



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O TRATO
DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS**

ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA

**RECIFE
2025**

ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O TRATO
DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa Associado em Educação Física da Universidade de Pernambuco e a Universidade Federal da Paraíba sob a orientação da Profa. Dra. Lívia Tenório Brasileiro, na Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

RECIFE
2025

L732r	<p>Lima, Isabela Talita Gonçalves de. As Relações Étnico-Raciais e a Educação Física Escolar: o trato da abordagem Crítico-Superadora em práticas pedagógicas antirracistas. /Isabela Talita Gonçalves de Lima. – Recife: do autor, 2025. 284 f.: il.</p> <p>Orientadora: Prof. Dr^a. Lívia Tenorio Brasileiro. Tese (Doutorado) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB). Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife-PE, 2023.</p> <p>1. Inclusão. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Educação Física. 4. Cultura Corporal. I. Brasileiro, Lívia Tenorio. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB). III. Título.</p> <p>CDD 305.896081</p>
-------	---



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Às 14:00, do dia 9 de julho de 2025, no(a) Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Tese de Doutorado de ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (UPE), VILMA APARECIDA DE PINHO (UFPA), BELENI SALETE GRANDO (UFMT), ADRIANA DE FARIA GEHRES (UPE) e JOSIANE CRISTINA CLIMACO (SEC/BA) sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (orientadora). A tese tem como título: "AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O TRATO DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS". A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Coordenador(a) Local do Programa Prof.(a) Dr.(a) ALINE DE FREITAS BRITO. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da tese e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão Examinadora. Ao final, a Comissão Examinadora reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela **APROVAÇÃO** do candidato. ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA faz jus então ao título de **Doutor em Educação Física** desde que cumpra todas as exigências indicadas pelos membros da Comissão Examinadora, estabelecendo-se um prazo de 30 dias para a entrega da versão final da tese. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PAPGEF UPE/UFPB, às 18:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada

Recife. 9 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente

gov.br

ALINE DE FREITAS BRITO
Data: 07/08/2025 11:59:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ALINE DE FREITAS BRITO
Coordenador(a) Local

Documento assinado digitalmente

gov.br

LIVIA TENORIO BRASILEIRO
Data: 30/07/2025 16:32:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO
(UPE)

Documento assinado digitalmente

gov.br

VILMA APARECIDA DE PINHO
Data: 30/07/2025 16:45:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

VILMA APARECIDA DE PINHO
(UFPA)

Documento assinado digitalmente

gov.br

BELENI SALETE GRANDO
Data: 31/07/2025 17:12:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

BELENI SALETE GRANDO
(UFMT)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ADRIANA DE FARIA GEHRES
Data: 31/07/2025 18:16:20-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ADRIANA DE FARIA GEHRES
(UPE)

Documento assinado digitalmente

gov.br

JOSIANE CRISTINA CLIMACO
Data: 04/08/2025 00:10:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

JOSIANE CRISTINA CLIMACO
(SEC/BA)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA
Data: 05/08/2025 17:31:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ISABELA TALITA GONÇALVES DE
LIMA

Universidade de Pernambuco
Rua Arnóbio Marques, 310, Recife - PE - Brasil
CEP: 5010030
Fone: +55 (81) 3183-3373

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil
CEP: 58051-900
Fone: +55 (83) 3216-7200

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos(as) os(as) professores(as) militantes e atuantes na educação brasileira. Em especial, àqueles(as) que me ensinaram, sendo eles(as):

Maria de Jesus (minha mãe), professora pedagoga e de História, que passava noites em claro me ensinando;

Maria do Carmo (minha avó), minha professora de Matemática que não me deixava fazer continhas erradas;

Maria das Graças (minha tia), professora e pedagoga que me impulsionou na vida acadêmica.

Dedico também a Paula Macambira, minha professora de Português, cuja importância foi fundamental na minha formação estudantil. E, por fim, aos(às) docentes que tive ao longo da graduação em Educação Física, em especial, Lívia Brasileiro e Marcílio Souza Júnior, por quem nutro profunda admiração e que são referências em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Pensou que eu ando só?

Muitas Isabelas escreveram este trabalho. Foram quatro anos (e alguns quebrados) de transmutações, mudanças (literais), conexões, desencontros, medos, garra e amadurecimento. Para chegar até aqui, muitas mãos — além das minhas — escreveram esta tese. É um processo plural.

Inicialmente, saúdo a todos/as os/as meus/minhas guias espirituais: o [Menino Deus](#); [Maria](#), mãe de Jesus; a [Rainha dos Mares](#) e a [Senhora dos Ventos](#), pela permissão de começar e pela proteção até o fim dessa trajetória.

Assim, agradeço:

Às duas potências de amor que tenho nesta vida: minha mãe, [Maria de Jesus](#), e minha irmã, [Bá](#). Vocês são a maior riqueza que possuo.

Ao meu [pai](#), pelo espírito louco e efervescente que acredita na cultura, na arte e na maluquez.

À [família](#) que o universo me deu — [minha Vó](#), meus [tios](#), [tias](#), [primos/as](#) e toda a cambada! Neste agradecimento, registro também uma saudação especial ao meu vizinho “[Zé Pequeno Cheloso](#)”, que partiu durante esses quatro anos. Mesmo sem entender muito bem o que eu fazia, ele era meu maior fã — “*Bota pra quebrar, Zabela!*”.

À família que escolhi: meus/minhas amigos/as que passaram horas me ouvindo falar da tese, das lamúrias e das alegrias. São eles/as: [Camila Fernanda](#), [Monique Girassol](#), [Monique Francesa](#), [Mari dos CDs](#), [Marcela Natália](#), [Thay Julião](#), [Samara Rúbia](#), [Ray Menezes](#), [Juan Deyvinho](#), [Bruno Silvestre](#), [Tati Queen](#), [Dhiego Príncipe](#), [Ju EUA](#), [Silvestrinho](#), [Jéssica de Itapetim](#), [Rafa Brito](#) e [Lívio Talito](#).

Aos que contribuem para a formação da minha identidade docente, por quem tenho muita admiração e respeito: [Lívia Brasileiro](#), que acreditou no meu (nosso) trabalho, orientando-me desde o embriãozinho do TCC até esta tese, sempre com dedicação, zelo e aprendizado. Obrigada por tanto. Ao professor [Marcílio Souza Júnior](#), pela dedicação, pelo cuidado e conhecimento compartilhado. Às professoras e à banca: [Beleni Grando](#), [Vilma Pinho](#) e [Josi Clímico](#), por terem topado encarar essa tarefa, pela contribuição e responsabilidade com esta pesquisa. Imensamente: obrigada!

Ao grupo [ETHNÓS](#), por ser um pilar de estudo, discussão política e formação humana/social — e aos/às professores/as que o compõem. Em especial: [Kadja](#), [Roberta](#) e [Ana Rita](#)! Obrigadinha por tudo!

À Universidade de Pernambuco, à Escola Superior de Educação Física e à Universidade Federal da Paraíba, pelo conhecimento ofertado.

À [Escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha](#). Minha querida EMLAG, que me acolheu tão bem e me fez sentir parte da comunidade. Eu também sou de Carne de Vaca.

Aos/às estudantes que passaram pela minha trajetória. De pequeninhos até grandes. Vocês foram e são especiais na minha formação como professora! Obrigada por tanto aprendizado.

Aos que encontrei pelos caminhos, nos diferentes tempos e espaços — os que ficaram, os que foram, os que cruzaram minha jornada e contribuíram até aqui.

Por fim, chego ao término deste agradecimento feliz e grata por mais uma etapa concluída — e por ter os meus movendo o mundo comigo.

Sou como haste fina, qualquer brisa verga.

Nenhuma espada corta.

Paulo César Pinheiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Heteroidentificação	175
Gráfico 2. Identificação de gênero.....	176
Gráfico 3. Identificação de religião	176
Gráfico 4. Identificação de racismo	177

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Categorias de análise (método)	32
Imagem 2. Categorias de análise (foco).....	32
Imagem 3. Pesquisa-ação dentro da Investigação.....	34
Imagem 4. Mapa do estado de Pernambuco com a sinalização do Município de Goiana	37
Imagem 5. Fachada da escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha	38
Imagem 6. Fachada da escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha	38
Imagem 7. Locomoção para ir à Escola	39
Imagem 8. Locomoção para ir à Escola	39
Imagem 9. Praia de Carne de Vaca	40
Imagem 10. Praia de Carne de Vaca	40
Imagem 11. Estrutura escolar da EMLAG (entrada)	41
Imagem 12. Estrutura escolar da EMLAG (entrada com vista pra sala).....	41
Imagem 13. Dados da Educação Município de Goiana	42
Imagem 14. Aulas	45
Imagem 15. A praia como sala de aula	48
Imagem 16. A praia como sala de aula	48
Imagem 17. A sala de aula.....	48
Imagem 18. A inclusão	83
Imagem 19. Periodização do Desenvolvimento Psíquico.....	98
Imagem 20. Prática social inicial: síncrese.....	107
Imagem 21. Prática Social Inicial: Cultura Corporal	107
Imagem 22. Cultura Corporal e Relações Étnico-Raciais	108
Imagem 23. Prática Social Final: Síntese.....	108
Imagem 24. Na dança	117
Imagem 25. Mapa da cidade de Goiana	118
Imagem 26. Igrejas da cidade de Goiana.....	119
Imagem 27. Teatro as heroínas de Tejucupapo.....	120
Imagem 28. Banda Curica.....	121
Imagem 29. Quilombo do Catucá.....	123
Imagem 30. RESEX.....	123
Imagem 31. Carne de Vaca.....	124
Imagem 32. Treinamento	129
Imagem 33. Seminário inicial: apresentação.....	133
Imagem 34. Seminário inicial: apresentação.....	134
Imagem 35. Relações Étnico-Raciais e Educação Física	136
Imagem 36. Comitê de Ética	136
Imagem 37. Objetivo Geral	136
Imagem 38. Intervenção com o 9 ano	137
Imagem 39. O que tem a ver as relações étnico-raciais e a Educação Física?	139
Imagem 40. Seminário Inicial: racismo.....	140
Imagem 41. Apresentação de Jogo.....	146
Imagem 42. Camisa dos times	147
Imagem 43. Apresentação de Counter Strike.....	148
Imagem 44. Construindo o Shisima	151
Imagem 45. Jogando o Shisima	152
Imagem 46. Apresentação de jogos: futevôlei.....	154

Imagem 47. Apresentação de jogos: dominó	155
Imagem 48. A roda	158
Imagem 49. Valores Civilizatórios.	159
Imagem 50. Sou, porque somos.	160
Imagem 51. Jogo.....	160
Imagem 52. Jogando.....	161
Imagem 53. A brincadeira	161
Imagem 54. Jogando.....	161
Imagem 55. A risada	162
Imagem 56. O que são lutas?	167
Imagem 57. O que são lutas? (projeção)	168
Imagem 58. Lutas.....	168
Imagem 59. Luta esporte	170
Imagem 60. Qual a luta afro-brasileira mais famosa?	171
Imagem 61. Capoeira	171
Imagem 62. Lutas Mundo.....	178
Imagem 63. Quais são as práticas corporais africanas?	178
Imagem 64. Combate	180
Imagem 65. Apresentando as lutas.....	189
Imagem 66. Laamb	190
Imagem 67. Who is the leader?.....	195
Imagem 68. Hands down	195
Imagem 69. Geveg.....	196
Imagem 70. Praticando Who is the leader	197
Imagem 71. Praticando o Geveg.....	198
Imagem 72. Praticando o handsdown	199
Imagem 73. Seminário Inicial	202
Imagem 74. Busto: as pretinhas do congo	210
Imagem 75. Os boizinhos.....	224
Imagem 76. Os melados	227
Imagem 77. Dançando o boi	228
Imagem 78. Festival do Boi.....	230
Imagem 79. Cênica do Boi	231
Imagem 80. Preacas	232
Imagem 81. Grupo 1	236
Imagem 82. Grupo 2	237
Imagem 83. Viva o Boi!	238
Imagem 84. Ubuntu.....	239

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Valores Civilizatórios	144
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDV – Carne de Vaca

EFE – Educação Física Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio

PSC – Psicologia Histórico-Cultural

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PNE – Plano Nacional de Educação

RESUMO

Tornar a Educação Física antirracista é um compromisso histórico e pedagógico frente às desigualdades latentes na sociedade. Assim as Relações Étnico-Raciais tornam-se um importante pilar para combater o racismo e a face eurocêntrica da área. É dever da Educação Física, como componente curricular, tratar a inclusão de povos que foram (e são) excluídos, por meio de prática pedagógica democrática através da Cultura Corporal, como o jogo, a luta, a dança, a ginástica e o esporte. Portanto, essa tese trouxe como objetivo geral: “analisar a constituição das Relações Étnico-Raciais na prática pedagógica da Educação Física Escolar a partir da Abordagem Crítico Superadora na formação de conceitos antirracistas”. Para tal, a tese foi dividida em 5 capítulos. Inicialmente, debruçamo-nos sobre as categorias de análise, dialogando como o racismo influencia a estrutura social e como os corpos/sujeitos são afetados por essa estrutura de poder. Discutimos sobre o racismo estrutural frente à desigualdade social, sob as categorias corpo, cultura e exclusão. Ressaltamos que nosso trato de análise foi balizado pelo Materialismo Histórico e Dialético e suas categorias fundantes, a fim de entrar na essência da relação do abstrato ao concreto sob as Relações Étnico-Raciais e a Educação Física Escolar. Após falarmos sobre a exclusão, trouxemos o outro par dialético que é a Inclusão. A Inclusão, neste estudo, foi demarcada com uma práxis crítica de transformação de sociedade, escola e Educação Física impactando a formação dos sujeitos. Nesta discussão, compreendemos também que a Educação Física, ao tomar como objeto de estudo a Cultura Corporal, é um agente político e transformador por meio da Prática Social e da Psicologia Histórico Cultural, sendo um componente capaz de formar conceitos científicos antirracistas. Após a apropriação do arcabouço teórico, fizemos uma intervenção de pesquisa-ação na cidade de Goiana, no distrito de Carne de Vaca. Entendendo principalmente a realidade da Prática Social de Goiana e as produções culturais dos seus distritos. Tratamos a Educação Física Escolar a partir da Abordagem Crítico-Superadora na vivência do conteúdo Jogo, Luta e Dança. Na pesquisa-ação, pensamos sob a luz do conceito de Inclusão, uma prática pedagógica que evidenciasse conceitos antirracistas através da cultura popular, etnicidade e dos valores civilizatórios. Os dados da pesquisa apontaram que a Educação Física, por meio da Cultura Corporal, forma conceitos científicos de ordem antirracista. Os estudantes se apropriaram dos conteúdos e reelaboraram novas sínteses, o que impactou na formação da prática social final, por meio dos temas ‘Bumba Meu Boi’, artes marciais africanas e jogos afro-brasileiros, trabalhados dentro das unidades mínimas de cada conteúdo. Portanto, podemos concluir que, sob um trato pedagógico crítico, a Cultura Corporal, além de fomentar a elaboração do pensamento teórico dos estudantes a partir de uma leitura de realidade que vá além das aparências e alcance a essência, possibilita que eles teçam nexos e relações com sua própria realidade, tomando as relações étnico-raciais como catalisadoras desse processo de reflexão sobre uma sociedade antirracista. Ou seja, a Educação Física, como componente curricular, além de ter a responsabilidade de promover uma educação democrática, é também marcada por sua Cultura Corporal. Quando tratada de forma pedagógica, científica e crítica, torna-se um instrumento fortemente antirracista, democrático e inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão, Relações Étnico-Raciais, Educação Física, Cultura Corporal.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - PARA ABRIR A RODA	16
CAPÍTULO II - ANDANÇAS: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	27
2.1. Sobre a perspectiva da Pesquisa.....	28
2.2. Base teórica	29
2.3. Fases da pesquisa.....	33
2.3.1. Pesquisa-ação: o universo e seus atores	37
2.4. Comitê de ética	43
2.5. Plano de ação da Pesquisa-ação	44
2.5.1. Seminário de Entrada	45
2.5.2. Os conteúdos: Jogo, Luta e Dança nas aulas de Educação Física	46
2.5.3. A avaliação das aulas	49
2.6. Tratamento e análise da pesquisa-ação.....	49
CAPÍTULO III - SOMOS HERENÇA DA MEMÓRIA: RACISMO, CORPO E EDUCAÇÃO.....	52
3.1. Racismo.....	54
3.2. O corpo no mundo.....	58
3.3. A Exclusão na Escola.....	68
3.4. Por uma Educação Física antirracista	72
3.5. O corpo em expansão: uma afirmação necessária	78
CAPÍTULO IV - A GIRA GIROU: ANTIRRACISMO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO.....	80
4.1. Da concepção sobre Inclusão	81
4.2. Inclusão: Educação e Relações Étnico-Raciais.....	84
4.3. Interfaces da Inclusão: uma perspectiva pedagógica antirracista na Educação Física escolar.....	92
4.4. Abordagem Crítico-Superadora: o que é cultura corporal?	94
4.5. Relações étnico-raciais na Educação Física escolar: diversidade cultural ou inclusão?	109

4.6. Cultura Corporal e Antirracismo: um binômio necessário.....	114
CAPÍTULO V - NEM TUDO QUE É BOM VEM DE FORA: ENTRE AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA NO CHÃO DA ESCOLA	116
5.1. O palco e os sujeitos sociais: descortinando o local de nossa inserção em campo – o distrito de carne de vaca	117
5.2. A Educação Física como componente curricular na EMLAG.....	129
5.3. A pesquisa-ação: organização inicial.....	131
5.3.1. Seminário Inicial: entrando na prática pedagógica.....	132
5.3.2. O Jogo: valores civilizatórios e conceitos antirracistas	142
5.3.2.1 <i>Jogo e Relações Étnico-Raciais: contribuições na Educação Física escolar</i>	165
5.3.3. Lutas: conhecendo as modalidades de combate africanas.....	165
5.3.4. Danças: a cultura popular é antirracista.....	200
5.3.4.1 <i>Um novo seminário inicial</i>	201
5.4. Dança, luta e jogo: formando conceitos antirracistas	240
AXÉ... CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
REFERÊNCIAS.....	259
APÊNDICES	269
ANEXOS	282

CAPÍTULO I - PARA ABRIR A RODA

Esta tese obstina-se em ampliar os estudos sobre a prática pedagógica da Educação Física e as Relações Étnico-Raciais. Assim, é importante demarcar o contexto no qual nos ancoramos, visto que cada atividade científica é munida de paradigmas filosóficos que dão concretude ao pensamento humano, atestando que não há neutralidade científica em termos de pesquisa (Gamboa, 2007). Sob esse ponto de vista, ratificamos, então, a importância de entender que a prática pedagógica tem uma dimensão política e, nela, estão inseridas suas nuances e contradições.

A nossa realidade é a síntese de diversas determinações. Esta síntese, por sua vez, compreende que, na essência do Brasil em si, existem disputas e tensões que são históricas, econômicas e sociais. Desse modo, reconhecemos que o Brasil é forjado por exclusões de pessoas, de culturas e de identidades. Entendemos que o classismo, o racismo, a misoginia e a intolerância crescem a partir da exclusão e se estruturam a partir de um sistema econômico que prega a individualidade dos seres humanos em prol do lucro.

Neste estudo, destacamos o racismo que, no Brasil, ainda é uma categoria basilar que estrutura a sociedade. Conforme Silva (2020, p.164):

O racismo é parte estrutural de uma racionalidade instituída para ser a norma de compreensão e manutenção das relações sociais. Não se trata, portanto, de uma anomalia no interior de um sistema, e sim de um estruturante do modo de funcionamento das sociedades ocidentais contemporâneas, o que implica pensá-lo como fundamento de tais sociedades.

As questões afetas ao racismo são complexas e estruturam inúmeras questões acerca das relações sociais. O racismo impacta o sistema educacional, o sistema de saúde, o de segurança pública, o de lazer, o de trabalho, entre outros. Racismo é uma estrutura que interfere diretamente na forma como nos reconhecemos e elaboramos nossos pensamentos em comunidade. Além disso, (des)constrói as identidades sociais. Visto que

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros (e as negras) brasileiros constroem sua identidade e, entre ela, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero

e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (Gomes, 2011, p. 110).

E, nesse movimento de identificar a essência da nossa realidade social, de discorrê-la e transformá-la é que esta pesquisa se materializa. Nosso caminho de diálogo atravessa as Relações Étnico-Raciais no Brasil, percorre pelo campo da Educação e se ancora na Educação Física. Do ponto de vista epistemológico, temos a intenção de somar e fomentar o debate sobre práticas pedagógicas antirracistas, de descortinar, na Educação Física, a visão eurocêntrica de práticas corporais e de ampliar o referencial teórico acerca da interculturalidade.

Os estudos sobre as Relações Étnico-Raciais, além de ser uma área científica, que questiona o racismo em suas diversas manifestações na sociedade, também trata, em seu bojo, o reconhecimento da produção de conhecimento da cultura negra, ameríndia, entre outras. E, por conseguinte, o reconhecimento também perpassa pelo entendimento do lugar de subalternidade que o sistema econômico imputa aos corpos afrodescendentes, corpos “favelados”, corpos ameríndios e assim por diante.

Dessa maneira, inferimos que estudar sobre Relações Étnico-Raciais também é estudar sobre o corpo. Basta nos problematizarmos acerca de quem são os corpos que estão nas linhas de frente da pobreza, da negligência sanitária, da precariedade da educação e da violência urbana. Embora as assimetrias sociais sejam plurais, a resposta é singular, é centralmente o corpo preto e o ameríndio. Na racionalidade do racismo, o corpo se coloca também no centro das relações de poder eurocêntrico e estadunidense, que, conjugadas à luz da luta de classes, condicionou a história do Brasil ao apagamento das suas culturas e determinou às pessoas ocuparem lugares de vulnerabilidade social. Portanto, é nessa catarse de reconhecer as exclusões que defendemos a Inclusão.

Nesse movimento dialético do debate sobre Inclusão, destacamos as Ações Afirmativas¹ como uma alternativa de confronto frente a essa realidade, trazendo um caráter de reparação. Adentrando especificamente no campo escolar, entendemos como elemento fulcral as discussões sobre as questões afetas às Relações Étnico-

¹ Ações afirmativas são políticas públicas que reconhecem as exclusões presentes no Brasil e são essencialmente voltadas para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa. Disponível: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 12/09/2024.

Raciais, uma vez que hoje há elementos legais que versam sobre relações culturais em torno da Cultura Afro-Brasileira na prática pedagógica.

No bojo da legalidade, realçamos duas grandes conquistas que foram frutos de lutas dos movimentos populares e, em especial, do Movimento Negro Unificado (Domingues, 2007), que são as Leis nº 10.639/03² e nº 11.645/08³. A primeira legaliza o trato da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, já a segunda, amplia a discussão com a inclusão da Cultura Indígena. Estas Leis se constituíram como um marco teórico sobre as Relações Étnico-Raciais e a Educação Básica.

Embora seja uma passagem breve, este parágrafo assegura uma inclinação de uma perspectiva antirracista de formação de professores. Acreditamos que seja um grande avanço na reflexão sobre a Pluralidade Cultural no Brasil, principalmente na área da Educação Física, que tem sua história marcada por uma lógica conservadora e excludente. Por exemplo, segundo os autores Castellani Filho (1988), Góis Junior e Simões (2011), as teorias higiênicas, e por consequência, as eugenistas, tinham como intenção fazer uma limpeza social, valorizando um padrão de homem e mulher que atendesse às demandas da sociedade e do capital (Chicon, 2008). A modificação das Diretrizes na formação de professores/as altera, embora timidamente, essa estrutura, mesmo que o parecer do Conselho Nacional de Educação, de 2004, afirme a obrigatoriedade:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004, p.1).

Citando um caso análogo, no recorte da cidade do Recife, no ano de 2024, existem duas Universidades Públicas de Formação em Licenciatura em Educação Física que ofertam (a partir de sua última reforma curricular) a disciplina unitária sobre as Relações Étnico-Raciais e a Educação Física⁴. Esse movimento é extremamente

² Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10/04/2023

³ Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10/04/2023.

⁴ Disponível em: <https://www.ufpe.br/educacao-fisica-licenciatura-ccs>. Acesso em: 24/04/2024.
Disponível em: <https://esef.upe.br/cursos/licenciatura-em-educacao-fisica>. Acesso em: 05/11/2024.

importante no sentido de provocar um pensamento antirracista na graduação, isso desemboca na Educação Básica e repercute na formação dos sujeitos históricos: professores/as e estudantes.

Essas Ações Afirmativas, ao passo que trazem como primazia a Inclusão reconhecendo a diversidade cultural no Brasil, também deflagram que a exclusão está presente nas escolas, no interior das salas de aula e percorre seus currículos, assim como está nos demais espaços sociais.

Ao analisar a Educação Básica, afirmamos a importância de todos os componentes curriculares tratarem, teórico-epistemologicamente, os conteúdos que tenham nos seus engendros as Relações Étnico-Raciais, a fim de promover a democratização do conhecimento e das ações antirracistas. Logo, a Educação Física escolar também tem a responsabilidade pedagógica de tratá-los da mesma forma. Partimos do reconhecimento de que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo garantida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, sua presença da Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como, nas outras modalidades da Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

Segundo o Coletivo de Autores (2012), esse componente curricular tem como objetivo oferecer um conhecimento elaborado e sistematizado sobre os bens que a humanidade construiu, denominando-o de Cultura Corporal (Jogo, Dança, Luta, Esporte e Ginástica). Essa humanidade é branca, preta, amarela e ameríndia. A Abordagem Crítico-Superadora, apresentada nesta obra, ao tratar da Cultura Corporal se ampara na teoria do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, como teorias de ordem pedagógica e psicológica. Todas se alocam em bases críticas, promovendo novas sínteses como forma de interpretação da realidade.

