas que naturalizam sua diferença em relação a outros conhecimentos? Que outras narrativas poderiam ser legitimadas, ampliando as fronteiras do que se entende como conhecimento histórico escolar?

Essas reflexões e questionamentos são apenas algumas pistas para discutir possibilidades de articulação entre o currículo de História e a capoeira, manifestação cultural tão presente e antiga em nosso país e que

⁷² Bernard Charlot, *Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação, hoje*, Porto Alegre: ARTMED, 2005.

⁷³ Carmen Gabriel e Marcia Ferreira, “Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no Debate Curricular Contemporâneo”, in José Libâneo e Nilda Alves (org.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (São Paulo: Cortez, 2012), pp. 227-41.

mobiliza saberes associados à “cultura popular negra”. Apostamos que o diálogo teórico proposto pode nos auxiliar — professores de História e pesquisadores em ensino de História — a pensar, sob olhares menos eurocêntricos e essencialistas, temas ou questões tão caros a essa disciplina escolar como, por exemplo, “identidade nacional” e “escravidão”. Mas não só. Acreditamos que esse diálogo pode produzir efeitos de deslocamentos sobre os sentidos fixados do conhecimento histórico escolar validado e legitimado para ser ensinado na educação básica, permitindo deslocar as fronteiras hegemônicas que o definem como tal, na medida em que se vislumbrem outras narrativas históricas passíveis de integrar a cadeia de equivalência definidora desse tipo de conhecimento.

Sem cair nas armadilhas dos discursos salvacionistas que operam com receitas milagrosas, capazes de solucionar todas as mazelas da escola pública, entendemos que a exploração com maior profundidade dessas pistas pode ser um caminho potente para a construção de um currículo mais aberto à produção da diferença, na medida em que elas incidem na desestabilização das fronteiras hegemônicas. Suscitam, assim, a possibilidade de emergência de outras suturas definidoras de “conhecimento histórico escolar”, de “negro” e de “brasileiro” que propiciem leituras e escritas de mundo que, simultaneamente, desafiem hierarquias raciais e etnocentrismos e sejam validadas e legitimadas na e pela cultura escolar.

Recebido em 09/02/2015 e aprovado em 23/03/2016.

Resumo

Em face das demandas de diferença, formuladas pelo movimento negro, que interpelam as escolas em relação às reivindicações sobre a introdução do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e à crescente presença da capoeira nessas instituições, este artigo tem por objetivo analisar os efeitos nos processos de produção da narrativa histórica nacional no currículo da disciplina História provocados pela pressão dessas demandas e pela presença dessa manifestação cultural afro-brasileira. Em diálogo com autores dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, da Teoria Pós-Fundacional do Discurso e da Teoria da História, o texto busca explorar os deslocamentos das fronteiras definidoras de “conhecimento histórico escolar” validado e legitimado para ser ensinado nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: currículo - cultura afro-brasileira - capoeira - ensino de História.

Abstract

In view of the demands made by black movements urging schools to recognize sociocultural diversity by including Afro-Brazilian and African culture and history, and the increasing presence of Capoeira in those institutions, this article seeks to analyze the resulting effects on the production of national historical narratives on school curricula. Framing the discussion with theoretical references from cultural and postcolonial studies, the post-foundational theory of discourse, as well as historical theory, the text examines the changes in discursive boundaries that define, legitimate and authenticate the concepts of historical knowledge taught in Brazilian schools.

Keywords: Curriculum - Afro-Brazilian Culture - Capoeira - Teaching History .