Defendemos que a Educação Física escolar também deve problematizar e contribuir com mudanças de aspectos políticos, históricos e sociais que se coligam no interior das práticas pedagógicas. E assim, os termos Escola e Inclusão são um binômio no qual as Relações Étnico-Raciais estão inseridas.

Tomando como referência essa discussão sobre as Relações Étnico-Raciais e a Educação Física escolar, esta tese se sustenta nesses objetos de estudo. De forma que esta pesquisa compõe a jornada acadêmica da pesquisadora principal desde o

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema da *Cultura Afro-Brasileira e Educação Física*. As primeiras provocações surgem ainda na graduação, no âmbito da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança, na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (2013.2). Nessa disciplina, foram percebidas resistências por parte dos estudantes, dentro da formação de professores/as, em vivenciar as danças do ciclo afro-brasileiro. Na época, como estudante, foi reconhecido que isso era contraditório, pois, como docentes, em formação, teríamos que, democraticamente, oferecer conteúdos sistematizados aos estudantes em nossas aulas, ampliando as suas respectivas gêneses do conhecimento.

O TCC ganhou escopo dialogando sobre a importância das danças afro-brasileiras nas aulas de Educação Física escolar (Lima, 2015). Ao seguir pelo Curso de Mestrado, ampliamos o horizonte de pesquisa, tendo como objetivo: analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco, à luz da Lei n. 10.639/2003, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lima, 2018).

Essa dissertação demarcou um dos primeiros estudos a tematizar a Cultura Afro-Brasileira na Educação Física escolar no Estado de Pernambuco, sendo esta dividida em três momentos. Na primeira parte, por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram catalogados 92 artigos que tratavam da Cultura Afro-Brasileira e da Educação Física, no período de 2001 a 2017 em 8 periódicos da área⁵. O trabalho evidenciou elementos importantes para pensarmos a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física escolar. Foi percebido que, quando se recorre ao marco teórico sobre as Relações Étnico-Raciais, as referências utilizadas primordialmente não são da área da Educação Física, mas sim da Educação. Esse fenômeno ocorre porque a vertente escolar da Educação Física tem se aproximado da discussão dessa temática, e o diálogo com as produções da área da Educação tem ampliado suas reflexões. A pesquisa reconheceu uma linha tênue entre o debate da “inclusão social” e a “transformação social” que a produção do conhecimento traz. Sendo possível inferir que:

⁵ Os periódicos deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: ser pertencentes ao web Qualis A1, A2, B1 e B24 da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, ser um periódico brasileiro e que tomassem em seu escopo as discussões pedagógicas e socioculturais da Educação Física.

A inclusão dos sujeitos historicamente excluídos não abarca a amplitude e profundidade da questão étnica no Brasil; a conjuntura social instaurada no país sempre colocou tais grupos sociais à margem, portanto a inclusão social é apenas um paliativo para essa chaga social; a perspectiva é de transformação social, visto que só uma mudança profunda é que pode reestruturar as lógicas reprodutivas da sociedade (Lima, 2018, p. 81).

A pesquisa bibliográfica apresentou que, mesmo com a luta para inserção e debate sobre os conteúdos Afro-Brasileiros, as questões Étnico-raciais ainda estão distantes da formação docente. Analisando esse ponto, ficou perceptível que a falta de formação não é uma justificativa para professores/as não tematizarem esses elementos, mas é um dado da realidade que dificulta a sua inserção nas aulas. Também se identificou que a Cultura Afro-Brasileira é massivamente tematizada a partir dos conteúdos: capoeira e futebol. A Capoeira é vista em suas diversas facetas, como por exemplo: no esporte, na manifestação artística, no ritual, entre outros. E o Futebol é tematizado pelas questões socioculturais, uma vez que este é um dos campos visuais nos quais o racismo se faz presente. Portanto, pôde-se concluir que há uma discussão rica sobre a Cultura Afro-Brasileira, porém ao passo que mostra uma amplitude de se olhar o fenômeno, também denota a necessidade de uma saída da zona de conforto, pois é crucial explorar a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física escolar (Lima; Brasileiro, 2020). Esta pesquisa bibliográfica da dissertação gerou produtos que provocaram discussões sobre a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física escolar em vários espaços desde a formação docente, tornando-se, por exemplo, referência bibliográfica básica e complementar de componentes curriculares sobre as Relações Étnico-Raciais e a Educação Física na formação em Licenciatura em Educação Física⁶.

A dissertação também contou com uma pesquisa documental que, por sua vez, teve o objetivo de estudar os documentos norteadores da prática pedagógica da Educação Física que discutem sobre as Relações Étnico-Raciais, sendo analisadas a partir das teorias curriculares. Inicialmente foram avaliadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e como este documento aborda a Cultura Afro-Brasileira. Bem como foi analisado como os Parâmetros Curriculares do

⁶ Ver em EF460 Educação Física e as Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/graduacao/curriculo-educacao-fisica>. Acesso em: 09/09/2024.

Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2013a; Pernambuco, 2013b) tratavam a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física Escolar. Os dados deflagraram que há certo confronto teórico nos documentos do Estado de Pernambuco, enquanto o documento da Educação Básica (Pernambuco, 2013a) apresenta uma perspectiva voltada para a construção do multiculturalismo e para a promoção das diversidades na sala de aula, o documento da Educação Física (Pernambuco, 2013b) destoa, com mais clareza, da percepção de transformação por meio da reflexão crítica de ação-reflexão-nova ação da realidade, balizada pela Abordagem Crítica Superadora. Por fim, foi defendido que as Relações Étnico-Raciais e a Educação Física estão dispostas a partir de uma relação com as teorias críticas no estado de Pernambuco.

A pesquisa de campo também foi dividida em 3 momentos. Inicialmente, demarcamos uma gerência de ensino para nossa coleta de dados e realizamos a consulta por meio de um questionário com 21 professores/as para mapear se eles/elas trabalhavam com a Cultura Afro-Brasileira. Destes 21 professores/as, foram selecionados 4 para a fase de entrevistas semiestruturadas e, por fim, 1 professor foi selecionado para observação de campo, pois ele estava trabalhando com o conteúdo Capoeira. Ao entrarmos na realidade do chão da escola, foi percebido, nas observações, que a realidade da Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física escolar apresentou-se em diferentes perspectivas. Foi identificado que é um tema que adentra a sala de aula sem pedir licença, seja pelas vivências dos/as estudantes, seja pelos conteúdos programáticos. Percebemos que o ensino da Capoeira necessita ser tematizado a partir da contemporaneidade, a fim de criar sentidos e significados da Cultura Afro-Brasileira. Afinal, a cultura é dinâmica e a Cultura Afro-Brasileira também é.

Nesta pesquisa, foi elucidado que a Cultura Afro-Brasileira é vivenciada na escola por seus conteúdos. Há professores/as que tomam os aparatos legais para legitimar tal temática em sala de aula, mas também há os/as que desconhecem a legislação e, ainda assim, problematizam a Cultura Afro-Brasileira na prática pedagógica. Ainda, pôde-se perceber que, tanto no âmbito curricular quanto na literatura, as relações da Educação Física com a Cultura Afro-Brasileira necessitam ampliar suas referências teóricas, visto que as produções continuam tímidas (Lima, 2018).

De fato, evidenciam-se fragilidades, mas a Cultura Afro-Brasileira se fez

presente, sendo um tema proposto essencialmente dentro do conteúdo Luta – Capoeira. Entretanto, ser um conteúdo vivenciado não implica necessariamente ser pautado sob uma ótica antirracista. Conforme problematizado por Lima (2018), os conteúdos materializados na prática pedagógica podem atender a uma lógica neoliberal, a exemplo dos estereótipos raciais presentes na Educação Física escolar, e até mesmo racista, a exemplo de falas de docentes que remeteram à tematização das Relações Étnico-Raciais como vitimização.

É a partir dos dados elucidados na referida dissertação, que esta tese se sustenta. Neste trabalho, temos a intenção de ampliar o objeto de estudo teórico, para além dos conteúdos Afro-Brasileiros, com o objetivo de entender a constituição das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, por meio dos conteúdos da cultura corporal e tendo como referência a Abordagem Crítico Superadora da Educação Física. Ressalta-se essa abordagem a partir dos dados da dissertação, que indicam que, tanto na pesquisa documental quanto na pesquisa de campo, essa é a perspectiva da Educação Física mais citada quando se trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Lima, 2018). Além disso, acreditamos na intencionalidade dessa abordagem ao propor uma Educação Física pautada em uma lógica crítica da Cultura Corporal, com o objetivo de contribuir para a transformação da realidade, tornando-a também antirracista.

Portanto, a pergunta norteadora desta tese é: Como se constituem as Relações Étnico-raciais na prática pedagógica da Educação Física escolar, tomando como objeto de conhecimento a Cultura Corporal, a partir da Abordagem de Crítico Superadora?

Assim, conjecturamos que nossa tese é que: a Abordagem Crítico-Superadora contribui para o trato pedagógico das Relações Étnico-Raciais, elaborando conceitos científicos antirracistas na Educação Física escolar.

Para além dos conteúdos específicos, como a Capoeira, as danças e os jogos afro-brasileiros, as Relações Étnico-Raciais não se constituem como um elemento meramente transversal, mas sim como um aspecto inerente à prática. Elas podem estar presentes e ser problematizadas em todos os conteúdos da cultura corporal, tomando como referência uma abordagem teórica crítica. Uma vez que problematizar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, sob a égide da Inclusão, exige uma postura que saia da visão sincrética, pois, do contrário, contribui para

estereótipos neoliberais retroalimentando, ainda mais, uma estrutura racista e segregacionista.

Frente a essa problematização, traçamos como objetivo geral: analisar a constituição das Relações Étnico-Raciais na prática pedagógica da Educação Física escolar, tendo como base a Abordagem Crítico-Superadora, para a formação de conceitos antirracistas.

Assim, esta tese se sustenta nos seguintes objetivos específicos: reconhecer as relações das discussões sobre Racismo, Exclusão e Corpo no campo da Educação e da Educação Física; evidenciar as contribuições da Abordagem Crítico-Superadora afetas aos debates sobre Inclusão e as Relações Étnico-Raciais; planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica, por meio da pesquisa-ação, tomando como referência as Relações Étnico-Raciais na prática pedagógica da Educação Física da rede municipal de Goiana-PE.

Para tal, nossa pesquisa evoca o contato com a materialidade. A partir do estudo da literatura, dos documentos e do chão da escola já consolidados, conhecemos o campo de discussão da Educação Física e da Cultura Afro-Brasileira. Porém, nossa tese se constitui a partir de uma intervenção pedagógica, ou seja, estudar a sistematização do conhecimento de órbita antirracista a partir da Cultura Corporal. De ação e reflexão para uma nova ação. Da síntese e antítese para nova síntese. Da observação participante para a pesquisa-ação.

Nosso campo de imersão foi no município de Goiana, no Ensino Fundamental Anos Finais, em especial o 9º ano, na comunidade escolar do distrito de Carne de Vaca – Goiana/PE. Realizamos uma investigação em três bimestres escolares para entender, a partir do ensino da Dança, da Luta e do Jogo, as contribuições antirracistas presentes no ensino da Educação Física.

O estudo está dividido em cinco capítulos: Capítulo I – Para abrir a roda, situando a construção da problemática do estudo; Capítulo II – Andanças: caminho metodológico, no qual são apresentadas as delimitações teórico-metodológicas; Capítulo III – Somos Herança da memória: Racismo, Corpo e Educação; Capítulo IV – A gira girou: Antirracismo, Educação Física e Inclusão, ambos articulando categorias teóricas centrais ao estudo; Capítulo V – Nem tudo que é bom vem de fora: as possibilidades de uma prática pedagógica antirracista no chão da escola, apresentando dados e análises parciais do campo; e, finalizamos com o Axé:

considerações finais, que traz a síntese final desta tese.

CAPÍTULO II - ANDANÇAS: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesse universo de vários tipos de saberes a ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva não conclusiva e não definitiva de conhecimentos.

Maria Cecília Minado

Neste capítulo, apresentamos o caminho teórico-metodológico desta tese, buscando evidenciar o alinhamento da base teórica, do tipo de pesquisa, da explicitação da pesquisa de campo e da análise dos dados, que seguem o rigor científico de uma pesquisa de base qualitativa. Assim, este trabalho é guiado pelo objetivo geral de analisar a constituição das Relações Étnico-Raciais na prática pedagógica da Educação Física escolar, a partir da Abordagem Crítico-Superadora na formação de conceitos antirracistas. Afirmamos que a pesquisa, como prática social, não é neutra ou apolítica, e tem por intenção se juntar a tantas outras em uma prática científica antirracista e democrática.

2.1. Sobre a perspectiva da Pesquisa

Hawking (2018), físico e cientista da cosmologia, afirma que o grande anseio da humanidade é tentar explicar e entender o mundo ao seu redor, como se os acasos e as factuais fossem tangíveis de explicação da sua causa e de previsão/controlar dos seus efeitos. É interessante perceber que, nesse ramo de explicação, é que surgem vertentes filosóficas, mitos, religiões, rituais, entre outros eventos ontológicos que ofertam a compreensão de que existem diversas explicações para os mesmos saberes.

Dentro desse universo de produção de saberes, a ciência surge como forma de se chegar mais perto dessa explicação: do entendimento da constituição do cosmo, do ser humano e das relações entre os seres humanos. A atividade científica advém de inquietações, de problemas, de contradições e de questionamentos acerca do mundo (a ciência), que atendem a diferentes gêneses, sejam elas da natureza (dedução) ou das ciências humanas, históricas e sociais.

Nesse sentido, a construção desta tese se consolida no prisma da pesquisa social, pois o próprio objeto evoca esse tipo de análise. Ao estudarmos sobre campo educacional, a Educação Física e as Relações Étnico-Raciais; a dimensão histórica se torna o pilar de congruência desses marcos teóricos.

Esta pesquisa conecta pensamento e ação a partir de uma perspectiva de sociedade antirracista. Tendo base qualitativa, traz a cosmovisão do/a pesquisador/a erguida sobre um método epistemológico e apresenta técnicas que irão minuciosamente elucidar os seus dados. Portanto, ao classificarmos a mesma abordagem qualitativa, tomamos como referência Minayo (2020, p. 13, grifo nosso) quando afirma que:

É importante dizer que o objeto de estudo Ciências Sociais possui consciência histórica. Noutras palavras, não é apenas o investigador que tem a capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos, em geral, assim como grupos e sociedades específicas dão significado a suas ações e suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas. O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referido ao nível de consciência histórica da sociedade de seu tempo, embora esses dois níveis não se confundam.

Os estudos das Ciências Sociais trazem a tônica de entender os sentidos e os significados que estão presentes na sociedade e não podem ser mensurados. A pesquisa qualitativa, nesse aspecto, torna-se fonte de captação dessa realidade, na qual o sujeito pesquisador/a se torna o objeto de sua pesquisa. Ainda de acordo com Minayo (2020, p. 20), “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

Entretanto, para explicar essa realidade são necessárias não somente as técnicas, mas a teoria que sustenta todas as teses e as suas antíteses⁷. A base teórica é o ângulo epistemológico de visão das categorias de análise da realidade, assegurando não só o rigor científico das pesquisas qualitativas, como também a consistência das proposições.

2.2. Base teórica

Esta tese tem uma base teórico-metodológica traçada, que se alinha com o Materialismo Histórico-Dialético – MHD. Este se configura como uma teoria

⁷ Segundo Melo Neto (2011), a antítese surge no desenvolvimento do pensamento na razão pura, inicialmente incorporada por Immanuel Kant. Ela representa a oposição, a negação. Marx analisa a tríade “Tese, síntese e nova síntese” pela síntese dos contrários por meio do materialismo histórico.

epistemológica de base marxista que busca entender a realidade assegurando que ela é histórica, não estática e dialógica⁸. Esta tese possui como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social (Paulo Netto, 2011). Em outras palavras, podemos dizer que a realidade concreta é a síntese de muitas determinações, como, por exemplo, as Relações Étnico-Raciais no Brasil. O MHD contribui para entender como a desigualdade social e econômica estrutura o racismo na sociedade (Moura, 2014).

Ao falarmos sobre esse debate, é necessário entender as dimensões históricas, sociais, corporais, econômicas e políticas. E, ao ser analisado sob a égide da Educação Física escolar, a temática da prática pedagógica e de proposições críticas se faz presente. Diante desse cenário, o Materialismo Histórico-Dialético se torna a lente de aumento para entender as nuances e contradições das Relações Étnico-Raciais dentro da Educação Física, produzindo novas sínteses necessárias para a prática pedagógica, que é o objetivo desta pesquisa.

Gamboa (2007) afirma que o MHD é uma base epistemológica que se situa tanto qualitativamente quanto quantitativamente, é uma análise histórica acerca da plenitude da realidade tanto objetiva quanto subjetiva. Tomando como referência Kosik (1976) e Melo Neto (2011), destacamos que é necessário o movimento dialético de romper o que é aparente e entrar na essência da coisa em si, entender como nos constituímos socialmente.

O primeiro movimento da análise dialética consiste em romper com a pseudoconcreticidade⁸, categoria que relativiza as determinações sociais e não entende que as determinações da contemporaneidade são atravessadas pelas relações econômicas (poder). A pseudoconcreticidade⁹ não lê o ser humano como animal histórico e social na sua ambivalência como reprodutor e produtor da sua realidade (Kosik, 1976). Nesta tese, a pseudoconcreticidade se constitui no entendimento de reconhecer as Relações Étnico-Raciais e o corpo dentro do relativismo histórico, funcional e acrítico. Afinal, a desigualdade social, no Brasil, é fortemente racial e produz a consciência assimétrica de sociedade e de justiça social

⁸ Segundo Melo Neto (2001, p. 24), para Marx este é seu método dialético, entendendo que “Esta formulação viabiliza uma formulação de que o universo, vai se tornando possível se revelar-se tal qual é. O pensamento pode mover-se dentro de suas partes, aprender suas interconexões, e o conjunto no qual elas se fundem”.

⁹ Segundo Kosik (1976), podemos interpretá-la como uma falsa ideia que lê as relações sociais sem condicioná-la às relações de poder.

(meritocracia) (Sodré, 2023).

Rompendo essa pseudoconcreticidade e delimitando a tomada crítica de intervenção da realidade, o método dialético demarca como práxis do presente, a totalidade. Esta totalidade¹⁰, indicada neste estudo, não é imutável. Esta categoria se classifica como movimento, pois é a ação e a mudança do produto histórico. Afinal, sem as contradições, as totalidades seriam inertes, ou seja, mortas (Melo Neto, 2011).

As aproximações com o MHD tornam-se ponto de partida para entender que o racismo advém de uma estrutura histórica da sociedade. As desigualdades sociais, presentes na sociedade, são frutos da estrutura de exploração em prol do poder e de necropolíticas de morte e genocídio. Necropolítica¹¹, esta que assassinou os povos originários, autóctones e ameríndios de toda a América. É o racismo que assassina a categoria ontológica da composição da sociedade, a totalidade, ele oblitera a hegemonia popular e se alimenta no imperialismo estadunidense e eurocêntrico, pois foram os povos pretos, pardos e ameríndios, que constituíram a formação do Brasil, que o alavancaram economicamente e que, contraditoriamente, compõem as classes mais negligenciadas deste país.

Não há como falar de racismo sem tanger o debate sobre o capitalismo (Sodré, 2023). Os corpos pretos e ameríndios são os que estão na linha de frente da fome, da miséria, da negligência do estado na saúde e na educação. Portanto, ao debruçarmos na teoria social para entender a realidade pelo MHD, não o fazemos de forma etapista, mas sim em um movimento de continuidade e descontinuidade na busca pela razão dialética¹².

Em nossa análise, o MHD se apresenta de forma categorizada para compreender a realidade, conforme a imagem 1, que elaboramos a partir da referência de Kosik (1976).

¹⁰ Segundo Kosik (1976), é compreensão da realidade social e histórica como um sistema que não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser analisado dentro do contexto do todo social, econômico e político.

¹¹ Necropolítica é o termo utilizado pelo autor camaronês Achiles Mbembe (2003) que afirma que as políticas governamentais de Estado buscam controlar eugenicamente os aparelhos sociais públicos.

¹² Segundo Kosik (1976), a razão dialética se traduz na entrada de entender a essência da realidade e romper com a realidade que se edifica na aparência.

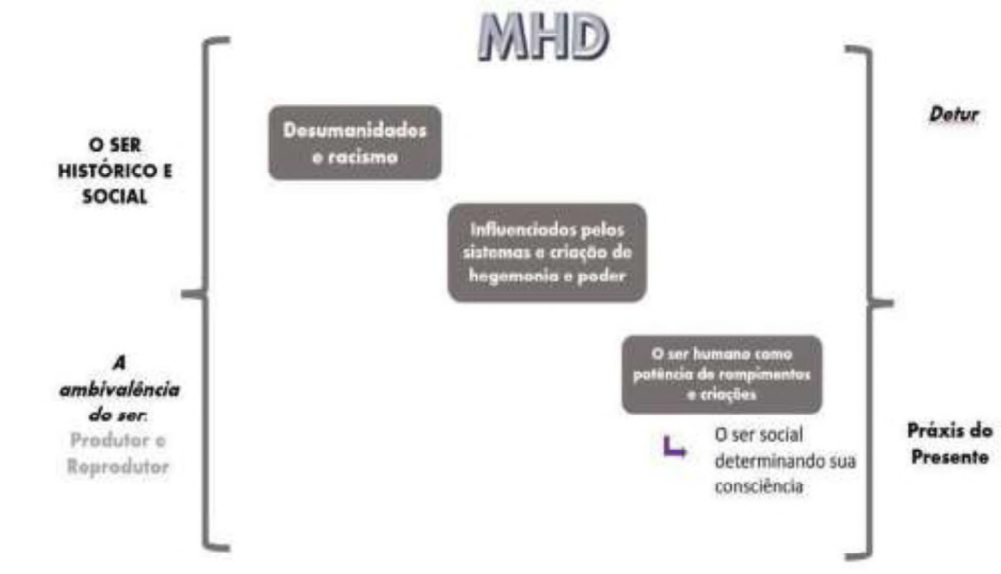
Imagem 1. Categorias de análise (método)



Fonte: elaborado a partir de Kosik (1976).

Para traduzir as categorias deste trabalho, fizemos algumas correlações na imagem 2.

Imagem 2. Categorias de análise (foco)



Fonte: elaborado a partir de Kosik (1976) em correlação com os dados do estudo.

Inicialmente, fizemos um *detur*¹³, que consiste em analisar o objeto para entender sua essência, pois “[...] para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso a ela, temos que nos distanciar dela” (Kosik, 1976 p. 12). Gamboa, (2007, p. 73), que indica que “A produção científica é inseparável da

¹³ É o movimento de decompor o conhecimento e entender o fenômeno em movimento (Kosik, 1976).

própria história do homem e da sua produção material”. Para tal, analisamos o corpo teórico do texto, à luz da categoria histórica da desigualdade social, que é impregnada pelo racismo por meio da influência direta da estrutura capitalista. Nesse momento, concentramo-nos nas oscilações dialéticas para entender as correlações entre racismo, Relações Étnico-Raciais e Educação Física escolar.

2.3. Fases da pesquisa

A pesquisa foi vivenciada em três fases: (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico. Para iniciar, fizemos uma revisão bibliográfica que intitulamos de fase exploratória, por meio da qual levantamos dados e informações das condições dos objetos de estudo para tecer nosso arcabouço e nossa visão teórica, consistindo na produção de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada no campo (Minayo, 2016, p. 25).

Nesta fase, inicialmente elaboramos as discussões sobre racismo e como ele se apresenta dentro do universo das significações das Relações Étnico-Raciais a partir da luta de poder, por meio de uma leitura crítica sobre a Educação e na Educação Física. Esse primeiro momento, serviu para entendermos que a exclusão ainda está presente e compõe a forma, tanto morfológica, quanto social do corpo/sujeito, compondo, assim, o capítulo III desta tese.

Para esse movimento teórico, no terceiro capítulo, tomamos como base autores/as como Bento (2016), Fanon (2008), Gélis (2012), Gomes (2005, 2003), Harold Junior (2015), Lima e Cupolillo (2005), Munaga (2017) e os documentos orientadores da prática pedagógica, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Com o intento de alastrar o campo de visão na revisão de literatura, analisamos como a Inclusão se torna ação de intervenção no trato das etnicidades na escola. Para tal, entendemos a Cultura Corporal como elemento estruturador na lógica inclusiva dentro do âmbito educacional. Tomamos como referência a Abordagem Crítico-Superadora e suas possibilidades de diálogo no trato crítico-pedagógico dentro das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, constituindo, dessa forma, o capítulo IV.

Neste, trouxemos ao debate autores/as, tais como: Grando (2004), Guanaes (2014), Lima (2018), Saviani (1991), Lavoura, Melo, Taffarel (2020), Martins, Abrantes e Facci (2020), Pinho (2016) e demos ênfase à obra Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992). A partir desse alinhamento teórico, foi possível dialogar dialeticamente para a compreensão da realidade da Educação Física escolar.

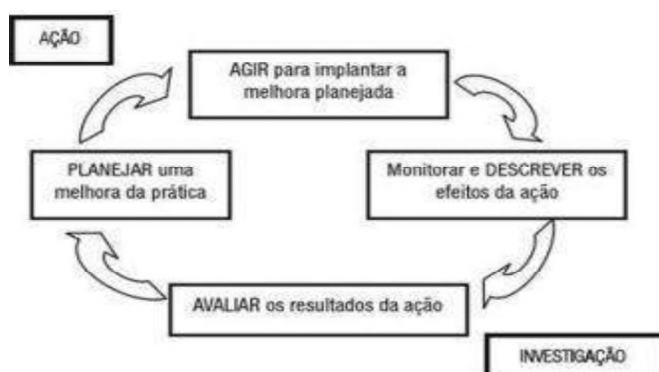
Na fase de trabalho de campo, nossa intencionalidade foi analisar a constituição das Relações Étnico-Raciais na prática pedagógica da Educação Física escolar, a partir da Abordagem Crítico-Superadora na formação de conceitos antirracistas. Assim, frisamos que temos uma ação intencional, a de formar conceitos antirracistas. A partir desse delineamento, a tese se configurou em uma pesquisa de intervenção, ou seja, uma pesquisa-ação. E esta pode ser entendida como:

[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2015, p. 445).

A pesquisa-ação faz parte do guarda-chuva temático que abriga métodos de intervenção na realidade, chamado de investiga-ação. Além da pesquisa-ação, temos: aprendizado-ação, prática-reflexiva e projeto-ação (Tripp, 2015).

Neste estudo, nosso delineamento se dá a partir da ação e intervenção conforme apresentado na imagem 3.

Imagem 3. Pesquisa-ação dentro da Investigação.



Fonte: Tripp (2015, p. 446).

Ou seja, o objetivo temático da investiga-ação tem caráter propositivo e dialógico. Esta se localiza no movimento de práxis, de intervir e agir na realidade. O

tipo de investiga-ção a ser adotada pela pesquisa depende do que a realidade específica demandar (congruência entre participantes e relação de sujeito-objeto).

O nosso objetivo é de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, nas quais a pesquisa-ação se torna a ação desta relação de professora-pesquisadora. Segundo Gil (2008), no caráter das pesquisas qualitativas, há o equívoco de tornar como sinônimo a pesquisa participante e a pesquisa-ação, porém elas se diferem, tanto na relação do sujeito com o objeto quanto nos instrumentos utilizados na captação da realidade.

Segundo Thiollent (1985, p. 14):

A Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (1985) afirma que a pesquisa-ação analisa as diferentes formas de ação, pois se entende que a realidade é soberana. Ou melhor, é uma estratégia de conhecimento voltada para resoluções de problemas do mundo real. Embora se assemelhe com pesquisa participante, a pesquisa-ação é mais objetiva no caráter da ação e intervenção na busca de resolução de problemas.

A pesquisa-ação, por sua vez, exige uma relação entre os/as pesquisadores/as e os/as participantes envolvidos/as na situação investigada, ou seja, uma avaliação planejada e analisada. Podendo, inclusive, haver uma larga interação entre os/as pesquisadores/as e pessoas implicadas na situação investigada (Thiollent, 1985).

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa-ação também evoca uma tomada de consciência na produção do conhecimento. É um método de pesquisa que assegura um compromisso com as causas sociais da classe trabalhadora, sua função teleológica se dá no rompimento das desigualdades, a partir da produção científica na interação de pesquisador/a e participantes, visto que seu objetivo é resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação investigada. Nesse arco, a ciência e o saber popular estariam fundidos.

O papel desta metodologia consiste no controle detalhado de cada técnica ou instrumento utilizado na pesquisa para assegurar seu rigor científico. Sendo configurada, como afirma Thiollent (1985), em 3 momentos importantes: 1. coleta e interpretação dos dados; 2. resolução de problemas; 3. organização de ações.

Em nossa pesquisa, a área estudada foi o campo educacional – uma escola. Neste caso, é *mister* estabelecer com a população-alvo uma relação de horizontalidade dialógica que reflete no plano da Educação. Baldissera (2001) afirma que a pesquisa-ação, como prática social, deve ter o conhecer e o agir dialeticamente sustentados. Além disso, essa ação transformadora garante a elaboração de um amplo modo de produção de leitura de realidade e produção do conhecimento por meio da própria experimentação.

Destarte, Gil (2008), ao trazer uma perspectiva histórica da pesquisa-ação, também aborda autores empiristas que criticavam esse tipo de abordagem por tender à observação e à imersão na realidade social, considerando-a não científica, como podemos ver no excerto:

As críticas aos procedimentos clássicos de pesquisa, afora os emocionais, têm sido motivadas por razões de ordem prática ou ideológica. As primeiras ressaltam os vultuosos custos da pesquisa e os comparam com seus resultados, nem sempre significativos. Alegam esses críticos que a pesquisa rigorosa, a despeito de exigir a utilização de amplos recursos humanos, materiais e financeiros, não conduz a resultados de qualidade muito superior à obtida pelo senso comum (Gil, 2008, p. 30).

Essa visão determinista ainda assola os ideários em torno das Ciências Humanas e Sociais, advinda de ideias que são das Ciências Exatas. A prática científica como produto científico e cultural é tão ampla quanto os infinitos colapsos de possibilidades da realidade social. Além da pesquisa-ação ser banhada por instrumentos e métodos que dão concretude científica, também são coerentes com a teoria epistemológica que a sustenta. Quando nos aproximamos da concepção do MHD, a pesquisa-ação transcende as noções positivistas ao analisar as relações dos/as participantes da pesquisa por meio da categoria histórica, que será entrecortada pelas questões de poder e resultará da luta entre dominados/as e dominantes.

O que Gil (2008) evidência é que a dialética deflagra o lado conflituoso da realidade social. Assim, o relacionamento entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a não se dá como mera observação do/a primeiro/a pelo/a segundo/a, mas na relação de ambos como participantes produtores/as e reprodutores/as dos objetos sociais.

Ao pensar nas relações étnico-raciais na Educação Física escolar, utilizando a

pesquisa-ação, temos o objetivo de propor uma intervenção na realidade, em um processo dialético de planejar e agir, entendendo possibilidades teórico-metodológicas do trato do conhecimento de forma inclusiva e traçando espaços antirracistas na Educação Física escolar.

2.3.1. Pesquisa-ação: o universo e seus atores

Nossa pesquisa de campo foi materializada no Município de Goiana no Estado de Pernambuco. A escolha do campo se deu unitariamente devido à inserção da autora neste lócus de ensino. Peço, neste tópico, a licença acadêmica para dissertar o texto na primeira pessoa do singular pela relação professora-escola e por também ser munícipe.

O campo de imersão da pesquisa-ação foi na rede municipal de Goiana. A cidade fica situada a 62 quilômetros de Recife (capital de Pernambuco). É uma das cidades de Pernambuco que está na divisa com a Paraíba. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE¹⁴, de 2019, a cidade conta com 79.758 (setenta e nove mil e setecentos e cinquenta e oito) habitantes, seu Produto Interno Bruto é de aproximadamente 10,2 bilhões de reais, sendo o 4º (quarto) maior do estado de Pernambuco. Diante dos dados, podemos figurar que a cidade é bastante beneficiada em termos econômicos como, por exemplo, pela industrialização de setores automobilísticos, de celulose, de cimento e de farmacológicos.

Imagem 4. Mapa do estado de Pernambuco com a sinalização do Município de Goiana



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Goiana#/media/Ficheiro:Brazil_Pernambuco_Goiana_location_map.svg

¹⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?t=pib-por-municipio&c=2606200>. Acesso em: 19/02/2023

A cidade exerceu um grande poder econômico no período colonial, principalmente pela produção de cana, em virtude disso, há muitos engenhos e senzalas. A arquitetura da cidade ainda tem muitas referências coloniais, sendo comum, nos povoados dos distritos, terem uma pequena capela e um cruzeiro em sua frente. Na cidade, o artesanato gira em torno das esculturas de barro e cerâmica. Nela, há biomas diversos como: zonas rurais (cana-de-açúcar), zonas costeiras (praias e rios), entre outros. Tudo isso faz com que a cidade tenha manifestações culturais bastante peculiares em cada distrito, a exemplo do Coco de roda e da Ciranda na praia de Carne de Vaca (CDV). Além disso, Goiana conta com um Quilombo com a nascente do Catucá, no distrito de São Lourenço¹⁵.

Sobre os dados da Educação, o município tem 40 escolas municipais com 11.589 estudantes matriculados/as. A Escola pesquisada faz parte do distrito de Carne de Vaca, que é administrado pela subprefeitura de Pontas de Pedras, cujo nome se chama Escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha – EMLAG. A escola tem mais de três décadas e é a única instituição escolar em Carne de Vaca.

Imagem 5. Fachada da escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha

Imagem 6. Fachada da escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha



Fonte: acervo da pesquisa.

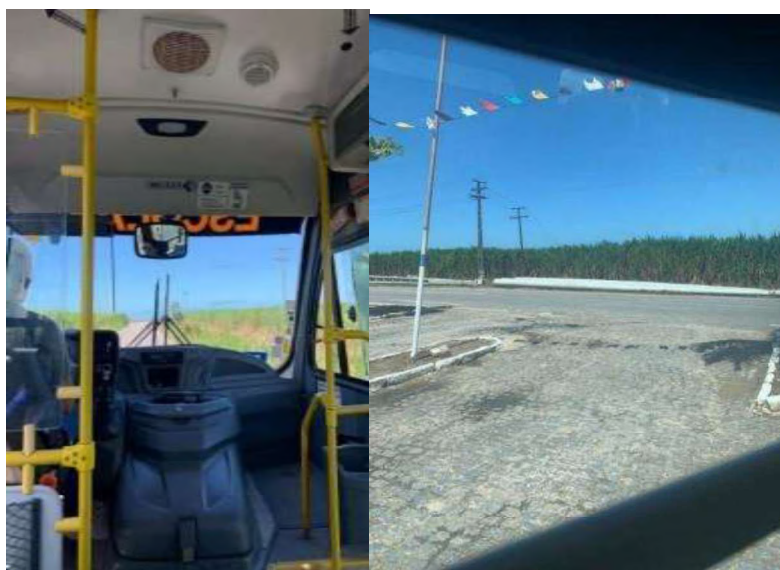
A comunidade é de difícil acesso, para chegar é preciso atravessar as zonas

¹⁵ Para mais informações: <https://marcozero.org/conheca-a-historia-e-a-luta-de-catuca-o-maior-quilombo-de-pernambuco/>. Acessado: 11/04/2023

rurais do distrito de Tejucupapo e da comunidade quilombola de São Lourenço (como mostra as imagens 7 e 8). Carne de Vaca é um distrito litorâneo, banhado pela última praia que liga Pernambuco a Paraíba. Por ser praia, isso contribui para que a comunidade tenha como meio de subsistência a pesca e, principalmente, o cultivo de marisco.

Imagem 7. Locomoção para ir à Escola

Imagem 8. Locomoção para ir à Escola



Fonte: acervo da pesquisa.

Essa caracterização coloca a escola na classificação de Educação do Campo, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2013, p. 267).

Na EMLAG, muitos pais/mães de estudantes e, até mesmo, alguns/mas estudantes fazem o que eles/as chamam de “Trabalhar na Maré”, isto é, tirar marisco e/ou pescar peixe de água salgada. É comum os/as estudantes faltarem às aulas para

ajudar os/as pais/mães em tempos de maior oferta caiçara¹⁶ (as imagens 9 e 10 mostram a praia da comunidade). Ressalta-se que é uma comunidade pobre e de vulnerabilidade social, mesmo Goiana sendo uma das maiores economias do estado, como registram os dados do Censo, os distritos são bastante pobres. Como exemplo, em Carne de Vaca, só há um posto de saúde que fecha às 16 horas, não há transporte público que atenda as demandas populacionais, tornando-o um distrito de difícil acesso.

Imagem 9. Praia de Carne de Vaca

Imagem 10. Praia de Carne de Vaca



Fonte: acervo da pesquisa.

Pela escassez de políticas e espaços públicos, a escola e as demandas escolares ganham uma visibilidade grande na comunidade. Do ponto de vista analítico, a escola tem um ambiente familiar forte, por ser um distrito pequeno onde a maioria dos/as moradores/as tem relação familiar ou de proximidade. A EMLAG atende cerca de 200 estudantes na Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais e Finais. É importante destacar que a maior parte das pessoas que moram na comunidade estudou nesta escola, inclusive alguns/mas docentes da instituição.

A EMLAG conta com uma estrutura aquém (como ilustra as imagens 11 e 12) do que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Escola é pequena e não há espaços de convivência, de alimentação, quadra e outros espaços

¹⁶ Caiçara, em Carne de Vaca, é um casebre onde é depositado redes de pesca. Ao falar caiçara, remetemo-nos à pesca e ao marisco.

educativos. As aulas são vivenciadas na praia, na sala de aula da escola e na praça na frente da escola. Nela, há uma biblioteca que foi há pouco tempo reformada.

Imagem 11. Estrutura escolar da EMLAG (entrada)

Imagem 12. Estrutura escolar da EMLAG (entrada com vista pra sala)



Fonte: acervo da pesquisa.



Fonte: acervo da pesquisa.

No que diz respeito à rotina da escola, pela manhã, há turmas de: creche I, creche II, pré-escolar I e pré-escolar II na Educação Infantil; e, no Ensino Fundamental, tem turmas dos Anos Iniciais. No período da tarde, a escola oferece a creche I e os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista identitário, por ser uma cidade com remanescente estrutura colonial, Goiana, em si, é uma cidade com muitas igrejas e bastante religiosa. O distrito de Carne de Vaca é regado pelo Cristianismo em suas vertentes católicas e evangélicas (Assembleia e Batista). Isso é tão imperioso que, ao começarmos reuniões e/ou qualquer tipo de festividade na escola, sempre são precedidas por orações cristãs. Nas turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, isso se dá com primazia, já que sempre começam as aulas com a oração do “Pai Nosso”.

Como já referenciei, é um distrito pobre, muitas pessoas da comunidade não são alfabetizadas, o que coaduna com a Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio – PNAD, apresentada no Censo de 2019, a qual diz que cerca 6,6% da população do Brasil é analfabeta (ou seja, 11 milhões de pessoas)¹⁷, que, em sua maioria, estas pessoas estão alocadas na região Nordeste. Ainda segundo a PNAD de 2019:

A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

Em Goiana, os dados do IBGE¹⁸ mostram o esforço das últimas políticas públicas na imersão dos/as estudantes no Ensino Fundamental, superando, a pequenos passos, o legado histórico da falta de investimento em Educação no Norte/Nordeste do país, como podemos ver na imagem 13.

Imagem 13. Dados da Educação Município de Goiana

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,7 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	4,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	4,2
Matrículas no ensino fundamental [2021]	12.128 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	3.126 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	547 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	178 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	58 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	10 escolas

Fonte: IBGE – Cidades (2023).

Além do exposto, o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁹, traçado para metas de 2014 a 2024, afirma a necessidade da erradicação do analfabetismo. E não há retrato da desigualdade social mais aguda que o analfabetismo.

Como Carne de Vaca é uma comunidade geograficamente situada ao lado da Comunidade Quilombola de São Lourenço, há muitos/as estudantes pretos/pardos, o

¹⁷ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca--brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 19/02/2023.

¹⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/goiana/pesquisa/40/78192?tipo=ranking&indicador=78192>. Acesso em: 19/02/2023.

¹⁹ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/02/2023.

que nos permite inferir que as assimetrias sociais além de serem econômicas, também são étnico-raciais.

Como Carne de Vaca é uma comunidade geograficamente situada ao lado da Comunidade Quilombola de São Lourenço, há muitos/as estudantes pretos/pardos, o que nos permite inferir que as desigualdades sociais além de serem econômicas, também são étnico-raciais.

Para a pesquisa-ação, as turmas selecionadas para nossa imersão foram as do 9º ano. A escolha deste ano deveu-se ao fato de ser a última turma da escola e de ter sido acompanhada pela pesquisadora principal desde o 7º ano. Além disso, ressaltase que foi seguido todo o rigor técnico do Comitê de Ética.

2.4. Comitê de ética

Seguindo o rigor científico, antes de adentrarmos no campo, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco/Hospital Universitário Osvaldo Cruz PROCAPE, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde. Também se guiou respeitando as normas e exigências da Ética em Pesquisa, contidas na Resolução n. 510/2016, que normatiza estudos envolvendo seres humanos.

O projeto foi aprovado no dia 10 de agosto de 2023 e teve seu Certificado de Apresentação de Apreciação Ética com o número: 71050723.0.0000.5192 (Anexo 1). Para a aprovação, solicitamos anuência da Prefeitura de Goiana para permitir a consecução da nossa pesquisa na escola referenciada e este documento foi assinado pela diretora de ensino do município (Anexo 2).

Para assegurar os princípios do rigor ético, foi solicitado aos/às estudantes da turma pesquisada que os pais e/ou responsáveis assinassem o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, foi requerido para aos/às estudantes que assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por serem adolescentes.

Tomando como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), foi proposto que os pais e/ou responsáveis dessem anuência ao uso de imagem por meio do Termo de Uso de Imagem.

Todos os passos e processos da pesquisa foram minuciosamente

apresentados às turmas participantes. Ressaltamos que houve 1 (um) estudante que não quis participar da pesquisa por motivos pessoais, mas ele participou das aulas, porém, teve suas falas e imagens excluídas da análise deste trabalho.

2.5. Plano de ação da Pesquisa-ação

Para início da pesquisa-ação, fomos adentrando na comunidade para entender como ela vive e como se posiciona nos dias corriqueiros. Como professora-pesquisadora, participei de muitas festividades culturais, de lazer, de esporte e até de atividades religiosas presentes na comunidade. Para um momento inicial, dialoguei informalmente com marisqueiros/as, pescadores/as, presidentes de clubes esportivos da comunidade, coordenadores/as de blocos carnavalescos e produtores/as culturais; no sentido de entender a dinâmica e os ritos da estrutura social de Carne de Vaca. Nossa intenção, a priori, era entender a identidade das pessoas presentes no seio social, para assim, tecermos o entendimento da nossa prática social inicial.

Nesse íterim, entramos na escola, pesquisamos o segmento educacional do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo como interlocutores os/as estudantes dos 9º anos. A escolha deste ano se deu em virtude de ser uma turma que acompanhei desde 2021 (compondo o ciclo de 3/4 anos – 2021, 2022 e 2023/2024), além de ser a última turma do Ensino Fundamental. Nossa intenção inicial era fazer toda a pesquisa-ação no ano de 2023, entretanto, no segundo semestre de 2023, houve muitas festividades e eventos que aconteceram na sexta-feira, o que inviabilizou a unidade temática do conteúdo dança. Nossa pesquisa, então, remodelou-se e optamos por vivenciar o conteúdo dança no ano de 2024 com a turma que intitulamos 9ºano B²⁰. Ou seja, fizemos a pesquisa-ação com duas turmas, o 9º ano de 2023 e o 9º ano de 2024.

Ressalto que, desde o início da imersão pedagógica na escola, com as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, a organização do trabalho pedagógico foi pautada na Abordagem Crítico-Superadora e os seus elementos axiológicos. Sendo assim, desde o início do fundamental, já eram tratados elementos acerca das Relações Étnico-Raciais na Cultura Corporal.

Com a turma em questão, nos anos anteriores, já havíamos tratado sobre

²⁰ Só há uma turma de 9º ano na escola. Intitulamos 9º ano A para diferenciar os anos. O 9º ano A é o do ano de 2023 e o 9º ano B é o de 2024.

estereótipos raciais no esporte, sobre as danças e lutas afro-brasileiras, como também, já haviam transcorrido problematizações sobre o racismo. Nossas aulas, dentro da Cultura Corporal, sempre foram marcadas pela criticidade como forma de expandir possibilidades de leituras da realidade.

Tomando como referência o contexto dos ciclos de aprendizagem (discorreremos mais sobre os ciclos no capítulo IV), o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais tem o objetivo de entender como, no último ano do terceiro ciclo de escolarização, os/as estudantes ampliaram a sistematização sobre as Relações Étnico-Raciais expressas em conteúdo da Educação Física escolar.

Em 2023, nossa intervenção pedagógica aconteceu em dois bimestres didáticos, nos quais foram vivenciados os conteúdos da Cultura Corporal, sendo estes: “Jogo e Luta” com a turma do 9º ano; e, em 2024, atuamos em um bimestre didático com o conteúdo “Dança” com a turma do 9º ano. De acordo com os ciclos de aprendizagem, o 9º ano está no período da ampliação da sistematização do conhecimento²¹, portanto cumpriu-se o trato pedagógico que coaduna com essa perspectiva.

2.5.1. Seminário de Entrada

As aulas do 9º ano, tanto em 2023 quanto em 2024, foram as últimas da sexta-feira, correspondentes ao horário das 15:40 às 17:00. A sala de aula estruturalmente era de tamanho mediano. Para iniciarmos nossa imersão com as turmas do 9º ano, fizemos dois seminários de entrada.

Imagem 14. Aulas

²¹ Segundo Melo, Lavoura e Taffarel (2020, p. 120): “Decerto, os ciclos de escolarização pressupõem uma sistematização da lógica da dinâmica, da estrutura e de desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante, demonstrando-se ser uma sólida referência de organização do ensino com base na lógica dialética, não somente para a EF, mas, seguramente, para todas as demais disciplinas do currículo da educação escolar”.



Fonte: acervo da pesquisa

A intenção era de me apresentar como pesquisadora para os/as estudantes, pois eles/as já me conheciam como professora. Além disso, apresentamos o nosso objeto de estudo da tese, contendo seus objetivos e sua problematização. O seminário de entrada foi realizado no dia 18/08/2023 para o 9º ano A e, para o 9º ano B, foi realizado no dia 16/02/2024. Utilizamos material visual por meio de *slides* em exposição no projetor. Frisamos que, neste dia, apresentamos aos estudantes toda a estruturação lógica da pesquisa. Além do mais, houve a apresentação de todos os documentos necessários para o prosseguimento da pesquisa e a necessidade da anuência dos/as deles/as e seus/suas responsáveis.

Logo após o seminário inicial, no 9º ano A, adentramos a unidade didática com o conteúdo Jogo e, posteriormente, o conteúdo Luta; e, no 9º ano B, após o seminário de entrada, foi vivenciada a unidade didática com o conteúdo Dança. Destacamos que fomos subsidiados pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991) e pela Abordagem Teórico-Methodológica da Educação Física intitulada Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), e fomentamos os elementos didáticos da prática pedagógica no que cerne às Relações Étnico-Raciais dentro da Educação Física.

2.5.2. Os conteúdos: Jogo, Luta e Dança nas aulas de Educação Física

Nossas unidades temáticas foram a partir dos conteúdos: Jogo, Dança e Lutas. O Jogo, nesta tese, é entendido como:

O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente (Coletivo de Autores, 2012, p. 45).

Já a Dança, entendemos aqui como:

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc. (Coletivo de Autores, 2012, p. 58)

Por fim, entendemos a Luta como prática da Cultura Corporal expressada como linguagem social historicamente construída.

Assim, podemos destacar que a humanidade interage com diferentes conhecimentos acerca da Luta que são produzidos num determinado momento histórico e social e que em seguida são apropriados por suas sociedades no decorrer de seu cotidiano conhecimentos estes acerca das linguagens, das tecnologias, das artes, entre outros (Medeiros, 2013, p. 21).

Nossa referência na construção dos planejamentos didáticos, foi a Abordagem Crítico-Superadora, como já mencionado. Diante de toda vivência na comunidade, construímos os planos de aula visualizando a construção de conceitos antirracistas na Educação Física escolar.

De forma operacional, todas as aulas foram gravadas via áudio no celular. Ao iniciar cada aula, era anunciado aos/as estudantes que a gravação iria acontecer. Eventualmente também foi pedido a alguns/mas funcionários/as da escola, sempre que a aula era externa, para registrarem os momentos das aulas em seus celulares e, após isso, enviarem-me via *whatsapp*.

No caminhar da pesquisa-ação, houve a dificuldade no registro tecnológico das aulas, visto que a turma não tinha estagiário/a e eu, como principal pesquisadora, tive que ministrar o conteúdo em sala e o registro da pesquisa-ação. Desse modo, salientamos que algumas aulas ficaram sem registro fotográfico.

Ao fim de cada dia, era feito um diário de campo, registrando todas as informações que me chamaram a atenção durante a aula. Além de postar a gravação imediatamente em uma plataforma de arquivo *on-line* na internet para que não pudesse ser perdida. Ao todo, foram 18 gravações, com 793 minutos, 305 fotos, 4

vídeos e 13 registros de campo no diário, reunidos em 25 páginas.

As aulas aconteceram em 3 lugares distintos, sendo eles: na praia de Carne de Vaca, na biblioteca da escola e na sala de aula da turma.

Imagem 15. A praia como sala de aula

Imagem 16. A praia como sala de aula



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 17. A sala de aula



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na sala de aula, o trato pedagógico das relações étnico-raciais se fez presente em três manifestações: como conteúdo, como recurso metodológico (estratégia) e como questionamento/problematização. Houve momentos que a problematização foi proposta por mim e momentos em que a discussão ganhou outros sentidos a partir das indagações propostas pelos/as estudantes. Em todas as aulas, houve a instrumentalização como possibilidade de pensar as Relações Étnico-Raciais dentro da Cultura Corporal.

O objetivo dos conteúdos, inicialmente organizados (Dança, Luta e Jogo), foi o de desenvolver, a partir de diferentes manifestações, nexos e relações com as questões em torno da etnicidade dentro da Educação Física escolar (vide apêndices I, II e III), reconhecendo que a cultura corporal é fundamentalmente ampla na sua nascente gnosiológica e com muitas contribuições de matrizes afro-brasileira. Nossa nova-ação foi a produção de conceitos científicos antirracistas sobre a Cultura Corporal.

2.5.3. A avaliação das aulas

O planejamento, na prática educativa, tem a intenção de realizar um conjunto denso de ações, proposto para conectar uma realidade a um ideal. Portanto, deve ser mutável, pois a realidade é dinâmica. Em nossa pesquisa, estabelecemos planos de aulas iniciais, mas a realidade demandou sua flexibilidade e possibilidades de remodelação. Ou seja, tivemos que revistar e modificar os planos com um intervalo de tempo curto, pois algumas aulas demandaram possibilidades de encaminhamentos diferentes a depender do objetivo estabelecido.

No fim do dia, como já mencionado, eram feitas as anotações nos diários de campo sobre elementos importantes daquela aula. Além disso, era essencial verificar se o objetivo daquela intervenção pedagógica foi alcançado.

Ao fim de cada período temático, reouvávamos as gravações a fim de avaliar novas ações para as próximas aulas. Nesse processo, elencávamos as fragilidades das discussões e o avançar do conteúdo ao longo das vivências, para depois replanejar as próximas aulas.

Todas as avaliações das aulas foram direcionadas a partir de uma órbita processual (Luckesi, 2013). Para nosso objetivo de pesquisa, avaliamos as sínteses de fala dos/as estudantes, a produção de cultura corporal e a resignificação que eles/as deram durante as vivências. Pesquisamos e analisamos as produções de jogos, as criações coreográficas das manifestações dançantes, as vivências e problematizações das lutas, bem como todo o arranjo pedagógico que foi vivenciado, no sentido de entender as possíveis catarses que aconteciam em sala de aula.

2.6. Tratamento e análise da pesquisa-ação

Para tratar o material desta tese, recorreremos às narrativas pedagógicas. Segundo Cunha (1997, p. 187):

[...] ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato, quer escrito, quer oral ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão da sua própria prática.

Nosso intento foi discorrer todas as aulas a partir das narrativas e, nelas, encontrar indícios reflexivos na experiência, fazendo uma imersão no campo para construir uma trajetória que percorresse novos significados. É a descoberta a partir das interpretações das vivências em sala. A ideia foi produzir uma análise a partir da interpretação da experiência, cuja singularidade se referencia no diálogo com a totalidade. Nossa base de análise são as categorias dialéticas como: desumanidades e racismo; influência do sistema capitalista, hegemonia e poder; por fim, o ser humano como potência de rompimentos e criações, como mostra a imagem 2.

A pesquisa-ação como um trabalho experimental traz, em si, o reconhecimento da nossa prática como professores/as e da nossa (nova) ação pedagógica. De forma organizacional, narramos as aulas por unidade temática: primeiro, narramos sobre Jogo; logo após, sobre o conteúdo Lutas; e ao fim, apresentamos sobre Danças.

Prado (2013), ao narrar suas experiências, afirma que os/as profissionais possibilitam que suas narrativas pedagógicas possam se colocar em diálogo com outras narrativas e assim tornarem seus registros um importante meio de socializar suas experiências e saberes. Ou seja, “[...] a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experenciam o mundo” (Galvão, 2006, p. 47).

Na prática pedagógica, a análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também do modo que é dito. Ao fazer a análise, o/a pesquisador/a professor/a apresenta o contexto de sua interpretação, o que evidencia também a conjuntura da sua ação. É como se o professor/pesquisador analisasse, em uma ótica aumentada, a sua prática pedagógica. Quando falamos de pesquisa-ação, nossa intervenção precisa ser analisada e as narrativas tornam-se a lente por meio da qual descrevemos a realidade pesquisada, à luz do arcabouço teórico do trabalho.

Em nossa análise pedagógica, descrevemos a cena apontando elementos que se destacam em sala, sob a ótica do objeto de estudo desta tese. Por ser uma análise narrativa, sua compreensão pode ser interpretada de diferentes maneiras. Portanto é necessário demarcar como se dá esta análise, nossa base é o Materialismo Histórico-

Dialético, então discorreremos sobressaltando esses pontos: reflexão e organização das ideias.

Ressalta-se que essa narrativa não é uma verdade literal dos fatos, mas a representação que esta pesquisadora faz deles, analisando a categoria da realidade a partir de um método científico e de um instrumento teórico-metodológico, na busca por indícios e novos significados. Assim sendo, nossa análise narrativa traz indícios e reflexões que nossa pesquisa-ação produziu acerca das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, tomando como referência a Cultura Corporal. Além disso, aponta categorias de análise por meio das tensões e contradições da vivência da prática pedagógica.

**CAPÍTULO III - SOMOS HERENÇA DA MEMÓRIA: RACISMO, CORPO E
EDUCAÇÃO**

FATO:
troco meu revólver por
comida, lazer educação e
moradia. Disse o cara da
periferia.
Miró da Muribeca

Quando nos propomos a analisar as contribuições das Relações Étnico-Raciais e da Educação Física escolar, estamos dialogando com conceitos de sociedade, economia, discriminação, corpo (práticas corporais), cultura, história e totalidade. Reconhecer esse aspecto é necessário para entender que há interlocuções com outras dinâmicas sociais e que os fatos que demandam os estudos das Relações Étnico-Raciais não são causalidade, são estruturas fundamentadas no passado, acrescidas no presente e que podem repercutir numa perspectiva de futuro.

Estudar as Relações Étnico-Raciais é falar sobre racismo, intolerância e desigualdades sociais, inter-relacionando com a escola, é compreender que essa dimensão está diretamente ligada à formação humana. Portanto, a nós, pesquisadores/as que seguimos na contracorrente da lógica massacrante e exploradora imposta aos homens e às mulheres em suas construções culturais no atual estágio da sociedade neoliberal, cabe entender com densidade seus entrecruzamentos e como estes se constituem em nossa realidade.

Esta tese se apresenta como analítica e propositiva, então, para dar concretude a esta discussão, do ponto de vista científico, traçamos os conceitos sob a égide de um método. Afinal, toda pesquisa exige uma cosmovisão e, nesse sentido, indicamos que esta é alicerçada pela base teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (Kosik, 1976; Neto, 2011; Gamboa, 2007).

Dessa forma, este capítulo se apresenta como um marco teórico do qual parte de nossas abstrações para o concreto. Assim, faremos um *detur*, com base em Kosik (1976) e discutiremos sobre: corpo e cultura – com aproximações da dialeticidade. Navegaremos entre as capilaridades destes dois conceitos, tendo como intenção entender como essas relações se apresentam na estrutura social da Educação e, no seu interior, na Educação Física escolar. Para tal, nos debruçaremos sobre o debate acerca do racismo.

Assim, nosso capítulo abarca o trinômio dialético “Racismo, Corpo e Educação”.

3.1. Racismo

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade, dependem, afinal, de uma concepção da realidade explícita e implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida, por uma questão mais fundamental: o que é a realidade?
Kosik (1976, p. 35).

A realidade sendo complexa, não é uma produção pronta de fatores quanticamente marcados ou uma equação matemática de fatores sociais. Afirmamos, neste estudo, que a realidade se apresenta em camadas, as mais superficiais ainda escondem o que é nuclear, estas, muitas vezes, não são visíveis a olho nu, mas se fazem presentes na construção da realidade. Com isso, queremos dizer que, para adentrar nessa categoria de análise, fazem-se necessários um olhar atento e uma compreensão que, por hora, são exaustivos, para entender os seus fenômenos e seus significados.

A realidade, na verdade, é uma categoria dinâmica. Está sempre em movimento com suas camadas históricas superficiais, das quais as mais densas são as ideologias apontadas e as concepções criadas ao longo da nossa existência.

Hoje, vivemos em uma sociedade racista que formam pessoas racistas, composta por uma dinâmica mutável em sua essência. Eventualmente, o/a leitor/a pode ficar surpreso ao ser colocado em uma premissa tão geral e que soe determinista. Mas, ao fazermos o *detur*, que o nosso objeto de estudo nos convoca, podemos inferir, com polidez, que esse problema se pontua em uma estrutura. Ousamos, mais uma vez, em afirmar que é uma estrutura racista.

Quando nos reconhecemos como seres sociais é assinalado que estamos vivendo em comunidade, vivemos em coletivo. E, como seres humanos que estão nesse movimento dialético no *lócus* que vivemos, somos influenciados/as e influenciados onde estamos inseridos/as. Nesse horizonte de constituição social, cabe-nos reconhecer que agimos por premissas, razões que influenciam nosso presente de criação advinda de perspectivas passadas.

Falar em sociedade, implica reconhecer as desigualdades latentes no contexto em que estamos inseridos/as. As desigualdades sociais atuais, além de projetarem a nossa condição de vida social, também constroem assimetrias de ordens racial, de gênero, de identidades, entre outras. Por sua vez, afirmamos que os resultados de

ações não factuais do horizonte histórico desembocam no que, hoje, chamamos de exclusão e, no nosso recorte de estudo, chamamos de racismo.

No Brasil, por exemplo, a concentração de renda deflagra que muitos brasileiros não passam da infância²², pois são feridos pela agudez da fome e da miséria e é nessa desigualdade que se encontra a população negra e dos povos originários. Segundo Kosik (1976), nem tudo deve ser entendido unicamente pela métrica das conjunturas econômicas, porém, em todas as mínimas relações, de forma estrondosa ou minúscula, as lutas por condições materiais irão se fazer presentes. Ao nos referimos ao racismo, afirmamos que ele se alimenta, sob a ótica da exclusão histórica e presente, das desigualdades de classes sob um sistema econômico desigual.

Nesta tese, deflagramos que não há como entender o racismo sem conjugá-lo sob o prisma de classe social. Um exemplo recente foi exposto pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, quando indicou que o índice de letalidade da doença COVID-19, no Brasil, foi mais forte nas pessoas intituladas pretas e pardas, devido à negligência nos atendimentos de saúde a estas pessoas, configurando-se como racismo institucional²³. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) atesta, ainda, que pessoas com rendimento mensal domiciliar (per capita) abaixo das linhas de pobreza são majoritariamente pretas e pardas²⁴. Assim, fica explícito que há uma negligência em relação à temática da desigualdade social, o maior problema estrutural da sociedade brasileira (Contin; Viera, 2021).

Assim, pensemos: o que é racismo? O racismo não nasce por si só, mas sim das relações de poder, da exploração e da colonização. Ressaltamos aqui a fala de Moura (1986) ao reconhecer que o fato de o Brasil ter demorado a abolir a escravidão indica atrasos históricos e que nossas limitações estruturais vêm destes atrasos, afirmando que mesmo com o fim do Brasil Colônia, em 1822, a elite brasileira ainda é colonial.

Falando especificamente do conceito racismo, Santos (2001, p. 85) situa que

²²Para acesso mais detalhado ver em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 04/07/2022.

²³ Disponível em: < <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>>. Acesso em: 09/09/2024.

²⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, IBGE-2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 26/09/2020.

essa parte da ideia de que existe uma superioridade de um grupo racial sobre outro, portanto “[...] há crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. Gomes (2005, p. 52) adiciona que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

A autora ainda classifica o racismo em duas dimensões: a individual e a institucional.

Na forma individual, o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (Gomes, 2005, p. 52).

Já a institucional, “Implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos” (Gomes, 2005, p. 52).

Portanto, há que se inferir que são majoritariamente as pessoas pretas e pardas que estão na linha de frente das desigualdades sociais, em vulnerabilidade social no Brasil. Para estas pessoas faltam saúde, lazer, educação, moradia e condições de vida mínimas para existir. Como afirma Correia (2020, p. 118):

Esse fato é revelador tanto do nível de empobrecimento dessa parcela da classe trabalhadora quanto o seu nível de desemprego determinado pelo desemprego estrutural associado ao racismo que, estruturalmente, se manifesta nas relações sociais brasileiras. Não há dúvidas, é esse racismo estrutural que direcionam os/as negros/ as para comporem a referência principal do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Nessa dimensão, ressaltamos que as condições que fazem a estrutura social, as ideias discriminatórias, são ações conscientes enraizadas no inconsciente. Não falamos, neste estudo, sobre a normalização da exclusão, mas do entendimento de que nascemos em um sistema que vive baseado na exclusão, assim, nosso modo de pensar também o é; afinal, o modo de produção da vida condiciona o processo, em

geral, de vida social, espiritual e político (Paulo Netto, 2011).

São, essencialmente, as pessoas negras que têm suas existências roubadas, por imprimirem em seus corpos a contracorrente dessa estrutura. Como afirma Piccolo (2010, p. 199):

Os argumentos preconceituosos se inserem fenotipicamente nas pessoas e, por isso, o corpo, sede de múltiplos significados, também é sede de inúmeras marcas e preconceitos. É no corpo que se encontram as classificações mais visíveis dos sujeitos (cor da pele, altura, tipo de cabelo, peso, forma do nariz e dos lábios, qualidade das roupas, tatuagens, músculos, odores) e sobre elas repousam muitos dos significados naturalizantes de posturas preconceituosas e discriminatórias.

Ainda segundo o autor, o debate racial não é de responsabilidade apenas dos ameríndios ou de pessoas negras, mas sim de toda a humanidade. Pois, quando “[...] as possibilidades de contato entre diferentes culturas são tolhidas, como consequência, o desenvolvimento humano não alcança toda a sua plenitude qualitativa” (Piccolo, 2010, p. 199).

Em uma sociedade heterogênea, contraditoriamente as diferenças se tornam desigualdades que resultam em exclusões sociais. Essa visão unilateral fortalece uma estrutura desigual que, além de outros tentáculos de opressões na sociedade, também adestram corpos e doutrina culturas. Ou seja, raça e classe não se separam. Uma luta antirracista também é uma luta de classes. Como adverte Fanon (2008), a compreensão do racismo, na sua totalidade, não pode ser apartada de sua relação com a base econômica da sociedade (base materialista). Assim, também, como afirma Souza (2022, p. 204):

Mesmo uma pessoa branca que more numa favela, tendo as mesmas condições socioeconômicas das pessoas negras, terá mais privilégios do que essas, como no caso da ação da polícia nesses territórios marcados pela vulnerabilidade social. Porém, trabalhar com o privilégio branco como o vetor para o predomínio do racismo, sem uma visão histórico-crítica, pode cair em dois erros teóricos: reduzir o grupo racial branco a um grupo homogêneo, sem conflitos de classe e com todos se aproveitando do racismo na mesma forma e intensidade; e excluir do campo de análise a funcionalidade do racismo para o capitalismo, excluindo os interesses de classe desse processo.

Moura (1986) aborda que a elite brasileira é colonial, inferimos que ela é embranquecida em seu sentido burguês, afinal, a classe dominante precisa modificar

constantemente os instrumentos de produção e, por consequência, todas as relações sociais.

No Brasil, em específico, a desigualdade social dita o lugar das pessoas pretas e pardas, visto que nosso passado (e presente histórico) é o embranquecimento na perspectiva eugênica de racialização que vigora no cenário brasileiro. Essa cena originou termos como democracia racial na falsa ideia promulgada por Gilberto Freyre²⁵ (Koury, 2008) de que o Brasil é um país onde as “raças” coexistem em pacificidade, ou como dialoga Brasil (2004, p. 12):

[...] democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Diante disso, Munanga (2017, p. 31) afirma que existe um “Racismo à Brasileira” e que este é um crime perfeito.

É nesse sentido que sempre considerei o racismo brasileiro “um crime perfeito”, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros. Sem dúvida, todos os racismos são abomináveis, já que cada um a seu modo faz vítimas. O “brasileiro” não é o pior, nem o menor, se comparado ao dos outros povos; no entanto, a dinâmica e suas consequências são diferentes.

Portanto, ao discutirmos sobre o racismo, faremos a escolha teórica de problematizar a categoria Corpo. É no corpo preto que o racismo se expressa de forma mais explícita. É o racismo que demarca e segrega o corpo, e que também alimenta as assimetrias do modo de produção capitalista. É a sociedade capitalista que usa a ideia de raça para discriminar mais trabalhadores/as e oprimi-los/as.

3.2. O corpo no mundo

Ao refletirmos sobre a construção de nossa própria sociedade, também falamos sobre o corpo em si. Pontuamos que, dentro dessa lógica, o corpo, que é nossa expressão de existência, desde a gênese da humanidade, sempre foi imbuído de valor

²⁵ Ler mais em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/democracia-racial-ideia-foi-adotada-no-brasil-pos-escravidao-e-ajuda-a-explicar-racismo-atual/#page10>. Acesso em: 09/09/2024

de troca e de segregações. É o racismo que, ao tentar homogeneizar os corpos, reproduz as exclusões, e é este corpo, em sua totalidade, que também produz a cultura. O corpo é produto das relações com o mundo e a cultura se expressa neste.

Para substanciar esse debate, Huberman (1986), na obra *A história da riqueza do homem*, dilata nosso referencial teórico para pensar que todas as configurações econômicas de sociedade (re)criam algum valor supremacista e/ou hegemônico, como por exemplo: nas relações de vassalagem e suserania que ganham novas formas quando o comércio de burgos entra em vigor; ou como na escravidão, presente principalmente nos países africanos, asiáticos, americanos e entre outros colonizados, de forma que as guerras e os processos de aculturações são, em sua essência, uma relação de dominação e superioridade.

Não tomamos como essência uma dinâmica materialista de forma mecânica, na qual tudo é resumido às questões das condições econômicas, mas, pelo contrário, o corpo, como elemento histórico, reproduz a sua consciência de acordo com as condições em que vive, ou, em um movimento dinâmico, ele próprio se constrói. Este corpo é a essência, em si, e o que dá concretude à *práxis* humana. A categoria econômica é um fundamento que determina a estrutura social, mas não determina o corpo em sua totalidade.

Ao anunciarmos o corpo como nosso aporte de discussão e como categoria chave, ocasionalmente podemos ser levados a questioná-lo nesse papel de dialeticidade. Cabe-nos lembrar que o Corpo como elemento/material histórico, como animal político e como ser social é constituinte de uma dinâmica social, portanto, é aberto ao *hall* das indagações na sua totalidade e concreticidade. Como afirma Kosik (1976, p. 96-97):

[...] a razão dialética é um processo universal e necessária, destinado a conhecer e a plasmar a realidade de modo a não deixar de fora de si, portanto, é razão tanto da ciência e do pensamento da liberdade e da realidade humana.

Partimos do que dá materialidade à existência humana – o seu corpo. E ao entendermos a sua história, (Gelis, 2012) percebemos que ele não é imune às relações de poder. Ou seja, nem o nosso próprio corpo é de nosso gozo total. Ele é atravessado pelas condições impostas pelo sistema econômico: o capitalismo.

Para dissecar essa discussão, trazemos dois importantes conceitos presentes neste estudo, a saber: corpo e cultura. O corpo, ao longo da história, já foi adjetivado

em diferentes sentidos e significados sociais. No alto regime da Idade Média, por exemplo, o corpo apresentava-se em um contrassenso, visto que para ser santificado tinha que passar por penitências, caso contrário, era tido como profano. Quanto mais o corpo sofresse fisicamente e/ou quanto menos sexual este fosse, mais ele era sagrado (Gelis, 2012). Ao passo da história, o corpo e seu discurso mudam, o corpo só pôde ser, de fato, pesquisado como objeto de estudo no período moderno, no Renascimento.

O estudo sobre o Corpo também foi entrecortado por disputas de poder. Avançando na história, o corpo foi bastante estudado no início da Revolução Industrial. Entendido como uma máquina, precisava ser eficiente. Um corpo que trabalha e produz, que se esgota e produz de novo. Vaz (2016) destaca que o corpo se tornou um instrumento de excelência nesse processo, e uma das formas de suas preocupações pode ser exemplificada com os métodos ginásticos Francês, Sueco e Alemão que, no Brasil, tinham o intento de polir esse corpo para o trabalho.

A Fisiologia do exercício é, de certa forma, um desdobramento da fisiologia do trabalho, mais especificamente dos estudos sobre a fadiga. Fundamentais em um ambiente como a Revolução Industrial, quando se notou que era preciso calcular a carga suportável para que a manutenção e reprodução da força de trabalho fossem possíveis (Vaz, 2016, p. 91).

Por isso, entendemos que dialogar com o corpo é discorrer com toda a sociedade. Trazendo para área da Educação Física, é comum, em nossa prática como professores/as, escutarmos a narrativa “corpo e mente”. Essa parece ser uma dualidade perene na área, não que esteja equivocada, mas diríamos incompleta, como atesta Caminha (2019). O corpo, além de ser um elemento que carrega infinitas e complexas cadeias orgânicas de parâmetro biológico, também transcende as redes abstratas marcadas na cultura de sua própria história. Assim, a tônica de “corpo x mente” se esvai para dar holofotes ao único lugar que merece: o corpo, pois ele é essa dinâmica em sua totalidade, é o que abriga a essência do ser humano e que possui teias objetivas e subjetivas.

O aporte de estudos em torno dos corpos é de grande presença em diversas áreas de conhecimentos. Ao entender os corpos na dinâmica da dialeticidade, podemos abrir caminhos para tecer novas análises e possibilidades de transformações. Afinal, segundo Herold Junior (2008, p. 109):

Com o despontar das críticas aos “paradigmas da modernidade”, a corporeidade acabou sendo considerada, pelos teóricos de inspiração pós-modernista, um dos únicos referenciais possíveis, em razão de seu caráter discursivo, localizado e informatizável.

Reconhecer os corpos como potência dentro da lógica do sistema estrutural é afirmar sua capacidade dialética. Nesse corpo, atesta-se pluralidade, diversidade e divergência, de modo que não existindo um só corpo, mas múltiplos corpos. Concomitante a isso, as relações de dominação tentam tatuar esses Corpos, os neutralizando e os disciplinando, e, com isso, forjam uma cultura que naturaliza tais práticas. Afinal, sempre há hegemonias e adestramentos do ser ou do estar. Ao longo da história, isso colocou em xeque inúmeras produções corporais, resultando, entre outros efeitos, na asfixia das pluralidades étnicas. Ou seja, não há nenhuma relação puramente biológica em nossa estrutura física, pois é, nesse ponto que a cultura não se dissocia.

Diante dessa capilaridade que aborda o campo dinâmico do corpo, Mauss (1974) traz uma reflexão importante quando afirma que as técnicas corporais estão intimamente ligadas ao nosso ser e estar no mundo. Por exemplo, a forma que dançamos, a nossa cadência e as nossas expressões são advindas da cultura e da história das quais cada sujeito faz parte. Cabe a nós, então, entender que a história da qual fazemos parte há cisões políticas e sociais. Portanto, as técnicas corporais nada mais são que nossa realidade – concretude. Todo gesto corporal é, também, um gesto cultural.

Gomes (2003, p. 79), por exemplo, diz que o corpo é carregado de simbolismo, ou seja, não é puramente biológico, pois é também identitário, uma vez que o corpo “[...] pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar”. A autora ainda indica que:

As transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo. Por isso a forma de manipular o corpo, os sinais nele impressos e o tipo de penteado podem significar hierarquia, idade, símbolo de status, de poder e de realeza entre sujeitos de um mesmo grupo cultural ou entre diferentes grupos.

Nesse universo de simbolismo, ressaltamos que esse é um corpo que carrega

as relações de riqueza ou pobreza e a produção dos sistemas econômicos. Assim, a cultura se aglutina sobre estas relações invisíveis que estão nos corpos e que, também, estão presentes na humanidade. Isso indica a necessidade de rasgarmos a visão romanceada de cultura para adicionar a sua verdadeira complexidade: a contradição.

É uma realidade regada pelo capitalismo, que vai edificando corpos, bem como construindo culturas corporais. O corpo jogado no mundo é um elo importante para entender como nós, sujeitos vívidos, podemos ser igualmente diferentes em nossas polissêmicas existências. É essa a unidade do ser que vive: as assimetrias, as disparidades e as contradições. Contudo, a partir do momento que essas características nos inibem de existir, temos um mundo em que se figura a exclusão. E, a partir disso, vem a problemática: quem cria essas exclusões? O que/quem se beneficia dessas segregações? É a superestrutura social que cria ou esta foi criada? O corpo consome ou é consumido? Até que ponto nós produzimos esta superestrutura ou a reproduzimos?

Concordamos com Paulo Netto (2011, p. 47) quando diz que “[...] não é a consciência humana que determina seu ser, mas o contrário, o ser social que determina sua consciência”. Logo, entender a essência desse fenômeno é compreender sua estruturação. Nós a reproduzimos, mas, em uma contradição, também produzimos novas tomadas de consciência pela produção corporal humana. Ao mesmo tempo em que reconhecemos nosso caráter excludente, também atestamos a necessidade da inclusão.

Podemos compreender, por exemplo, a noção do racismo estrutural. Já não há mais leis que ditem a escravidão de pessoas pretas e pardas, nem que lhes neguem o direito à educação, à saúde ou à moradia. No entanto, em uma necrosada contradição, são as pessoas negras que estão em lugar de subalternidade, de miséria, de morte, de cárcere e de vulnerabilidade. É nesse movimento da realidade, que se criam as condições reais do racismo, as quais foram sacramentadas historicamente e reformuladas no presente. Mas, por ser movimento, é fluído e não determinado, portanto, alterável, transformável e superável. Nesse processo de caracterizar a essência da sociedade brasileira como racista, implementa-se uma nova tomada de uma produção das relações étnico-raciais no Brasil. Como, por exemplo, as ações afirmativas, que são Leis que legitimam a Cultura Afro-indígena na Educação Básica,

sobre essa temática discorreremos mais à frente.

Ainda dialogando sobre as exclusões, há que se considerar que esse objeto nos chama a pontuar as condições materiais de nossa existência, afinal somos seres históricos e transitórios. O modo de reprodução capitalista produz a superestrutura e, nela, a pobreza, os guetos sociais e os ambientes excludentes, e dessa forma, nossa cultura vai normalizando o sofrimento e o determinismo de que as “coisas são como são”, em outras palavras, a meritocracia. Afinal, só existe racismo, machismo e classicismo, quando a estrutura econômica os cria. A cultura, por sua vez, cresce e é produzida dentro de uma lógica completamente desigual.

Gomes (2003) afirma que, na África, as diferenciações entre povos são balizadas pela etnia, pelo cabelo, pela religião e pelo modo de vida. É por meio da diáspora, na fase embrionária do capitalismo, no período de escravização, que se cria diferenciação entre corpos (Moura, 1981).

Para endossar essa discussão, é importante entender o que é cultura. Este conceito tão caro para a antropologia é uma categoria ontológica. A cultura, em si, é única e exclusivamente uma produção humana. Tudo o que o ser humano produz no eixo simbólico, na sua marca pelo planeta terra, é entendido por cultura. Marconi e Pressoto (2011, p. 24) nos dizem que:

A cultura, portanto, pode ser analisada sob vários enfoques: ideias (conhecimento e filosofia), religião (crenças e superstições); valores (ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de cultura (preconceito e tabu); abstração do comportamento (símbolos e compromissos); instituições (famílias e sistemas econômicos); técnicas artes e habilidades; e artefatos (machado de pedra e telefone).

Podemos entender a cultura como um campo amplo de intervenções no mundo. Ao analisarmos a história do corpo, percebemos que o conceito não é estático, sempre está se modificando, protagonizando, assim, o ser humano como seu produtor social, ou seja, um animal histórico e cultural.

A individualidade da visão dos sujeitos destoou, ao longo da história, em práticas excludentes e de sujeição. Assim, tomamos como exemplo nosso país, onde a miscigenação, tão referenciada mundialmente, nasce de um processo de aculturação que foi edificado por amálgamas sincréticas e violentas, por meio de estupros e mortes.

Entendemos a aculturação sobre a ótica de Pessotto e Marconi (2011, p. 45), quando afirmam que “[...] a aculturação é a fusão de duas culturas diferentes que entrando em contato contínuo originam mudanças nos padrões culturais”. São marcas do Brasil que não se apagam nem devem ser analisadas trivialmente, visto que essas “heranças” ainda estão presentes nas relações interpessoais brasileiras na contemporaneidade. Logo, é imperioso explicitar que o Brasil nasceu de um projeto de poder estrutural e não natural.

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão (Gonzales, 1984, p. 226).

Quijano (2005) vai além, demarca que todas as sociedades são resultadas dessa equação, na qual se entende que existe uma cultura superior, em especial vivida na América do Sul. Uma cultura hegemônica que inviabilizou e matou vários seres culturais e formou um estado-nação em prol da produção de um capital. Vale ressaltar que, dentro do mapa de poder, existem os países considerados “dominantes”, enquanto que a América do Sul é vítima de dominações que são históricas _ desde a exploração em suas colônias, passando pela Ditadura Militar financiada por países imperialistas, até hoje sofrendo xenofobia no hemisfério norte, quando se é identificado pela sua órbita latina.

De fato, todas as exclusões que debatemos são históricas. Entender que a responsabilidade é unicamente do Brasil colônia é uma visão reducionista. Essa exclusão a qual estamos situando é uma exclusão estrutural. Ao pensarmos, por exemplo, que as discriminações e o racismo se resumem aos xingamentos, tal premissa é equivocada, afinal estes são apenas a ponta visível do sistema.

Diante dessas fundações sociais, a naturalização desses estigmas torna-se, cada vez mais, evidente (Gonzales, 1984). Ou seja, a sociedade foi fecundada sobre égides etnocêntricas do eurocentrismo e, ao chacinar povos, não é só o corpo físico que é violentado, mas também suas identidades e produções culturais: seus significados, sua totalidade e sua conscientização. A cultura que se produz em um sistema desigual e estrutural, torna-se também dominada, e por sua vez, também um

elo de poder.

São mortes. A morte orgânica que biologicamente encerra nossas atividades fisiológicas, biológicas e, também, a morte das identidades e suas produções corporais, esvaindo da terra todo o legado desse povo e o extinguindo orgânica e inorganicamente, pois o corpo apresenta a dupla capacidade de ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da natureza e da cultura (Gomes, 2003). Também corroboramos com Capettini (2015, p. 256), quando nos diz que “El cuerpo es un conjunto de expressividade del pensamiento individual y coletivo sociocultural”, e é este corpo, em seu sentido pleno, que a superestrutura e as necropolíticas tentam extinguir.

Diante dessa lógica, dentro dessas nuances entre as explorações, as navegações, as colonizações, as guerras, os agrupamentos e as coletividades; a globalização constrói o sistema simbólico cultural, sendo também seu próprio patrimônio. Cria-se, portanto, sua própria classificação como: cultura popular, cultura de massa, cultura imaterial, cultura material entre outros (Marconi; Pressoto, 2011). A cultura se torna o modo de viver, as relações com o mundo. Valores que são mutáveis que vão se construindo no caminhar da sociedade.

Esta Cultura se torna conflito quando reconhecemos que, além desse patrimônio histórico, categoria necessária para vida em sociedade, também naturaliza e cria exclusões, podendo manter um sistema pautado na desigualdade. Esse reconhecimento da Cultura, nesse local de contradição, posiciona-se no saber da sua importância na construção dos corpos, mas também nos impactos sobre eles.

Ainda dialogando sobre o racismo, a cultura e o corpo, Quijano (2005) acentua que essa estrutura de morte e chacina é dividida em dualismos: o corpo e o não corpo; o corpo europeu e o corpo não europeu. Estendemos nossa visão também para os adjetivos produzidos: gente e subgente; cidadão e subcidadão, aptos e inaptos, cultos e incultos. O autor chama a atenção para, mesmo com tantas revoluções ao longo da história, a visão colonial que molda a forma como a sociedade vê os ideais de liberdade.

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada em uma perspectiva eurocêntrica como caracteriza a condição dos estados nação modernos, foi levado a cabo pelos países do cone sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da

população. Mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços) (Quijano, 2005, p. 122).

Segundo o autor supracitado, houve poucos movimentos históricos que prezassem pela liberdade em prol das culturas e dos corpos excluídos. A inclusão destas culturas sempre foi vista por uma ótica funcional e liberal. O que resulta em entender que nossa produção de cultura e de corpos perpassa, sim, por uma lógica racista e excludente. São genocídios no seu sentido literal, mas também a morte em vida, que é o padecimento de direitos básicos no sentido pleno de existir.

Somado à estrutura social, Bento (2016, p. 28) demarca um conceito importante afirmando que a branquitude ainda forja esse cenário colonial. A autora afirma que a branquitude é “[...] um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro”, ou seja, é um pacto não verbalizado de preservação de privilégios de classe.

Ainda segundo Bento,

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (Bento, 2016, p. 28).

Para contextualizar, destacamos o exemplo do cabelo. Do ponto de vista sociológico, ele representa diversos significados nas sociedades. Contudo, na história americana contemporânea, os cabelos que têm legados africanos - como os crespos e os cacheados - são, muitas vezes, concebidos culturalmente como “ruins” ou feios, porque não cumprem a lógica do “cabelo controlado”. A elaboração do que é beleza, ou da anuência de ser bom ou ruim, vem da formação cultural do que é simbólico, e isso é historicamente deflagrado desde a gênese das sociedades americanas.

Nesta tese, partimos da base teórica que afirma que nossos pensamentos são construídos por uma lógica de produção e exploração materialista. Nossa conscientização, nossa visão de humanidade e nosso processo de abstração são resultado do contexto no qual estamos inseridos e de sua lógica reprodutiva. Nesse seio, também são criadas as desigualdades e a relação entre os que têm o poder (os/as que têm os meios de produção) e os/as que são dominados/as (os/as que produzem). Nesse cenário, encontramos os povos que foram escravizados.

O racismo é combustível de manutenção das relações sociais de exploração.

Um exemplo disso é que, no Brasil, são predominantemente as pessoas pretas que ainda se encontram em condições análogas à escravidão²⁶. São estas também que ainda estão no trabalho braçal e na miséria. Não ocupam esse lugar por questões meritocráticas, mas sim, porque a lógica social não dá possibilidade de ascensão.

A escravidão de pessoas negras não se restringe apenas ao período colonial. O apagamento e o apoucamento de suas histórias também são o alvo dessa exclusão. É assim que visualizamos a exclusão composta por várias camadas. A camada do corpo com a sua individualidade é a que se expande em sua humanidade e cria as sociedades. Sob essa ótica, Harold Junior (2008) chama a atenção para a corporeidade na dinâmica do trabalho. O autor afirma que o poder sobre os corpos, nesse entrecruzamento de relações sociais cumpre seu papel na sustentação da exploração do ser humano. Quanto mais a cultura normaliza a inferioridade desses corpos, mais eles estão sujeitos à dominação de ordem materialista e, nesse caso, a produção de capital para quem os explora. É nesse contexto que se inserem os corpos ameríndios e negros.

Em um horizonte histórico, Krenak (2020) expõe que a invenção do Brasil também se deu por meio de invasões, força bruta de exploração. Invasões portuguesas, holandesas e de todos os poderes hegemônicos marcaram o período colonial. No entanto, o autor denuncia que até hoje continuamos sendo invadidos. O tempo/espço mudou, mas o cenário é o mesmo. E é dessa forma que a branquitude colonial ganha escopo e potência.

Endoculturalmente,²⁷ fomos forjados/as a pensar nas assimetrias e normalizar as segregações. A vista disso, é contraditório pensar que as nossas expressões culturais foram também resultados de violências. Aferimos, nesta tese, que é urgente que cada um possa romper com as vestes da falsa democracia racial e da romantização da cultura e entender que o seu corpo reproduz lógicas de poder. Como Gonzales (1984, p. 226) provoca:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo,

²⁶ Em pleno século XXI é comum acompanharmos notícias de pessoas escravizadas, a exemplo: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/06/baianos-resgatados-de-trabalho-similar-ao-de-escravo-no-rs-sao-contratados-por-empresas-na-ba.ghtml>. Acesso em: 16/03/2023.

²⁷ Endoculturação é “o processo de aprendizagem e educação de uma cultura desde infância”. (Marconi, Pressoto, 2011, p. 47).

graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

A violência simbólica ainda é uma infeliz especiaria das relações coloniais, por isso, Gomes (2021) ressalta que é preciso defender vidas em seu mais amplo ato complexo de viver, pois, “Há uma ideia falsa, que está enraizada na sociedade, de que as pessoas excluídas não possuem necessidades afetivas e subjetivas e que suas vidas se restringem às questões de sobrevivência material” (Contim; Vieira, 2021, p. 5).

Nessa premissa, os corpos também são impactados pela dinâmica materialista embranquecida e a cultura, produzida por esta lógica, legitima a assunção de exclusões. Não é o corpo pelo corpo como um abstrato ilógico, mas corpos com traços ameríndios e negroides.

Ou seja, quando uma parcela da população domina os meios de produção, seja capital cultural ou social, acaba inibindo a outra parte de ter acesso aos bens básicos. Por isso, afirmamos que se posicionar contra o racismo e não se posicionar contra o capitalismo é como tornar essa equação nula. Da mesma forma que lutar contra o domínio de classe e não se posicionar contra o racismo é defender a desigualdade. O racismo não é um componente da desigualdade, o racismo é a expressão da própria desigualdade.

Assim sendo, defendemos a sua transformação, traçando a mudança, a ruptura e a equidade de ser em sua realidade. trata-se da possibilidade de entender os corpos em sua expressão no mundo. A cultura, por sua vez, sendo composta também pela incorporação da magnitude histórica, é contemporânea de produção de equidade. Nesse entrelace, a Educação deve caminhar nesse sentido, atestando, de fato, a essência de viver, de se fazer ser humano e de estar ativo para se portar e intervir no mundo como um projeto educacional.

3.3. A Exclusão na Escola

Ao tematizarmos a Educação como um componente social, constatamos seu papel como produtora de conhecimento, conhecimento este que deve ser questionado: A quem ele serve?

Segundo Giddens (2005), a escola é o local de socialização secundária, que

ocorre após a socialização primária vivenciada no ambiente familiar. Na escola, desenvolve-se a formação humana concomitante à edificação de nossas identidades. Entendemos que a escola e a sociedade são faces da mesma moeda, esse binômio afirma que tais conceitos são auto dependentes. Visto isso, as desigualdades sociais também fazem um corte transversal no âmbito escolar, ou seja, na escola, também há desigualdade social. Porém, mesmo sem ter muita autonomia, ela pode superar e produzir novos significados históricos e sociais.

Reconhecemos que a escola é um espaço de disputa, como afirma Saviani (1991). Ainda segundo o autor, as precariedades da Educação são um projeto de poder, pois essas fragilidades adentram na formação subjetiva dos homens e das mulheres, não os/as permitindo transformar sua prática social. Além disso, devemos acrescentar que um processo educacional guiado por moldes liberais acentua, ainda mais, as desigualdades.

Há que se considerar que o racismo tem um campo amplo de manifestações, como, por exemplo, no apagamento da história dos povos originários dos livros didáticos. Além da pouca valorização das identidades e dos corpos indígenas e pretos. Hoje, temos o que consideramos avanços no que cerne às Relações Étnico-Raciais, mas salientamos ser um processo que se modela também no caminhar da sociedade.

Para contextualizar, a escola teve correntes ideológicas de diversas camadas. Chamamos, mais uma vez, Saviani (1991) para o debate sobre a história da Educação. O autor reconhece que o movimento Escolanovista, de 1930, traz a semente da igualdade. Entretanto é feito por uma óptica turva que cultiva guetos sociais com a ideia de meritocracia. E, mais uma vez, a exclusão se faz presente.

Para explicitar melhor, vejamos o exemplo dos estudos de Fleuri (2001) e Lima e Cupolillo (2006). No alvorecer do século XX, há o reconhecimento das desigualdades, porém é visto como algo que está sendo superado, ou seja, há a ratificação de uma democracia racial. Segundo Saviani (1985), dentro do seio escolar, podemos ver o retrato da violência simbólica. Termo que o autor usa para falar sobre uma dominação estrutural, isso significa que tal violência se caracterizaria pela deslegitimação das identidades e do patrimônio cultural de classes dominadas e exploradas, dentre estas há a presença maciça dos corpos pretos e corpos indígenas.

Fleuri (2011) traça uma linha contemporânea, afirmando que nosso estado de globalização está, cada vez mais, acentuado, endossando os cultos às monoculturas

e a extinção da heterogeneidade, e criando depressões sociais. O autor ainda ressalta que esses prefixos de “multi” ou “pluri” culturas apontam um grande indicativo de diferentes culturas, mas que necessariamente não interagem entre si.

Ao nos direcionarmos especificamente para a Educação Física, percebemos que ela não sai ilesa dessa discussão. As teorias higiênicas, consolidadas no início do século passado, contam-nos o quão é forte um ideário de corpo perfeito, de corpos domáveis e corpos padronizáveis. Os estudos de Góis Junior e Simões (2011) destacam que todas as nossas misturas étnico-raciais eram usadas como justificativa para caracterizar o Brasil, no início do século XIX, como um estado fraco. Daí a necessidade da limpeza social, de um “corpo forte” e nobre em solo nacional, teorias essas conhecidas como eugenia da raça.

A Eugenia foi uma teoria científica que predominou nos séculos XIX e início do século XX, no entanto, não é mais uma teoria consolidada no campo científico, mas, ainda se sustenta na realidade empírica, pois nossa cultura até então, carrega vestígios dessa dinâmica colonial. Ou seja, muitas vezes, qualquer descendência puramente brasileira é entendida como, de fato, inferior e, conseqüentemente, é marginalizada e negligenciada. Como afirmam Contim e Vieira (2021, p. 24), “[...] o sujeito seria reduzido a um objeto de utilidade. Se em nada contribui para a sociedade, pode ser descartado, tal qual objetos sem valor”.

Dessa maneira, há um erro estrondoso em conjecturar as teorias higienistas e coloniais como obsoletas. Vide, outro exemplo infeliz do retrato colonial no Brasil, que foi o caso da morte do menino Miguel – criança de 5 anos, que faleceu ao cair de um prédio de luxo no Recife, em 2 de junho de 2021²⁸. A sua negritude não foi a causa direta de sua morte, mas sua existência em negritude, neste corpo inserido em um ambiente sócio-histórico marcado pela escravidão e exploração de classe, colocou-o em vulnerabilidade. E é este ambiente sócio-histórico que também dá anuência à banalização dos corpos pretos e indígenas. Não só o do menino Miguel, mas de outras crianças, de outros corpos, de outras histórias que devem ser enunciadas e expostas para não cair no apagamento, pois a ciência também é política e, aqui, deixamos nossa memória para tantos outros/as que são vítimas letais dessa lógica.

²⁸ Ver mais sobre em: <https://g1.globo.com/pe/paranambuco/noticia/2020/09/30/caso-miguel-e-citado-como-exemplo-de-racismo-sistematico-na-pandemia-em-relatorio-de-grupo-da-onu.ghtml>. Acesso em: 19/04/2022.

Diante desse arco de entendimento sobre a exclusão no campo Educacional, Domingues (2007) afirma que o Movimento Negro articulado problematizou o (não) lugar da população negra e o (não) lugar da história da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. O autor, em seus estudos, afirma que as lutas políticas da população negra foram divididas em 3 fases. Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo, organizam-se as primeiras associações negras, a imprensa, as frentes nacionais que versaram sobre o lugar político da população que acabara de ser “liberta” do período de escravização. A segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar, é marcada (em síntese) pela repressão e desarticulação dos movimentos políticos em virtude da ditadura militar que começara a ser vigente. E a terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova, indicou a ventilação de uma articulação mais profícua com questões de organização política.

Destarte, houve períodos na história do Movimento Negro, em que este se articulou com ideários nazifascistas, liberais e integralizadores. É interessante notar que o Movimento Negro brasileiro, sempre tendo o intento de enfrentar o racismo, navegou por diferentes ideologias e perspectivas políticas e isso foi importante para entender a heterogeneidade das discussões étnico-raciais na época. Porém, segundo Domingues (2007) é, na terceira fase, que o Movimento Negro se estrutura com perspectivas políticas de esquerda, trazendo a base marxista influenciada pela abertura democrática no Brasil.

Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo (Domingues, 2007, p. 113).

Nesta fase, emergem com mais veemência as políticas públicas em torno da valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e da in(corpo)ração dos símbolos afro-brasileiros e da valorização destes em sua negritude.

Movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana (Domingues, 2007, p. 116).

Ou seja, o movimento negro problematizou sua própria gênese, muitas vezes, reconhecendo que ainda passara por algumas fases com valores impostos pela branquitude. Assim, o Movimento Negro Unificado trouxe uma ruptura de valores e de adesão aos valores (brancos). É deveras importante a incorporação da ontogênese africana na mudança estrutural da sociedade, mas também na promoção de autoridade na luta contra o racismo, principalmente no que cerne ao currículo.

3.4. Por uma Educação Física antirracista

Ao falarmos da Escola, ressaltamos que a Educação Física, como componente curricular obrigatório na Educação Básica e com sua história em uma perspectiva crítica, trouxe diversas concepções filosóficas que implicam, até hoje, nossa realidade. Entre elas, destacam-se o adestramento de corpos para a militarização, a potencialização de corpos para o alto rendimento e a busca por corpos fortes e viris. Desse modo, essa discussão sobre as Relações Étnico-Raciais para o âmbito da Educação Física acarreta entender que o conceito de corpo e a produção de sua cultura sempre estiveram presentes na área e que balizam a visão da humanização dos sujeitos na sociedade.

Cabe a nós, inicialmente, contemplar o entendimento que a Educação Física também se forja com a sociedade. No advento do período de redemocratização do Brasil, o campo epistemológico pôde se alargar em virtude da “extinção das censuras”. Os ideais de democracia foram ventilados para toda sociedade, tornando-se finalmente possível graças à nova constituinte de 1988. Esse campo epistemológico começa a criticar estruturas que entendiam o corpo como um elemento que deveria ser apático de qualquer tipo de criticidade e vivido apenas para seguir ordens, ou gerar apenas produto para o capital.

Para não cometermos o erro do anacronismo, devemos assinalar que, durante o período militar, também houve suposições filosóficas que trouxeram à Educação Física uma tonicidade pedagógica crítica, contudo foram asfixiadas pelas opressões

e censuras. Assim, podemos afirmar que essas “novas pedagogias” progressistas ganham potência após esse período. Essas obras questionaram o lugar do corpo frente às subjetividades de ser e estar no mundo por meio das práticas corporais. Ou seja, o corpo para além de um parâmetro unicamente fisiológico.

As produções do conhecimento atualmente denotam, no corpo, sentido e significado, interferindo nas estruturas que fragmentam a totalidade de ser e existir no mundo. Como se lê em Duarte (2010, p. 295), “O corpo possui, realmente, um mundo maravilhoso em sua inegável fisiologia, mas também lhe é inerente às particularidades nele impressas devido às diferentes culturas”. Como já categorizamos, a cultura ganha diferentes conceitos e práticas a partir de cenários e tempos, de modo que ela também foi consubstanciada de desumanidades. Logo, Mauss (1974, p. 217) também acrescenta que “[...] é nisso que o homem se distingue, sobretudo, dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral”.

E essas representações nos fazem aprender a ler corpos e suas produções por uma única métrica. O que ressaltamos nesta tese é que, embora a cultura seja dinâmica, esta também adiciona aos corpos e às práticas corporais, na Educação Física, uma visão de representações e cristalizações de discursos de olhares dominadores. Olhares e perspectivas que ditam a formação humana e o poder do conhecimento.

Assim, ratificamos e concordamos com Oliveira (2003) ao afirmar que as verdades devem ser tomadas como transitórias. Quando nos referenciamos à fala de poder, não o conjugamos no núcleo de discussões do poder imperialista com o estereótipo de uma força que impede e destrói significados, mas justamente no do poder que cria e produz signos. A cultura vivida hoje, também é eurocêntrica, afinal, a estrutura de desigualdades é histórica e se remodela na contemporaneidade. É a partir dessa premissa que se constrói um rótulo que deságua também em preconceitos. Não queremos dizer que a Cultura será sempre reprodução etnocêntrica, mas ela também tem, em sua origem, essa relação de dominação e poder. Dissecar esse conceito é justamente fazer um movimento dialético para poder entender a cultura impactando corpos pela omnilateralidade e não pela unilateralidade.

Daremos um exemplo a partir da nossa vivência. No mês de novembro, é comemorado o Dia da Consciência Negra, data que chama as pessoas para refletirem sobre seu lugar de privilégios em prol de pensar na coletividade e equidade. A

instituição dessa data foi uma luta do Movimento Negro para dar visibilidade aos pensamentos antirracistas e implementá-los (Domingues, 2007). Um dos destaques dessa data é sua inclusão no calendário escolar, tendo como um dos objetivos promover uma reflexão sobre as questões que envolvem homens e mulheres negras no Brasil. Isso repercute na desconstrução de estereótipos (preconceitos) e na afirmação de uma autoimagem positiva por parte de crianças e adolescentes que se reconhecem etnicamente como pretos e/ou pardos.

É tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (Gomes, 2003, p. 77).

No passado, por exemplo, os cabelos crespos/cacheados eram comparados a esponjas de aço com a intenção de ridicularizá-los numa superfície social que já era eurocêntrica, diminuindo assim a beleza e a importância de todo legado cultural e estético das descendências afro-brasileiras. Entretanto, em países do continente africano, o cabelo era/é primordial para distinguir os povos, além de ser um elo de resistência (Gomes, 2003).

Destarte, afirmamos a importância de compreender os corpos, reconhecendo que podem ser submetidos a um olhar hegemônico, uma vez que os signos são construídos pelos próprios seres humanos. Há toda uma estrutura que deslegitima os traços negroides, impactando diretamente os corpos afrodescendentes. A branquitude atravessa espaços se incorporando em um local que deveria ser inclusivo. Dessa forma, afirmamos a necessidade da vigilância constante, afinal temos o poder de transformar nossa realidade, entendendo a totalidade das pluriculturas como fomentadoras de uma sociedade. Fanon (2008, p. 34) assegura que “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu de complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural. Toma posição diante da linguagem da nação colonizadora, isto é, da cultura metropolitana”.

O autor ainda acrescenta que é “[...] preciso acabar com esse narcisismo que o ser humano é melhor do que os outros animais” (Fanon, 2008, p. 39). Por isso, é importante questionar quais são as noções de cultura que nos permitirão educar nosso corpo em seu sentido de totalidade, possibilitando novas leituras, novos olhares e novas expressões corporais.

Como atestado por Lima (2018), um dos principais conteúdos da Educação Física na escola, frente às culturas Afro-Brasileiras, é a Capoeira. Não há dúvidas em relação ao potencial inclusivo que esta luta traz em seu escopo. Nas expressões de lutas, danças, jogos, esportes e até mesmo ginásticas que evidencia-se a essência da resistência e a afirmação de uma identidade positiva dos corpos pretos e dos traços negroides e ameríndios.

No entanto, a Educação Física escolar também não pode ficar presa na cristalização da Capoeira. Segundo a autora, essa cristalização não abre espaço, muitas vezes, para práticas corporais também afrocentradas. É como se a cultura afrodescendente se resumisse apenas à Capoeira, apoiando e promovendo o esquecimento dos ameríndios e afrodescendentes em outras produções da cultura corporal.

Essa monocultura de práticas datadas pode trazer, por consequência, a folclorização do trato dessas etnicidades em dias específicos, como o dia do índio e o da consciência negra. É muito comum conhecermos as modalidades olímpicas e desconhecermos as olimpíadas mundiais dos povos indígenas, na qual o Brasil sempre tem delegação.

É como se essas vivências se fizessem como algo transversal na prática pedagógica, chegando até a ser mistificado. Lima (2018) reconheceu fatos que estão presentes no chão da escola, a exemplo da estereotipização de corpos negros em sala de aula, o uso de falas que ditam o negro como um corpo forte e apto para algumas modalidades esportivas e outras não. Tais práticas, trazem consequências que afetam a própria raiz do conhecimento, tornando-a limitada.

Para ilustrar essa premissa, é comum mencionarmos as religiões afro-diaspóricas, no Brasil, apenas como aquelas que têm orixás, dentre elas a Umbanda, o Candomblé e outras. Mas, estudos, como o de Pinho *et al.* (2016), afirmam que o Islamismo foi uma raiz religiosa fortemente trazida e cultuada pelos povos africanos no Brasil. Ou seja, os orixás fazem parte de uma vertente de religião e não contempla todas as produções culturais afro-brasileiras que estiveram e estão presentes em nosso país.

Essa cristalização se dá no currículo, no apoucamento das diversidades culturais de danças, jogos, esportes, lutas e ginásticas, ou seja, na produção corporal dos/as estudantes. Lima (2018, p.140) nos diz que a eugenia das raças

[...] deixaram uma herança bastante forte quando percebemos nas falas dos professores/as os determinismos da raça que são ressignificadas por discussão de valorização. A exemplo da apreciação da força da raça negra e da pouca anunciação da comunidade negra no fortalecimento intelectual da área da Educação Física.

Na órbita do currículo, o Movimento Negro Unificado problematizou o lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira. A partir dos encaminhamentos da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas de Ignorância, promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 na África do Sul²⁹.

O Brasil começou a pensar o bojo de aparatos legais para problematizar a cultura afro-descendente, em sala de aula, a partir de 2003, pela aprovação da Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2004). No entanto, Lima (2018) evidencia que já havia estados que tratavam as relações étnico-raciais, contudo não havia força de Lei. O cenário muda em 2003, quando o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei n.10.639/03. Esta lei estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica.

No entanto, Lima (2018) destaca que já havia estados que tratavam as relações étnico-raciais, contudo não havia força de Lei. O cenário muda em 2003, quando o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei n.10.639/03. Esta lei estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica.

Art. 1º – Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

²⁹ Conferência Mundial contra o Racismo (WCAR) é o título de vários eventos internacionais organizados pela UNESCO para combater o racismo em suas várias formas. Desde então, quatro conferências foram realizadas: em 1978, 1983, 2001 e 2009.

Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2003).

Tal Lei é produto de muitas reivindicações dos movimentos políticos que, desde a abolição do período de escravização, lutam por inclusão, equidade e condições justas para a população negra. Ressalta-se que essa Lei é vigente em todo o território nacional e trouxe modificações estruturais ao cerne do currículo da formação de professores/as de toda a Educação Básica, além da criação de inúmeras outras políticas de ações afirmativas.

Entretanto, a Lei n. 10.639/03 foi rediscutida e reelaborada para inclusão da história e da cultura indígena. Então, em março de 2008, foi aprovada a Lei n. 11.645 que, além da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira no currículo escolar, também exige que a cultura indígena e de povos originários seja trabalhada na Educação Básica, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e Cultura Afro- Brasileira e indígena. 1. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. 2. Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Art. 2º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2008).

Ressaltamos a importância desses aparatos legais na estruturação da Educação Básica, pois esses trazem a ideia de inclusão confrontando os ideários racistas. Ressalta-se que a Lei. 10.639/03 tem mais de 20 anos. Entretanto, mesmo com a aprovação desta Lei e da Lei n. 11.645/08 (Brasil, 2003; 2008), falta o entendimento que essas relações já estão presentes na Educação e na Educação Física escolar. É necessário, mais ainda, dar voz a esses múltiplos atores pedagógicos que rompem o silêncio de um currículo eurocentrista/estadunidense.

Assim, Neira e Maldonado (2021, p. 20) advertem que “É de extrema relevância

e surge para dar voz e ouvidos aos sujeitos que foram sistematicamente invisibilizados e inferiorizados no sistema educacional brasileiro e, por consequência, nas aulas de Educação Física”. É devido a esse interesse que as políticas afirmativas foram sacramentadas. Estas políticas são frutos de muitas reivindicações, de processos de lutas históricas por um acendimento de questões invisibilizadas. Mais do que incluir conteúdos e histórias afro-brasileiras e de povos originários, essas Leis têm a intenção de mostrar que as produções de conhecimento desses povos sempre estiveram presentes, mas foram propositalmente apagadas.

O corpo, como produção e categoria puramente ontológica e histórico-social, é produto dela, ou seja, compõe a práxis humana. Por isso, quando falamos dessas estereotipias envoltas ao corpo de pessoas de diversas identidades étnicas, põe-se em xeque a totalidade desses sujeitos, suas produções, culturas e técnicas corporais. São essas condições que alimentam a estrutura que produz estereótipos e esses fatos não são isolados dentro da realidade em que vivemos, são condições que criam esse ser histórico (Kosik, 1976). Esse corpo social que tem sua consciência formada pelas múltiplas relações na sociedade, não se restringe apenas a um caráter fisiológico, pois “a essência do homem é unidade da objetividade e da subjetividade” (Kosik, 1976, p. 113).

Portanto, a totalidade concreta é suprimida a partir do momento em que os corpos passam a ser vistos de forma fragmentada. Existem as condições racistas que são frutos dessa realidade que tem ditado o local desses corpos, bem como sua função inorgânica social. Porém defendemos que as condições influenciam o ser histórico, mas não são o ser histórico. A realidade como movimento é composta de diversos significados e signos estruturados pelas relações da sociedade, logo essa dinâmica é capaz de criar as condições. Afinal, o corpo é parte da natureza e a natureza é o próprio sujeito social.

3.5. O corpo em expansão: uma afirmação necessária

Neste capítulo, intentamos entender que as Relações Étnico-Raciais estão diretamente relacionadas às dinâmicas das estruturas sociais, ou seja, a lógica de desigualdade é um componente presente na constituição étnica do nosso país. Portanto, deflagramos que pensar em uma sociedade inclusiva é reconhecer as exclusões sociais.

Ao adentrar na essência do estudo das Relações Étnico-Raciais, entendemos o corpo sendo impactado por essa estrutura e a cultura como lugar de contradição. O *detur* teórico expressou que, diante da nossa história, a dialética nos mostra que o corpo e a produção de cultura foram palco também de exclusões. A rota que fizemos, neste capítulo, foi no sentido de entender as contradições sociais para poder transformar as marcas da discriminação e exclusão construídas ao longo da história humana, tanto no tempo pretérito, quanto no presente. Nessa lógica, defendemos nossas possibilidades de sínteses, entendendo o futuro como categoria dinâmica e mutável. Pois, segundo Kosik (1976, p.135):

O homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos das circunstâncias, mas seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar a verdade e à universalidade.

Como foi dito ao longo do capítulo, são os corpos negros e ameríndios que são apagados da sua existência ontocriadora. Estes corpos, em sua essência, são explorados e adestrados pelas condições estruturais. A partir disso, a cultura vai criando e edificando pensamentos, símbolos racistas e a cristalização dos estereótipos. Diante disso, afirmamos que os corpos também são artefatos históricos e sociais.

A cultura, por sua vez, é um elemento constitutivo presente ao longo de toda a história e, por ser uma produção humana, pode também tornar-se algoz de sua própria essência e limitação. Nesse contexto, a Educação Física escolar também se configura como produto e produtora de sentidos, de cultura e até de estereótipos presentes nesses corpos. Portanto, a defesa de uma prática inclusiva e crítica na Educação Física escolar visa valorizar, cada vez mais, essas produções corporais do Outro, que também estão presentes em mim/nós, na construção de uma sociedade omnilateral.

CAPÍTULO IV - A GIRA GIROU: ANTIRRACISMO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Como a Educação Física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis, se teve a sua história atravessada pela concepção “biologicista” de eugenia da raça?

José Francisco Chicon

Continuando o incurso pelas contribuições das Relações Étnicas na Educação Física escolar, neste capítulo, tecemos análises acerca da Inclusão. Contrapondo o trinômio Racismo, Corpo e Educação, confrontamos com o outro par dialético que é nome deste capítulo “Antirracismo, Educação Física e Inclusão”. No capítulo anterior, reconhecemos as questões relacionadas ao racismo e à sociedade, e como essas questões impactam a exclusão no Brasil. Neste capítulo, trataremos do outro par dialético: a inclusão social. Coadunamos com Lima e Cupolillo (2006), quando dizem que muito se fala sobre incluir, mas pouco se adentra nesse conceito.

A Inclusão, neste estudo, ganha potência pela sua demarcação como possibilidade de transformação social. Entendemos que esse conceito não é uma adaptação da realidade, uma integração de sujeitos, mas sim, uma palavra que invoca mudanças estruturais, abalos sísmicos que trazem a totalidade da práxis do presente. O corpo histórico e social é constituinte dessa dialeticidade, portanto, neste capítulo, discutimos a inclusão sob um prisma crítico, entendendo também a cultura como categoria ontológica na perspectiva de uma Educação Física Inclusiva.

4.1. Da concepção sobre Inclusão

Reconhecer as exclusões existentes na sociedade não nos coloca em uma posição estanque, de apatia ou de apenas constatação. Identificá-las nos coloca em lugar de movimento, fenômeno este que o Materialismo Histórico-Dialético chama de Cotidianidade³⁰ (Kosik, 1976). Constituímo-nos de dimensões históricas que são conjugadas na órbita de poder pelos modos de produção. Não há seres humanos que fiquem à margem desses entrecruzamentos políticos.

No dossiê elaborado por Arantes, Gondra e Barros (2022), acerca da Educação e a População Negra, publicado na Revista Brasileira da História da Educação, é

³⁰ Para Kosik (1976, p.70), “A cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde”.

apontado que o estudo da Educação e das Relações Étnico-Raciais ainda permanece na centralidade dos movimentos sociais e de estudiosos negros/pretos. Contudo, tal temática faz parte da história da Educação no Brasil, portanto deve ser investigada numa ótica de inclusão e de ruptura da história que tenta embranquecer o nosso país.

A inclusão, nesta tese, demarca uma perspectiva crítica, atuante e propositiva da realidade. Um movimento político, dialético e dialógico que confronta uma estrutura excludente (e suas diversas manifestações). É uma ação, uma intervenção de cotidianidade calcada em suas dimensões históricas que vão além de uma estrutura aparente e busca, no cerne da exclusão, sua catarse ideológica na mudança do que se entende por práxis presente.

Em outras palavras, podemos figurar a Inclusão como um estado latente de mudança e de rompimento que movimenta as estruturas da sociedade. Não há Inclusão se a égide da desigualdade não for rompida. É necessária uma postura atenta e forte, que pugne os corpos no âmbito das suas próprias amarras históricas, que são desiguais e racistas³¹. Essa desigualdade social impacta questões como o acesso à moradia digna, a empregos que não sejam subalternizados, à educação de qualidade, à saúde, à segurança pública e ao direito de ir e vir; em suma, afeta os corpos que vivem e se expressam em sua totalidade. Afinal, reconhecer o racismo é uma importante forma de ser antirracista.

Defender uma sociedade de inclusão, mas não se posicionar contra os tentáculos dominadores dos meios de produção, é contribuir para a garantia da manutenção da exclusão. Afinal, o racismo não é um componente da desigualdade, o racismo é a própria desigualdade e o corpo é produto dela.

Nesse recorte, a Inclusão dilui o entendimento de que ela é unicamente voltada às pessoas com deficiência ou/e transtornos globais do desenvolvimento. Nossa compreensão é de que a inclusão é ampla e se torna presente em grupos que são historicamente excluídos, tais como: pessoas com deficiência, transtornos ou síndromes, questões de gênero, relações étnico-raciais, diversidade cultural, entre outras. Nesse sentido, surgem novas problemáticas, tais como: O que é Inclusão? Quem deve ser incluído? A quem interessa esse debate?

Nosso foco, no entanto, é tratar a Inclusão dentro do sistema educacional, como

³¹ Reconhecemos também os fenômenos: machismo, etarismo, homofobia, intolerância religiosa entre outras posturas no *hall* da desigualdade social. Porém, enfocamos nosso objeto de estudo nas relações étnico-raciais e no racismo.

atesta Guanaes (2014, p. 72):

Cada vez mais grupos sociais distintos, como caboclos, caiçaras, ribeirinhos, pescadores, indígenas etc., “tradicionais” ou não, requisitam formas mais inclusivas e menos desiguais de acesso à educação. A educação é vista não apenas como forma de ascensão social e de empoderamento, mas também como uma forma de agenciar as suas demandas culturais, étnicas e identitárias, como é o caso das populações afrodescendentes e indígenas, que diferente dos grupos sociais citados mais acima, lutam não apenas pelo direito à educação, mas, sobretudo, por uma educação que valorize e respeite seus princípios culturais.

A Inclusão se torna uma bifurcação que vai dar no mesmo objetivo, o da equidade social³². A Inclusão, em seu sentido pleno, garante a permanência e a qualidade de ensino aos grupos que, historicamente, foram afastados do seio escolar, como por exemplo, as Pessoas com Deficiência, com transtornos do neurodesenvolvimento, em vulnerabilidade social, entre outros. Bem como, a perpetuação da identidade de grupos étnicos/culturais que, historicamente, também não foram colocados na gênese do conhecimento, como os povos ameríndios, afrodescendentes etc.

Dessa forma, o termo se torna dinâmico, faz-se presente em diferentes moldes a partir de como a exclusão social se apresenta. A inclusão, como área de atuação e estudo, exige um olhar crítico. Para ilustrar, apresentamos dois conceitos importantes: Inclusão de Permanência e Inclusão de produtos culturais, conforme ilustramos na imagem 18:

Imagem 18. A inclusão

³² Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades.” Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 19/03/2023.



Fonte: adaptada a partir da leitura de Kosik (1969)

Esse reconhecimento acerca de uma visão ampla sobre a inclusão acaba adicionando, no seu contexto histórico, um marco temporal sobre sua nascente. Afinal, ao longo da história do Brasil, por exemplo, ao passo que a exclusão se alastrava, as ações de inclusão social também eram percebidas na forma de resistência histórica de povoados ameríndios, de lutas quilombolas de existência, entre outras.

Para tanto, classificamos a inclusão em dois termos: a Inclusão de Permanência, que está relacionada à presença desses sujeitos no direito à educação e que, por motivos históricos e sociais, a eles foram negligenciados; e a Inclusão de Produtos Culturais, que se finca mais no princípio não só da presença física desses sujeitos, mas na presença histórica e cultural nos saberes escolares que se constroem no ambiente educacional. Esses termos não se distinguem radicalmente entre si e não são movimentos homogêneos, são, na verdade, focos específicos.

4.2. Inclusão: Educação e Relações Étnico-Raciais

O sistema educacional se faz presente nesse entrecruzamento histórico, político e social, tendo sido construído a partir de lógicas estruturalmente excludentes. Em contraponto, destacam-se o movimento social de pretos/pretas e dos povos ameríndios brasileiros que lutaram pela sua presença identitária na Educação.

Para além das lutas das pessoas que foram escravizadas pela libertação de sua condição e pela emancipação do Brasil como república, a organização de pessoas pretas e pardas pelo direito à existência (educação, alimentação, lazer, saúde, segurança pública etc.) passou a se configurar de forma mais sistemática, como afirma Domingues (2007). Inicialmente, o movimento de pessoas pretas/pardas se

instrumentaliza para ocupar cargos de representatividade em jornais, associações urbanas etc. Vale ressaltar que o movimento não era unísono ou unilateral. O acirramento político durante a República Velha, na década de 1930, no Brasil, fez com que a construção dos movimentos sociais dos povos afrodescendentes fosse alijada, tanto dentro de uma órbita mais conservadora quanto sob uma lógica progressista.

Domingues (2007) fala que, embora houvesse diversidade de pensamento político nas lutas sociais, os movimentos negros, como a Frente Negra, problematizaram os termos “raça”, “etnia”, “eugenia” e “democracia racial”. Inicialmente, foi problematizada a Educação, partindo da lógica da Inclusão de Permanência, na qual a luta era para alfabetizar e fazer com que homens e mulheres pretas/pardas tivessem o acesso ao ambiente educacional. No auge do higienismo, os direitos dos sujeitos em exercer sua etnicidade eram minados pela eugenia da raça. A Inclusão de Permanência questionava, e ainda questiona, o lugar das pessoas pretas e sua vulnerabilidade social.

Ressalta-se, também, que houve movimentos de resistência e inclusão dentro da Ditadura Militar, imposta no Brasil a partir de 1964, mas que foram duramente abafadas, com violência e morte, pela censura, do sistema militar como já mencionamos no capítulo anterior.

Com a ventilação de ideais democráticas e a implementação da nova constituinte de 1985, o Movimento Negro Unificado (MNU) enfatiza a denúncia do eurocentrismo na Educação e do apagamento de sua história dentro do sistema formal de educação, recorrendo ao termo figurado pela Inclusão de Produtos Culturais. Não só era preciso estar presente nos âmbitos educacionais, mas, principalmente, afirmar sua existência em sua ancestralidade e na sua visão histórica sobre o próprio Brasil.

Também é essencial alavancar a importância do Movimento de Mulheres Negras em solo nacional, devido ao seu papel no questionamento do feminismo negro e na hierarquização de gênero e raça no lugar de fala das mulheres pretas, conforme problematiza Rodrigues e Prado (2010, p. 21):

Quando, há milênios, foi escrito “mulher, parirás com dor”, essa máxima da tradição judaico-cristã talvez antecipasse o sofrer das mulheres e jovens negras ao utilizarem os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) para o parto normal. Pois, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), mulheres e jovens negras recebem menos anestésico local ao parir. Junta-se a isso o Racismo e o Racismo institucional que transformaram a população negra em

resistente à dor, já que esse pensamento serviu para justificar a escravidão, e estamos até agora no combate ao Racismo no Brasil.

Gonzáles (1987) afirma que o feminismo negro é insurgente. Afinal, questiona o feminismo, garantindo que dentro das mulheres, inclusive as mulheres pretas, têm demandas que versam para além das pautas do geral feminismo. O feminismo negro transcende e questiona a branquitude imposta numa concepção de feminismo liberal.

Já o movimento de povos originários, tradicionais ou ameríndios, perpassa por uma narrativa que se assemelha ao movimento negro, porém traz suas especificidades. Krenak (2019), pesquisador ameríndio brasileiro, aborda a importância de entender as relações étnico-raciais dos povos indígenas, marcadas pela luta e pela resistência, não como algo fincado no passado colonial, mas como uma demanda atual. O autor diz que hoje, nesse exato momento, estamos sendo invadidos. Quer seja pelo imperialismo de outros países, quer seja pela ação da sociedade civil que não reconhece, na constituição, o indígena como sujeito e desrespeita a propriedade de terras que são genuinamente das populações originárias.

Machado (2017, p. 167) faz um preâmbulo interessante e parafraseia o Hino Nacional na relação com a história das populações do Brasil, quando diz que:

O indígena é um ser humano como outro qualquer, como tal tem os seus direitos e quer exercer a sua cidadania, não fosse assim, não teria defendido esta terra contra holandeses, franceses, paraguaios, juntamente com os negros derramaram o seu sangue para hoje ter as suas raízes fincadas no solo da pátria amada, esta não é exatamente como uma mãe gentil, mas o brado retumbante dos povos indígenas ecoa por direitos e reconhecimento como ser diferente, que quer tão somente viver em paz, na terra que o viu nascer e crescer; terra da sua origem, de suas narrativas, da sua identidade, dos seus heróis.
[grifo nosso]

Cabe a nós, então, a pergunta: quem, em solo da pátria amada, é historicamente acolhido por essa mãe gentil? A resposta real seria: todos/as aqueles/as que são conjugados/as em raízes eurocêntricas. Mas, o Brasil pertence aos brasileiros e às brasileiras, não cabendo apenas em dogmas etnocêntricos.

Assim, como na luta dos povos afro-brasileiros pela Educação, o movimento indígena também vivenciou várias fases (Grando, 2004). Os povos ameríndios lutam pela outorga das terras, desde o período colonial, como direito de constituição de seu corpo, afinal é na terra que os ameríndios constituem uma afirmação étnica acerca de

sua identidade. Ainda, segundo Grando (2004), muitas políticas públicas, historicamente voltadas para os povos indígenas, foram criadas a partir de uma ótica funcionalista, mas não de fato de inclusão.

O arquétipo de que o corpo indígena precisa ser civilizado e moralizado para se tornar um ser humano permanece enraizado nas ideias populares. Como é o caso, por exemplo, da fala do ex-representante do Estado Brasileiro, Jair Bolsonaro³³, que na Comissão da Amazônia afirmou: “O índio mudou, tá evol... Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui”³⁴. Essa fala evoca noções coloniais e ideias etnocêntricas sendo legitimadas por uma falsa ideia de progresso.

Toda essa ideia de progresso, de embranquecimento da população e de perspectiva de civilização deve ser analisada sobre a ótica das relações de dominação. Afinal, a realidade concreta é a síntese de muitas determinações. Nesse caso, as condições materiais interferem diretamente na estruturação dos seres humanos e na composição do seu corpo, sua história e sua cultura. Como, adverte Grando (2004, p. 84):

[...] compreender as relações culturais entre uma determinada cultura indígena e a cultura nacional não se limita a estabelecer relações entre culturas distintas, mas perceber as desigualdades e os conflitos existentes nas manifestações simbólicas das classes que compõem a sociedade brasileira cuja participação conjunta no mesmo sistema capitalista não permite uma existência autônoma. As recentes formas de subordinação econômica e política dos povos indígenas, diante do capital monopolista e multinacional, têm suscitado mudanças significativas nessas sociedades tradicionais.

Entretanto, há mudanças diante desse cenário, apesar de acontecerem a passos lentos, diante da legislação, alguns direitos dos povos excluídos estão sendo assegurados. Dentro da Educação Básica, que é nosso objeto de estudo, temos a legalização da cultura Afro-Brasileira a partir da Lei n. 10.639 de 2003, que aborda a

³³ Ler: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 20/08/2022.

³⁴ Ressalta-se, que no Governo de Jair Messias Bolsonaro a pauta indígena foi precarizada inclusive em prol da exploração de terras indígenas, como por exemplo, na tramitação do Projeto do governo que viabilizou a exploração de minérios em terras indígenas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/634893-projeto-do-governo-viabiliza-exploracao-de-minerios-em-terras-indigenas>. Acesso em: 20 março de 2023.

obrigatoriedade da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e a Lei n.11.645 de 2008³⁵, que trata não só sobre as Culturas Afro-Brasileiras, mas também sobre as Culturas Indígenas dentro da Educação Básica, principalmente nos Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, 2003 e 2008).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, também é demarcado o espaço das relações étnico-raciais em diferentes segmentos, incluindo a Educação Escolar Indígena:

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 2013, p. 45).

Há também a garantia da Educação Quilombola:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2013, p. 47).

Essas modalidades educacionais garantem a legalidade da Educação Básica como direito fundamental na constituição dos/as cidadãos/ãs em sociedade. Há de se reconhecer que as ações afirmativas necessitam de investimento, por isso, mesmo com a implementação das Leis, torna-se fundamental a sua materialidade para invocar novas ações e novos apontamentos.

Apesar dos retrocessos históricos que o Brasil sofre/sofreu, nos últimos anos, com a expansão do conservadorismo, as lutas dos movimentos sociais de povos indígenas e povos afro-brasileiros são resistentes. Cabe situar, por exemplo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁶ que preza pela redução das desigualdades sociais e está organizada em

³⁵ Discorreremos mais sobre esse tema na dissertação: A inserção dos conteúdos Afro-Brasileiros nas aulas de Educação Física escolar: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco (Lima, 2018).

³⁶ Sugerimos a leitura: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes#:~:text=Os%20programas%20e%20a%C3%A7%C3%B5es%20da,equidade%20e%20respeito%20%C3%A0s%20diferen%C3%A7as>. Acesso em: 20/03/2023.

4 Diretorias: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

Portanto, ao falarmos sobre Inclusão na Educação, compreende-se que existem movimentos de continuidade e descontinuidade. Não se trata apenas de garantir acesso aos povos que, historicamente, foram afastados e tiveram seus direitos negados. Vai além disso, é permitir que a Educação se torne pluriétnica, fazendo com que suas vozes, seus conhecimentos e suas histórias sejam ouvidos e valorizados.

Para tematizar as relações de étnico-raciais na escola, é necessário tematizar a cultura de forma crítica. Visto que a Cultura é uma ação consciente, dos seres humanos, de mediação no mundo, ela não é estática nem imutável, é entendida como um movimento que traz, em seu bojo, o nômio da identidade. A Cultura é a demarcação simbólica de sentido e significado do ser humano no mundo (Otto, 2014).

Identidade cultural, por sua vez, caracteriza-se pela busca do seu ser e estar no mundo a partir da coletividade. O reconhecimento das diferenças fortalece a identidade própria, pois busca por uma semelhança e pertencimento, e acusa a diversidade de existir, de ser e estar no mundo. Logo, a identidade cultural só existe pela pluralidade.

Todavia, mesmo entendendo a Cultura como produção de saberes e identidade, Guanaes (2014, p. 71) adverte:

Mas, é preciso chamar atenção para o fato de que estudar a cultura exclusivamente em suas relações étnicas e identitárias – a “cultura” tomada como identidade fixa e como “fronteiras” de pertencimento -, perspectiva recorrente na história da Antropologia, pode incorrer na cristalização de categorias conceituais que, no lugar de entender o objeto, o aprisionam, limitando sua compreensão e análise.

A Cultura, dentro da compreensão da realidade, também é cortada pelas relações materiais, históricas e dialéticas. Não fazemos aqui uma alusão determinista (idealista) de Cultura, mas por estarem em constante produção e reprodução, as relações sociais também constroem as relações culturais. Como afirmamos, a cultura compõe um movimento dialético. Assim é possível perceber que

No campo das lutas sociais fica perceptível o quanto a cultura adquire lugar estratégico a serviço da ideologia do imperialismo, e como ao mesmo tempo, toda produção que se desenvolva em contraposição à ordem hegemônica é severamente perseguida com o objetivo de ser extirpada (Teixeira; Dias, 2011, p. 128).

Os autores ainda acrescentam:

É preciso que a classe trabalhadora, por dentro dos seus organismos, repense a importância de outra possibilidade de trato com o conhecimento da cultura, que não pode ser qualquer uma muito menos a predominante na sociedade capitalista, entre elas as pós-modernas, essa tem de apresentar outros princípios que auxiliem no processo de emancipação humana (Teixeira; Dias, 2011, p. 138).

Cultura, na práxis do presente, não só produz símbolos e significados da ação humana, como também ao ser entrecortada pelas questões históricas e materiais, produz nascentes culturais de apagamentos e aniquilação de outras culturas. Ou seja, a visão etnocêntrica de sociedade, na qual impera a máxima “existem culturas melhores que outras”, está relacionada com a produção de capital. Afinal, o capital é um dos moldes da superestrutura social.

A cultura ganhando essa dimensão de entendimento (contraditória), passa a adicionar, nas relações étnico-raciais, uma necessidade de profundidade crítica. Um exemplo disso é o equívoco teórico em entender que as relações étnico-raciais, na escola, restringem-se apenas ao tratamento de conhecimentos cristalizados e folclorizados. Quando, na verdade, entender sobre cultura e relações étnico-raciais é compreender sobre as nascentes econômica, histórica e excludente do Brasil que imperam na contemporaneidade. Portanto, ressaltamos que as contribuições do conhecimento dos povos originários do Brasil estão presentes em toda a estrutura gnosiológica do país, o que nos falta é descortinar essa visão.

Dialogando sobre a importância de entrar na essência do que é Cultura, para defender uma Inclusão como categoria crítica e dialética, na nossa tese, é preciso discorrer sobre uma problemática chave: O que são as relações étnico-raciais?

Ao entendermos que a sociedade é racista, dialeticamente auferimos a educação das relações étnico-raciais como componente de formação para educar novos olhares sobre o mundo e sobre os corpos. Entrando na essência do nosso objeto de estudo, podemos perceber que a tônica da estruturação das relações étnico-raciais na educação foi construída sobre o suporte de muitas lutas por representatividade e pelo não apagamento da sua história. Pois, como atestam Creiler e Silva (2018), ideias

difundidas, problematizadas ou silenciadas, ao longo da historiografia, são influenciadoras das nossas relações interpessoais, por isso a Educação sempre foi uma das primordiais bandeiras de luta dos grupos excluídos.

Contar essa história escondida por muitos livros didáticos ou materiais curriculares torna o processo educativo democrático, viabilizando que os/ as estudantes possam desvelar a realidade com conhecimentos que não são discutidos, muitas vezes, no seu cotidiano (Creiler; Silva, 2018, p. 1313).

Para esmiuçar o termo, chamamos a atenção para o uso da terminologia raça. Dentro do campo Antropológico, a definição de “raça” não é uma linear e puramente homogênea. O vocábulo já foi utilizado para categorizar as pessoas em raças diferentes. Os teóricos racialistas afirmavam que as raças variavam a partir de fenótipos diferentes e assim haveria raças “mais apuradas” que outras, a exemplo de Boas (1940, p.48), ao dizer que a categorização de raça é muito relacionada com sua territorialização. Como podemos ver no trecho: *“We are apt to construct ideal local types which are based on our everyday experience, abstracted from a combination of forms that are numerous individuals for whom this description doesn’t hold true”*, o autor afirma que estamos dotados a ver e associar biotipos que se cristalizam em uma região. Por conta disso, temos criado um estereótipo que, geralmente, não é verdadeiro. Pois, ainda de acordo com o autor, as condições sociais são o que impactam na formação daquele ser social. Boas (1940, p.48), também, confirma que a categorização do termo ‘raça’ é mais uma forma de criar conflitos raciais, pois, *“The stratification of society into racial groups will Always lead to racial discrimination”*³⁷.

Grando e Pinho (2016, p. 28), ao tratarem sobre o termo raça, também aglutinam questões para que possamos problematizar. As autoras dizem que raça “[...] correlaciona a solidariedade entre os aspectos físicos e culturais, demonstrando o determinismo racial comumente utilizado naquela época para classificar os povos”. Ainda de acordo com as autoras, no período colonial, o termo ganhou força servindo de alçôz que ‘legitimava’ os modelos escravocratas. Além disso, de acordo com Pinho (2016), o conceito de raça foi a nascente do racialismo antropológico nas suas concepções de conhecimento. As teorias racialistas, por exemplo, afirmavam haver diferença entre raças pelas questões físicas e intelectuais. Desse modo, “o não ser

³⁷ Tradução: a estratificação da sociedade em grupos raciais sempre levará à discriminação racial.

européu” era menos intelectual e a ele caberia o trabalho braçal. Essas teorias também impugnam aos indígenas o lugar de frágeis e passivos. As teorias racialistas³⁸ foram frutiferamente cultivadas em sociedade, ainda que silenciosamente. Embora tenham sido completamente refutadas nos campos científicos, as teorias de raça ainda existem no imaginário popular. É comum ver as pessoas utilizando a “raciologia” para classificar as pessoas.

Por outro lado, Domingues (2007) diz que o movimento negro se apropriou do termo para dar novo sentido a ele. Como “raça” deságua numa compreensão biotipológica, o termo etnia advém para adicionar o conceito de nossas identidades sociais. A forma como estamos no mundo não acopla unicamente um território ou composição corporal, mas sim a nossa construção sócio-histórica, de como dialogamos com o outro e nos identificamos como grupo – a cultura. Assim, o termo de relações étnicas ou étnico-racial é uma tentativa justamente de entender as identidades sócio-históricas e a construção da subjetividade dos seres humanos. Para não cairmos na relativização, é importante frisar que os estudos sobre as relações étnico-raciais não se restringem apenas ao Brasil, mas sim à visão total do mundo. O racismo não está presente somente em solo brasileiro e, por sua vez, deve ser entendido como plural, afinal, diversas etnias são inferiorizadas e exploradas. Em uma escala mundial, o racismo é entendido também contra judeus, árabes, asiáticos, pessoas de origem latina, entre outros. No Brasil, os ameríndios e os povos pretos e pardos estão na linha de frente dessas desigualdades.

4.3. Interfaces da Inclusão: uma perspectiva pedagógica antirracista na Educação Física escolar

Ao falarmos sobre inclusão numa prática social de ação que busca, na sua catarse, uma mudança ideológica, as ações que intitulamos de perspectivas antirracistas também trazem, em seu bojo, esse movimento latejante de rupturas e construção de novas sínteses.

As Ações Afirmativas trazem, em si, uma maneira de pensar em formar conceitos antirracistas implicando um conjunto de ações e atores pedagógicos no seio escolar. Para tal, faz-se necessária uma mudança estrutural no currículo, nas

³⁸ Ver Pinho (2016).

formações continuadas, na organização do tempo pedagógico da escola, de material didático, entre outros; como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (Brasil, 2004, p. 20-21).

Uma vez que a escola tem o objetivo de formar conceitos para o desenvolvimento da neoformação dos/as estudantes na leitura e interpretação da realidade, estes conceitos científicos devem ser formados a partir da espiralização do conhecimento por toda a Educação Básica. Afirmamos que obrigatoriamente estes conceitos devem ter nexos e relações com a formação daqueles antirracistas. Como afirma Brasil (2004, p. 18), é necessário

[...] à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.

Se a escola não formar estudantes capazes de decodificar o seu mundo, a Educação Básica terá pouco efeito na humanização desses sujeitos. Mais do que apenas ler o mundo, é por meio de ações conscientes sobre ele que nos tornamos, de fato, agentes do nosso próprio processo de humanização (Saviani, 2012; 2015). Embora vivamos sob a face mais selvagem do capitalismo — cujo *modus operandi* assalta da escola sua função essencial de promover a formação humanizadora dos sujeitos, em favor de uma puramente empírica — é preciso reconhecer, a priori, a

importância de pensar e demarcar a escola como um espaço que deve, obrigatoriamente, oferecer uma formação científica, como afirma Asbarh (2020).

No componente curricular da Educação Física na escola, este enfoque se caracteriza na própria cultura corporal, bem como na forma dos/as estudantes criarem e ressignificarem suas próprias linguagens e seus aprendizados. Ao adicionar o que é coletivo, dá ao corpo o sentido político que rompe a face feroz e nevrálgica do neoliberalismo, que mata corpos e conhecimentos em prol da hegemonia. Afinal, a produção de bens culturais e corporais da humanidade não é uma história indelével, é justamente o antônimo disso, é inesgotável e, principalmente, efêmera.

No que cerne ao objeto de estudo, Lima (2018, p. 77) apontou que a principal base teórica utilizada para dialogar sobre os Conteúdos Afro-Brasileiros, na Educação Física escolar, vem sendo a abordagem Crítico-Superadora, que é a Cultura Corporal:

Ou seja, a perspectiva da cultura corporal é a referência do Coletivo de Autores (2012) é a principal obra que baliza os conteúdos Afro-Brasileiros na Educação Física Escolar, estando presente em 10 dos 19 artigos. Percebemos a frequência de obras de Castellani (1993; 1998), mas de forma coadjuvante em relação ao Coletivo de Autores (2012).

Esse dado se mostra importante quando categorizamos teórico-metodologicamente os estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira no chão da Escola. Afinal, o trato da inclusão e das relações étnico-raciais no currículo é, sim, uma escolha política. A Abordagem Crítico Superadora, dentro do seu cenário, avança na cosmovisão acerca da discussão histórica na formação objeto de estudo sistematizado na Educação Física escolar.

4.4. Abordagem Crítico-Superadora: o que é cultura corporal?

Nesse sentido, um livro de metodologia da Educação Física não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente (Coletivos de Autores, 1992, p. 17).

A história da Educação Física demonstra que, ao longo do tempo, a área tentou se legitimar por diversas camadas de forma contraditória. Castellani (1988); Góis Júnior e Simões (2011) contam que a área perpassou no horizonte histórico pelo

higienismo, pela eugenia, pelo militarismo e pelo esportivismo, compreendendo que a Educação Física foi se modificando por meio das dinâmicas sociais que a sociedade brasileira vivia.

De forma sintética, podemos situar que a ditadura militar (1964 – 1985) ceifou e promoveu visões mais neoliberais de ordem política, até nazifascistas, em suas práticas sociais. No entanto, no alvorecer da abertura democrática, abordagens pedagógicas mais progressistas se descortinaram. O respiro de uma perspectiva democrática influenciou todos âmbitos da sociedade, como na arte, na escola, na religião, na música, na dança, na cultura e, nela, na Educação Física.

Uma das perspectivas que se apresenta como forma de sistematizar a Educação Física na escola é a Abordagem Crítica Superadora. Esta perspectiva teórica foi composta pelos seguintes professores/as: Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Este coletivo já havia se reunido em meados de 1990, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, buscando estruturar um novo objeto de estudo da Educação Física. Foram três seminários de estudo para, então, vir a elaboração do texto. Como afirma o Coletivo de Autores (1992, p. 10):

O documento de 1988 tinha cumprido seu papel. Fazia-se necessário, pois, não a sua publicação e sim o resultante de uma nova síntese provisória que explicitasse os significativos avanços obtidos na compreensão da problemática, bem como o grau de radicalidade alcançado no trato da matéria em apreço, na perspectiva por nós balizada posteriormente de Crítico Superadora.

O texto tem quatro capítulos, sendo eles: A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal; Educação Física escolar: na direção da construção de uma nova síntese; Metodologia do Ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica; Avaliação do processo de Ensino- Aprendizagem em Educação Física escolar.

O texto é uma elaboração de uma teoria pedagógica e fala da apropriação ativa do conhecimento, que é uma das formas de emancipação humana. Nele,

A pedagogia é, pois, a reflexão e teoria da Educação, capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade especificidade de

determinada classe social que é a Educação (Souza, p. 27, 1987 *apud* Coletivo de Autores, 1992, p. 25).

Ressalta-se que a Pedagogia é sustentada pela teoria do conhecimento que baseia o Materialismo Histórico e Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica (Coletivo de Autores, 1992). Assim, fica claro o alinhamento histórico e político de que se trata essa perspectiva pedagógica na transformação da sociedade, tomando a luta de classes como principal forma de organização política na superação de um sistema segregador de ordem capitalista. Os/as autores/as afirmam que a classe trabalhadora precisa reafirmar seus interesses a partir da educação e a apropriação do conhecimento científico sistematizado é um importante elemento para essa catarse estrutural de sociedade.

Destarte, essa afirmativa também nos faz lembrar o bojo de discussão sobre a implementação da Lei n.10.639/03, que trazia em seu escopo a educação como bandeira de luta na transformação da sociedade em uma órbita antirracista, e a educação é a chave de virada:

Contínua luta dos militantes negros ao longo do século passado, tanto no que diz respeito à importância da educação quanto à luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, tornou possível a construção de resultados visíveis para o conjunto da população brasileira nos anos recentes, como por exemplo a criação e aprovação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003 (Pereira, 2011, p. 43).

Entendendo que a Lei nº 10.639/03 busca recontar a história do Brasil a partir da ontologia afro-brasileira e romper com os traços eurocentristas por meio de uma nova interpretação da realidade, somos remetidos à unidade teológica da Abordagem Crítico-Superadora. Esta abordagem propõe a superação de um conhecimento superficial, orientando-se rumo à essência, com a finalidade de interpretar, compreender e explicar a realidade com criticidade e consciência. Formar cidadãos em sua totalidade enquanto sujeitos implica, também, compreender as contradições impostas pelas discussões sobre as relações étnico-raciais. Afinal, é necessária “uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas e representações do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal” (Coletivo de Autores, 1992, p. 38).

Ressalta-se que essa abordagem se sustenta na tríade “totalidade, mudança qualitativa e contradição” que são características compostas pela teoria de

conhecimento do Materialismo Histórico e Dialético (Kosik, 1976; Paulo Netto, 2011). Dessa forma, fundamenta-se na premissa que o conteúdo não basta ser ensinado de forma acrítica, todo conteúdo deve ter significação humana (Nascimento, 2018).

A teoria também se apresenta nas suas esferas “diagnóstica, judicativa e teleológica”. A diagnóstica traz os dados da constatação da realidade; a judicativa julga a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social, que é a classe trabalhadora; e a teleológica determina um alvo aonde se quer chegar, promovendo a mudança dos dados da realidade.

O ponto de partida consiste em pensar na relevância social do conteúdo, tendo em vista seu comprometimento com os interesses de classe. Pois, “a amplitude e qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado pela escola” (Coletivo de Autores, 1992, p. 28). Defende-se o processo de apreensão crítica do currículo na compreensão de um conhecimento científico selecionado pela escola e inserido no seu projeto de escolarização.

Em outras palavras, a escola não desenvolve o conhecimento científico, ela se apropria dele e o transmite. Nesse ponto, convidamos ao diálogo a Psicologia Histórico-Cultural que é um dos sustentáculos da Abordagem Crítico-Superadora, fundamentada, essencialmente, por psicólogos como Lev Semionovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev, Daniil Elkonin (Martins; Abrantes; Facci, 2020).

Dentro da amplitude teórica composta por essa perspectiva psicológica, a linguagem é tida como a fonte primária de formação dos níveis mais complexos de pensamento humano. Assim, como na Abordagem Crítico-Superadora (ACS), a linguagem corporal é o objeto que sustenta o conceito de cultura corporal, sobre a qual aprofundaremos mais à frente.

A linguagem em sua polissemia de conceito, sendo ela verbal, corporal, visual, oral, entre outras, é o que compõe a personalidade humana. Ou seja, as teias sociais compõem a personalidade sócio-histórica dos sujeitos

É no interior desses processos que a personalidade encontra campo fértil para estruturar-se na unidade e ocorre a luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade permitindo afirmar que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente e sim resultado da atividade social, e, em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais da qual ele está envolvido (Arce; Duarte, 2006, p. 166).

A Psicologia Histórico-Cultural figura a tese de que as neoformações de elaboração do pensamento se dão por complexos na formação de conceitos, e que a escola deve transmitir esses conceitos científicos para a formação de pensamento teórico (Asrbar, 2020). Ao refletir sobre as relações étnico-raciais, o pensamento teórico constitui uma importante base psíquica para a elaboração de conceitos mais amplos de sociedade. Do ponto de vista pedagógico, pode contribuir significativamente para ampliar a gênese do conhecimento dos/as estudantes, favorecendo a compreensão das contradições étnico-raciais presentes na sociedade em que vivemos.

A Psicologia Histórico-Cultural também aborda que, se a escola apenas oferece o conhecimento empírico, as neoformações psíquicas se tornam fragmentadas. Afinal, a assunção do pensamento teórico é movimento por meio dos nexos e das relações sociais. De forma sintética, a referida teoria trabalha com o conceito de atividade guia, que é a principal atividade dominante de cada período de desenvolvimento psíquico (Lazarentti, 2020) e cada mudança de período vem radicado por uma crise (Martin; Facci, 2020)³⁹, conforme elucida a imagem 19.



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauri, 2012.

Fonte: Pasqualini *apud* Melo, Lavora e Taffarel (2020, p. 119).

³⁹ Ver mais em: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016, p. 63-90.

Nesse ínterim, ao destacarmos a importância das teias sociais e culturais na formação da personalidade humana, conforme aborda a Psicologia Histórico-Cultural, é preciso relacionar esse entendimento à fala de Trindade (2005, p. 32), que afirma:

Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento.

É importante entender que para a construção desse pensamento teórico, que é um estágio de desenvolvimento psíquico dos sujeitos, é necessário trazer ao debate nesse ambiente contraditório do próprio racismo, visto que a subjetividade das crianças, dos adolescentes e/ou dos adultos (pretos ou não) é permeada por relações culturais complexas da própria linguagem, no nosso caso de estudo, a linguagem corporal.

A Psicologia Histórico-Cultural, base da Abordagem Crítico-Superadora, entende a estruturação do pensamento dos sujeitos por meio da assimilação catártica dos conteúdos. Ressalta-se que esta abordagem é fortemente política e fundamentada em teorias que visam a uma sociedade capaz de superar o modo de produção capitalista. Do ponto de vista pedagógico, a Abordagem Crítico-Superadora tem também sua base na Pedagogia Histórico-Crítica que se alinha nesse horizonte histórico de mudança estrutural de sociedade. Inferimos ser importante pensar as relações Étnico-Raciais sob esse trinômio, já que estas têm sublimado a importância de uma mudança de estrutura social.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria voltada à estruturação do processo pedagógico, guiada, assim como Abordagem Crítico-Superadora, por uma intencionalidade. É o método que sai da prática social e que tenta voltar para ela como conhecimento (Saviani, 2012; 1991). Vejamos no trecho a seguir:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos

procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (Saviani, 2012, p. 7).

No caso da Abordagem Crítico Superadora, (Reis *et al.* 2013), afirmam que, na escola, é necessário formar sujeitos críticos e conscientes do tempo, que entendam as contradições no seu tempo e espaço. Os autores ainda dizem que:

[...] pode-se afirmar que a metodologia Crítico-Superadora, ao alinhar à perspectiva pedagógica defendida por Demerval Saviani, busca propor novos caminhos para propor novos caminhos na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Reis *et al.*, 2013, p. 58).

Esses cinco momentos são, na verdade, momentos em que os conteúdos vão se espiralando e se tornando mais complexos na formação do pensamento psíquico e na formação de conceitos, estes voltam para prática social e possibilitam trazer novas leituras da realidade.

O processo começa com a prática social inicial (primeiro passo), que é comum a professores/as e estudantes. Entretanto o/a professor/a tem uma visão sintética da prática social e, com isso, a compreensão dos/as estudantes manifesta-se na forma sincrética. O que se segue é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social. Têm-se, também, a instrumentalização, esta sendo “[...]entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2012, p. 9). E a catarse, que se configura quando “[...] ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2012, p. 9). E nessa dinâmica se chega à prática social final, a volta para a realidade, com a contribuição para a sua transformação.

O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (Saviani, 2012, p. 9).

Importante registrar que essa dinâmica não é etapista, ela é movimento e acontece na organicidade da prática pedagógica. Como afirma Saviani (2012, p. 12),

Eis como a pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, situa-se além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual ultrapassando o horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa.

Ressalta-se, nesse movimento, o caráter político dessa teoria pedagógica, que se alinha à teoria psicológica, de romper com a tradicionalidade, imputando à prática pedagógica um caráter transformador e, por consequência, emancipador. Afinal, “[...] apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (Coletivo de Autores, 1992, p. 18). Portanto, subsidiada por esse arco teórico, a Abordagem Crítico Superadora apresenta o objeto de estudo da Educação Física, a Cultura Corporal.

A Cultura Corporal é o conceito balizador da Educação Física, segundo o Coletivo de Autores (1992). Ela é a síntese das determinações históricas e políticas que o ser humano produziu por meio das suas práticas corporais. A Cultura Corporal seria todo o bem/patrimônio que a humanidade produziu, sistematizado na luta, no jogo, no esporte, na dança, na ginástica e no jogo. Esse arcabouço faz parte da humanidade e deve prover uma reflexão pedagógica ampliada acerca do mundo na prática pedagógica.

É importante localizar que, na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, no que concerne à luta, o conteúdo tratado é somente a capoeira. Entendemos que, quando se fala sobre capoeira, atribui-se a ela a dimensão de uma cultura corporal unicamente brasileira, visto que a intencionalidade política era falar sobre as práticas corporais brasileiras, como diz a obra:

A capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a “voz” do oprimido na sua relação com o opressor (Coletivo de Autores, 1992, p. 53).

Ressalta-se que é uma obra de 1992, e, como tal, é datada. Partindo do entendimento que o conhecimento é provisório, houve limitações, do ponto vista teórico, pelo próprio objetivo que era a publicação da obra. Como afirma Souza Junior *et al.* (2011, p. 407):

Na época da elaboração do livro, as diferenças foram minimizadas na intenção de potencializar a unidade coletiva em torno de uma nova proposição para o ensino da Educação Física na escola. O que os unia foi muito mais valorizado do que os afastavam. O que não significa dizer que as reflexões e decisões tenham sido sempre consensuais ou sem disputas de argumentos e até de posições pessoais.

É importante a leitura dessa crítica para entender que o próprio conceito de Cultura Corporal vai se modificando/complexificando à medida que a sociedade vai se reestruturando. Na obra, as relações étnico-raciais não são explicitadas e/ou não há passagens que ditem a especificidade na Cultura Corporal.

Destarte, podemos inferir nossa crítica no contexto da produção da obra pelo esvaziamento das discussões em torno das relações étnico-raciais, que, por ser uma abordagem crítica, não trata pedagogicamente a centralidade das culturas negra e ameríndia. No entanto, faz-se necessário desenvolver dois contrapontos, sendo eles: as políticas de ações afirmativas ainda eram pouco exploradas no alvorecer dos anos 1990, embora já existissem. No debate sobre a Educação para relações Étnico-Raciais, havia poucas conexões com o campo de estudo da Educação Física, afinal, como afirma Lima e Brasileiro (2020), a Educação Física ainda tem tímidas relações de produções científicas com a Cultura Afro-Brasileira; outro ponto a ser elucidado é que, ao se falar da produção humana em torno da Cultura Corporal, estamos dialogando sobre a produção humana diaspórica/ameríndia e afro-brasileira. O próprio conceito de Cultura Corporal já carrega, em sua gênese, relações Étnico-Raciais. Por fim, acreditamos que a obra deveria ser mais incisiva e explicativa sobre a educação para as relações Étnico-Raciais, mas, pelo marco temporal e por limitações estruturais, faz o entendimento desse apagamento de conceitos ser plausível.

No entanto, os estudos posteriores, que tomam essa referência como base, avançam e é, nessa relação, que Clímaco (2023) defende que a própria formação em Educação Física seja marcada pelas relações étnico-raciais:

Portanto, o currículo dos cursos em licenciatura EF devem criar condições em seus componentes curriculares, principalmente sobre o trato dos conteúdos específicos, de modo a propiciar o conhecimento sobre a história e a Educação para relações étnicos raciais garantindo o tempo e carga horária para assimilação do conhecimento e espaço físico pedagógico para apreender os conhecimentos científicos necessários para ensinar com base nos fundamentos de uma teoria crítica da Educação e da Educação Física. Então, constata-se a importância de assegurar, através do Projeto Político Pedagógico dos

cursos, nos componentes curriculares de forma obrigatória e não optativa (Clímaco, 2023, p. 108-109).

Entendendo que uma das categorias da Abordagem Crítico-Superadora é a provisoriidade do conhecimento (Coletivo de Autores, 1992, p. 21), este se organiza em movimento. Desse modo, a Cultura Corporal está sendo lida como ação consciente no mundo, produzindo signos e significados sociais e está se reestruturando a partir da própria realidade que é sua unidade mínima: a contradição.

Diante dos elementos didáticos, pensamos que essas contradições passam das possibilidades para a realidade quando entram em estado de superação por incorporação. Esses elementos são trabalhados na forma de pares dialéticos, tais como: objetivo ↔ avaliação, que orientam a função social da escola; conteúdo ↔ método, que concretizam a referida função; espaço ↔ tempo pedagógico, que asseguram as condições objetivas para qualificar o ensino-aprendizagem e visam à aprendizagem do conteúdo com desenvolvimento nos estudantes (Lorenzini; Melo; Souza Junior, 2022, p. 4).

Evidencia-se que a intencionalidade dessa abordagem está orientada por um sentido político, voltado para a luta de classes e para a ascensão da classe dominada ao seu lugar de poder. Como já discutido no Capítulo III, a classe submetida à subalternização dos modos de produção é a classe trabalhadora, historicamente composta por corpos pretos, pardos e ameríndios, marcados pela estrutura escravagista e colonial.

Como figuramos, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural (Martins; Abrantes; Facci, 2020), o desenvolvimento psíquico é função basilar do conhecimento científico. As neoformações de pensamento, por complexos, dão-se na própria Cultura Corporal pela incorporação dos seus sentidos e significados na formação do pensamento humano.

Como afirma Nascimento (2018, p. 681):

Desdobra-se a compreensão de que cabe à Educação Física estudar as atividades da cultura corporal a fim de descobrir respostas sobre quais são as ações necessárias para que os sujeitos joguem, dançam, lutem, brinquem etc. A qualidade dessas ações é dada pela relação entre as capacidades humano-genéricas historicamente objetivadas em cada uma dessas atividades e o projeto de sociedade e de homem que buscamos concretizar e que pode (no sentido de potencialidade) se manifestar nessas formas particulares da atividade humana.

As Relações Étnico-Raciais, nesse ínterim, não entram na escola, elas já são

deste espaço social. Nessa lógica de inclusão, as Relações Étnico-Raciais também não entram na Cultura Corporal, pois já a constituem. Se defendermos que a Cultura Corporal seja lida no seu campo sintético saindo do sincrético, as relações étnico-raciais se expressam nela.

A Cultura Corporal, na lógica da contradição, também foi incorporada por valores eurocêntricos e estadunidenses quando apagam as produções humano-históricas das diversas potencialidades étnicas presentes no Brasil. Afinal, o racismo é uma estrutura.

Explicitamos melhor, quando afirmamos que muito do legado lúdico da Cultura Popular só sobreviveu por meio da oralidade (valor civilizatório africano, por exemplo). É o povo que produz a cultura popular nas periferias e comunidades, mas, em muitas delas, não há registros letrados. Ou seja, existe uma necessidade de dar mais sentido histórico aforreferenciado; e, como figura nesta tese, possibilitar que o/a estudante possa formar conceitos científicos antirracistas entendendo e lendo a sociedade com mais profundidade.

Não há como falar sobre dança sem referenciar as contribuições de diferentes povos étnicos, como o jogo, a ginástica, o esporte e a luta. É importante também considerar que a educação para as relações étnico-raciais, a partir da Cultura Corporal, vai além de um conteúdo específico, é a própria estrutura do aporte teórico-metodológico. Explicita-se, com mais clareza, que, ao promovermos o descortinamento da pluralidade epistemológica da Cultura Corporal em seu trato metodológico, estamos construindo conceitos científicos que fundamentam um pensamento teórico de caráter antirracista.

Tratar metodologicamente o esporte, no Brasil, perpassa por discussões acerca do racismo e/ou racialismo. Da mesma forma, discutir acerca da dança é, também, falar das produções da cultura popular que são marcadamente afrodescendentes, como o *break dance*, o frevo, o afoxé, o passinho etc. O mesmo ocorre com o jogo, a luta e a ginástica. Ou seja, não se trata apenas do conteúdo em sua especificidade, mas sim de compreendê-lo por dentro do próprio contexto teórico-metodológico. Por exemplo, ao discutir sobre as danças afro-brasileiras, é importante para o/a estudante formar novos conceitos e romper com ideias de ordem racista pré-estabelecidas. Mas também, podemos tratar metodologicamente dos esportes de invasão, como o futebol, acerca do racismo em campo e ainda ser uma aula que

envolva o debate étnico-racial. As relações étnico-raciais se constituem na própria cultura corporal e é no confronto com uma prática social inicial que podemos ter elementos de cunho racista. No entanto no decorrer do processo pedagógico, é possível chegarmos à catarse que produz a prática social final antirracista.

Assim, alinhamos com a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para o trato com a Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 20), quando aponta que nas “Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” é abordado a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura”, além da “educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo”.

Nesse íterim, Bins e Neto (2017, p. 151) dizem que “[...] trabalhar a oralidade e a ancestralidade é um movimento de valorização de outras raízes brasileiras que não só a europeia”. Esse arcabouço teórico chama-se “Valores Civilizatórios”, sendo:

Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2005, p. 30).

Ainda segundo a autora, os valores civilizatórios são: “Axé-Energia Vital”, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade e cooperatividade. Pois,

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil (Trindade, 2005, p. 30).

Reflete-se também nas próprias produções corporais, ou seja, na produção da Cultura Corporal. Faz-se importante ampliar as discussões, na Educação Física, no sentido de incorporar metodologias que também considerem produções afro-brasileiras, permitindo que o/a estudante desenvolva conceitos mais profundos sobre sua própria realidade. Isto é, a Cultura Corporal também carrega, em seu bojo, valores civilizatórios, pois a

[...] expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (Coletivo de autores, 1992, p. 29).

Assim, diante do acumulado nesta tese, defendemos o trato da Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física dentro da prática pedagógica, entendido como um veículo teórico-metodológico que contribui para a transformação da realidade, formando um pensamento teórico que constrói conceitos antirracistas a partir de sua catarse, capaz de reconhecer as exclusões presentes na realidade. Logo, toda ação, nesse arco, deve ter intencionalidade política teleológica na leitura e reestruturação de como se configura a realidade.

Essa mudança de leitura do contexto, dentro da escola, articula-se por meio da formação do pensamento teórico (Lorenzini; Taffarel, 2018), que se sustenta através de conceitos científicos da Cultura Corporal, confrontando os conceitos racistas que imperam na sociedade. Portanto, apenas um ensino que articule uma teoria de conhecimento, uma teoria pedagógica e uma teoria psicológica dentro da Educação Física movimenta a elaboração de um corpo teórico-metodológico que trate as Relações Étnico-Raciais de forma crítica, ativa e com intencionalidade de mudança e de emancipação.

Em um primeiro momento, é importante reconhecer que, por vivermos em uma estrutura racista que privilegia o apagamento das manifestações culturais, os/as estudantes, muitas vezes, formam seus conceitos espontâneos (Asrbahr, 2020) sob uma lógica racista. Estes conceitos espontâneos são, na verdade, o conhecimento empírico que Saviani (1991) intitula de visão caótica do todo (síncrese). No âmbito da prática pedagógica, é intitulado de prática social inicial. Portanto, sem generalizações, a prática social inicial pode conter conhecimentos de ordem preconceituosa.

Imagem 20. Prática social inicial: síncrese



Fonte: dados do estudo.

Assim, para a prática social inicial, podemos analisar: quais são os dados da realidade que estes/as estudantes já têm? Como eles/as pensam a ginástica, a dança, a luta, o jogo e o esporte? Quais são as referências que eles/as têm acerca da cultura corporal, são afro-brasileiras também? Quais as práticas corporais mais vivenciadas por eles/as. Entre outras questões que nos permitirão entender a gênese desse conhecimento inicial

Imagem 21. Prática Social Inicial: Cultura Corporal



Fonte: dados do estudo.

Após a problematização, segue-se a instrumentalização dos conteúdos da Cultura Corporal, as relações étnico-raciais podem se evidenciar por dois elementos: conteúdo programático e recurso teórico-metodológico. O conteúdo é aquele que já traz uma raiz epistemológica voltada para as relações étnicas, tais como: Afoxé, Maracatu, Shisima, Terra-Mar, Mancala, Bumba-meu-boi, Capoeira, Ginástica Afro-aeróbica etc. Entretanto as discussões étnico-raciais também podem aparecer em torno do conteúdo como, por exemplo: racismo no futebol, estereótipos étnicos direcionados aos profissionais do esporte, olimpíadas dos povos indígenas, dança e religiosidade, entre outras discussões que podem vir à tona da realidade social na qual os/as estudantes estão inseridos/as.

Imagem 22. Cultura Corporal e Relações Étnico-Raciais



Fonte: dados do estudo

Após a formação e discussão desses conceitos na prática pedagógica, podemos entender que é possível formar novos conceitos na Educação Física a partir da vivência desses momentos pedagógicos na sala de aula, é a catarse.

Afinal,

O confronto dos saberes/problematização do conteúdo parte das características do conteúdo, questionando os sentidos e significados. Requer o diálogo/reflexão acerca dos conhecimentos trabalhados pelo professor com os estudantes e entre os estudantes, gerando a interação e a participação na Prática Pedagógica. É o momento da incorporação por superação do senso comum (síncrese), passando para a eleição de elementos essenciais que possibilitam selecionar e organizar dados, constatando questões referentes ao conhecimento (Lorenzini; Melo; Souza Junior, 2022, p. 6).

É a volta para a prática social, quando provoca nos/as estudantes uma nova leitura de realidade. Fazendo-os/as entender, transformar e vivenciar as novas possibilidades da realidade na qual estão inseridos/as. Quando falamos de inclusão dentro desse eixo temático das Relações Étnico-Raciais, estamos perspectivando que essa nova leitura da realidade se dá na formação de pensamento teórico ao elaborar conceitos científicos e estes, por sua vez, são antirracistas, fazendo nexos e relações com a leitura da sociedade.

Imagem 23. Prática Social Final: Síntese



Fonte: dados do estudo.

Assim, a Cultura Corporal incorpora sentidos e significados que também dialogam com uma ontologia afro-brasileira, rompendo com o etnocentrismo da branquitude burguesa. É na lógica das lutas de classe, que se abre a possibilidade de transformação da formação em Educação Física. Como já foi mencionado, é responsabilidade da Educação Física, a partir de seu objeto de estudo, contribuir para a construção de uma sociedade democrática e antirracista.

4.5. Relações étnico-raciais na Educação Física escolar: diversidade cultural ou inclusão?

As relações étnico-raciais dentro da escola, e na Educação Física, não são apenas um conteúdo isolado, a exemplo da Capoeira. Elas fazem parte da estruturação do objeto de conhecimento da Educação Física na escola, bem como de outros componentes curriculares. Afinal, a produção do conhecimento que a sociedade criou, e cria, não pertence apenas a uma visão etnocêntrica de um grupo social, mas é produção total de todas as sociedades e de diferentes corpos e culturas, como já mencionado. Reconhecer essa afirmação, convoca-nos a sair de uma zona de conforto didática e social que o padrão hegemônico monocultural nos impôs. Não existe sociedade sem uma prática educativa. A Educação, sendo formal ou não⁴⁰, é um processo subjetivo de formação humana, pois, antes mesmo de aprendermos a ler as palavras, já temos uma formação educativa para ler o mundo.

Aprende desde muito cedo e aprende muito. Quando a gente vai à escola, alguns dizem: “vai estudar para ver se você aprende alguma coisa” Não é mesmo? Mas elas esquecem, que quando uma criança chega na escola, ela já aprendeu muito e muito. Aprendeu com um mundo. Aprendeu a olhar, tocar e ver o mundo onde ela vive; aprendeu com os outros: a mãe e o pai, os irmãos e as e as irmãs mais velhas, os primos e outros parentes. Aprendeu com as amigas e os amigos da mesma idade. Aprendeu com a vida. Pois a vida que a gente vai vivendo, um pouquinho cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós (Brandão, 2014, p. 17).

⁴⁰ Segundo Libanêo (1994), a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino instrumentalizados, já educação a não formal ou informal corresponde aos outros espaços de formação dos seres humanos como família, amigos e entre outros.

Quando adentramos na escola, a Educação Física se porta sendo um componente curricular obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Mesmo sendo composta de acordo com a legalidade, a Educação Física ainda trava questões em torno da sua legitimidade. Pouco reconhecimento, a falta de investimento e a caracterização do componente curricular como coringa ainda configuram um cenário presente na Educação Física escolar (Souza Junior, 2007).

A Educação Física, na LDB, é contraditoriamente complexa. Ainda que seja obrigatória também é facultativa. Vejamos neste trecho retirado da Lei (Brasil, 2022) em questão:

- 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
– maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
I – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
II – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
III – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
IV – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Ao ler esse trecho, é notório perceber que ainda ronda, na Educação Física, uma visão higienista de saúde e de corpo, pois nenhum outro componente curricular traz restrições dessa natureza. Contribuindo para um ângulo de reflexão sobre a persistência de uma monocultura que trata a Educação Física como puramente exercício físico desassociado de pensamento e criticidade (a dicotomia corpo x mente). Ao olharmos para a Educação Física, percebemos que essas visões e contusões acríticas estão presentes em sala de aula. Afinal, como já mencionamos, trabalhar com a Cultura Corporal é entender contradições, opressões e dominações.

Sobre as Relações Étnico-Raciais, o estudo de Lima e Brasileiro (2020) indica que sua tematização na Educação Física escolar ainda é tímida. De modo que, o tema aparece presente e, ao mesmo tempo, torna-se distante da sala de aula pelo pouco referencial teórico que dialogue com esta disciplina. Nas escolas, todas essas macroestruturas estão presentes. A Educação Física escolar também precisa ter conhecimento de sua responsabilidade, questionar sua produção do conhecimento e

qual cosmovisão irá fomentar. Grandó e Pinho (2016) dizem que o corpo de cada pessoa, na escola, precisa ser compreendido pelos/as docentes como uma produção social complexa. Afinal, é tecido, nas relações sociais de acesso, os bens materiais de classe, a construção familiar, o gênero, a orientação sexual, a idade e a etnia/raça/religião, entre outras dimensões socioculturais que definem a identidade de cada pessoa.

Sobre o corpo, o estudo de Lima (2018) aponta que o principal objeto de estudo da Educação Física, quando se fala sobre cultura afro-brasileira, é a Cultura Corporal. Assim, o componente curricular deve tratar de práticas corporais que a humanidade produziu como seu objeto de conhecimento, sendo o corpo seu objeto de partida para uma prática social democrática. O corpo que está na escola é cultural e é carregado também das projeções da sociedade.

A classe social também figura a que este corpo é, ou não, permitido, pois há dimensões complexas que são impostas. Imposição sem força bruta, mas por ideologia do sistema socioeconômico, do qual achamos que somos consumidores/as, mas, de fato, somos consumidos/as. Em sala, esse padrão etnocêntrico de aniquilação compõe o *hall* de uma prática pedagógica, podendo ser oculta, que acontece de forma silenciosa nos currículos, ou estrondosa, quando a escola nega ou impõe padrões de pensamentos que se coligam na formação de hierarquias culturais e corporais, governando a favor das elites.

Esse movimento acontece com o documento curricular de Pernambuco (2019) – Currículo de Pernambuco. Neste, é afirmado que os princípios orientadores são: equidade e excelência, formação integral e educação em direitos humanos e inclusão. Ao caracterizar inclusão, o documento apresenta

Ao se falar de inclusão, pressupõe-se o respeito às diversidades, a valorização das diferenças e, portanto, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu projeto de vida, possibilitando o acolhimento e a aprendizagem de todos no espaço plural escola (Pernambuco, 2019, p. 13).

E quando este referencia a equidade, o texto afirma que “[...] é no bojo da equidade e do direito à aprendizagem, com vistas a uma educação de qualidade e comprometida com a justiça e a inclusão, que se dá a formação integral do ser” (Pernambuco, 2019, p. 13). Podemos perceber um reconhecimento das identidades

culturais dentro de uma relação conceitual sobre inclusão.

O texto apresenta um tópico específico chamado “Educação especial na perspectiva da inclusão”, que irá discorrer especificamente sobre as pessoas com deficiência e/ou algum transtorno. Porém, as relações étnicas se apresentam no tópico de temas transversais:

[...] essa temática deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades (Pernambuco, 2019, p. 26).

Nesse pequeno recorte do Currículo de Pernambuco, podemos pensar que não há um espaço delimitado sobre as relações étnico-raciais. A Inclusão como temática ainda está relacionada às pessoas com deficiência e as relações étnicas se inserem ainda em temas transversais⁴¹.

Para responder e dar concretude a esta investigação, analisamos como se constituem as relações étnicas na Educação Física escolar tanto na produção do conhecimento quanto na pós-graduação. Nesse mapeamento, contamos com a colaboração dos projetos de Iniciação Científica, como “Relações Étnicas e Educação Física Escolar: produção de conhecimento na Educação brasileira” (Freitas; Lima; Brasileiro; 2022) e “A Produção da Pós-Graduação em Educação Física sobre Relações Étnicas” (Gomes; Lima; Brasileiro, 2022)⁴².

Ao olharmos para a produção do conhecimento, recorreremos a duas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILCAS). Utilizando como termos de pesquisa, “Inclusão” *and* “Educação Física” e “Exclusão” *and* “Educação Física”. Inicialmente o

⁴¹ Temas transversais segundo o Currículo de Pernambuco é: “[...] contempla temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola” (Pernambuco, 2019, p. 23).

⁴² Esses projetos contaram com a participação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física: Geovane da Silva Gomes e João Portela Simão Freitas, respectivamente, no mapeamento dos dados, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Livia Tenorio Brasileiro e coorientação da Profa. Isabela Talita Gonçalves de Lima, sendo os mesmos projetos de Iniciação Científica aprovados com bolsa do CNPq 2022/2023.

mapa mostra que

[...] foram encontrados 195 artigos contendo o termo “Inclusão” and “Educação Física”, após a leitura dos resumos foram selecionados 104 que tratavam do tema, e por fim foram encontrados 45 artigos contendo o termo “Exclusão” and “Educação Física” e após a leitura dos resumos, foram selecionados 21. Referentes ao primeiro mapeamento foram encontrados os seguintes dados: Dos 35 artigos selecionados que abordam a Inclusão e a Educação Física, foi visto que em sua grande maioria, tratam a inclusão de portadores de deficiência, sejam elas físicas ou mentais, uma pequena parte trata sobre a inclusão de gênero e um único artigo trata sobre a inclusão do conteúdo Afro-Brasileiro (Freitas; Lima; Brasileiro; 2022, p. 8).

Os dados indicam que, ao falarmos de Inclusão na Educação Física escolar, ainda é uma discussão que está muito alocada às pessoas com deficiência e/ou transtorno mentais, afinal, foi uma temática massiva nos artigos. Ao lermos os artigos, especificamente, percebemos que a máxima da inclusão se dá em sua manifestação de permanência, como já mencionamos. A Inclusão, nessa narrativa, torna-se porta de entrada para esses estudantes na escola. Como afirma Chicon (2007), as pessoas com deficiência e/ou transtornos mentais, nos primeiros anos da escolarização da Educação Física, eram proibidas de se fazerem presentes na práxis pedagógica escolar.

No geral, os artigos que trabalham na perspectiva da inclusão abordam sob os seguintes eixos: a inclusão escolar, que trata da permanência desse/a estudante na escola e da qualidade de uma prática pedagógica em que ele/a seja presente; e a formação docente – que trata das práticas pedagógicas que irão incluir os/as estudantes com deficiência que estarão na formação inicial.

No eixo exclusão, a temática, ainda que se centralizasse na perspectiva das pessoas com deficiência ou algum transtorno, versou também sobre relações de gênero, mas não houve nenhum artigo que trabalhasse as Relações Étnico-Raciais. Também, exploramos o eixo da diversidade cultural para entender se nesse guarda-chuva temático, como as Relações Étnico-Raciais fazem-se presentes. Assim, os resultados deflagram que:

A primeira combinação gerou um resultado de dezessete (17) estudos publicados da plataforma. Todavia, dentre os resultados, nenhum dos estudos tematizam ou se aproximam frente ao nosso objetivo de estudo. Treze (13) dos estudos falam de diversidade, no entanto, não fazem sentido para a nossa pesquisa uma vez que tratam sobre

diversidade em: jogadas no basquete; golpes de Judô; diversidade em relação a imigrantes; musculação, no que diz respeito à diversidade de exercícios. Quatro (4) destes estudos falam sobre diversidade na escola, mas não se aproximam ou possuem relação com relações étnicas (Gomes; Lima; Brasileiro, 2022, p. 5).

Esse movimento de olhar a produção do conhecimento se alinha com o retrato que o Currículo de Pernambuco apresenta. As Relações Étnicas, aparentemente, não se encontram em uma redoma próxima nem da Inclusão nem das discussões sobre Diversidade Cultural, fazendo com que seu aporte de estudo se constitua na Educação e na Educação Física como um elemento disperso.

Esse cenário evidencia que a Educação Física precisa se apropriar e demarcar, cada vez mais, seu espaço de diálogo com as questões étnico-raciais. Mais do que promover a inclusão física de estudantes pretos ou pardos — como propõem a LDB (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) — é necessário que a Educação dos povos indígenas e quilombolas esteja efetivamente presente na Cultura Corporal e na epistemologia dos saberes escolares.

Todos os debates sobre inclusão são genuinamente salutares para romper as engrenagens excludentes. Nesta tese, especificamente, debruçamo-nos sobre a Inclusão de Produtos Culturais na constituição das produções dos povos ameríndios, pretos, pardos e amarelos dentro da sala de aula, no currículo real, no projeto político pedagógico e nas dinâmicas escolares. Buscamos envolver identidades, ampliar as diversidades culturais e reconhecer e compreender de onde partem as exclusões.

4.6. Cultura Corporal e Antirracismo: um binômio necessário.

Neste capítulo, dialeticamente, apontamos a importância de pensar na inclusão se contrapondo à exclusão. A Inclusão, como área do conhecimento, é ampla, teoricamente sendo entendida como um guarda-chuva temático de representação e luta de diversos grupos socialmente excluídos.

Ao apontarmos a inclusão como porta de entrada para pensar nas relações Étnico-Raciais dentro da Escola, indicamos que esta deve ser vista criticamente e que sua catarse se constitui na desconstrução de um sistema excludente. Sistema este que é uma síntese de diversas determinações raciais/étnicas, de gênero, de questões afetas à deficiência e aos povos autóctones mas, acima de tudo, de ordem econômica que coloca na categoria de classes sociais. Afinal, a estrutura capitalista sobrevive por

meio da desigualdade social.

Neste capítulo, também apontamos que a Inclusão pode se manifestar de duas maneiras, tanto numa relação de permanência quanto de produtos culturais. Entendemos, também, que essa bifurcação não é antônima, mas sim de enfoques diferentes. Diante do exposto, trataremos e analisaremos como a Inclusão de produtos culturais pode contribuir para o trato das relações étnico-raciais dentro da Educação Física.

O ponto de partida que elencamos para refletir sobre a Educação Física escolar, à luz de uma formação antirracista, é a defesa da Cultura Corporal como objeto central a ser tematizado por essa disciplina. Essa perspectiva se ancora na Abordagem Crítico-Superadora, sustentada pelos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A Educação Física escolar se demarca na elaboração do pensamento teórico sintético dos/as estudantes, e assim ela pode assumir seu lugar no trato das Relações de Étnico-Raciais. É numa visão teleológica, diagnóstica e judicativa, na qual se organiza a formação do pensamento crítico, científico, reflexivo e historicamente situado, que se produz o jogo, a ginástica, o esporte, a luta e a dança, rompendo com o caráter racista. É no confronto direto, da síncrese para a síntese que se compõe e produz novas leituras de realidade.

As relações Étnico-Raciais ainda não têm um lugar delimitado nas aulas de Educação Física, pois a produção do conhecimento nos afirma que, quando se fala de Inclusão das Relações Étnico-Raciais, ainda se apresentam distantes na prática pedagógica, bem como a própria discussão sobre Diversidade Cultural. E isso repercute em um “não lugar” das relações étnico-raciais na Educação Física escolar. Assim, esta tese tem o intento de contribuir para fincar o lugar das Relações Étnicas dentro da Educação Física escolar, demarcando sua importância na busca de entendê-la e de metodologizá-la dentro do que se apresenta como Inclusão, pois, é na ótica dialética, que esse movimento pode superar a exclusão social e é, no chão da escola, que se forma um pensamento crítico, científico e transformador.

**CAPÍTULO V - NEM TUDO QUE É BOM VEM DE FORA: ENTRE AS
CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA
NO CHÃO DA ESCOLA**

“Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é”
Carolina de Jesus

Imagem 24. Na dança



Fonte: dados da pesquisa.

Neste capítulo, iremos abordar a centralidade da nossa intervenção pedagógica no Município de Goiana em Pernambuco. Nossa pesquisa de campo aconteceu na Escola Lourenço de Albuquerque Gadelha situada no distrito de Carne de Vaca pertencente à subprefeitura de Pontas de Pedras. Fizemos intervenções, nos anos de 2023 e 2024, no segmento educacional do Ensino Fundamental com uma turma do 9º ano. Nossa intervenção aconteceu em 3 unidades didáticas, com os conteúdos: Jogo, Luta e Dança.

Para abordar com mais objetividade, dividiremos o capítulo nas seguintes seções: apresentação geral (geopolítica) de Carne de Vaca (Goiana) e seus atores sociais; a organização do tempo pedagógico das unidades de Jogo, Luta e Dança; e, por fim, a análise sob imersão no trato das Relações Étnico-Raciais e a Educação Física escolar nessa pesquisa de campo.

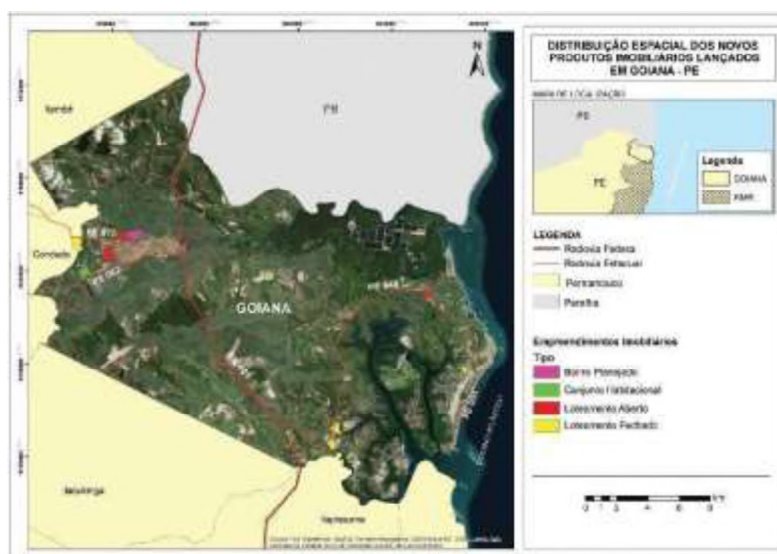
5.1. O palco e os sujeitos sociais: descortinando o local de nossa inserção em campo – o distrito de Carne de Vaca

Tomo licença, neste capítulo, para discorrê-lo na primeira pessoa do singular, pela vivência com o distrito e como munícipe de Goiana/PE. Como já mencionado

no capítulo metodológico, Goiana é uma cidade da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. Segundo o sítio eletrônico oficial da Prefeitura de Goiana⁴³:

Seu centro histórico foi declarado Patrimônio Histórico Nacional no ano de 1938. No ano de 2007 o município foi classificado pelo IBGE como um centro de zona A, pela sua influência sobre os municípios vizinhos, principalmente da sua microrregião e do Litoral Sul Paraibano. Ele também possui o ponto continental mais oriental de seu estado, a Ponta do Funil, uma espécie de cabo, no distrito litorâneo de Ponta de Pedras (s/d)

Imagem 25. Mapa da cidade de Goiana



Fonte: Araujo e Luna (2016) <https://www.redalyc.org/journal/3517/351754586009/html/>.

Das características gerais, podemos afirmar que Goiana é o 5º maior PIB do estado de Pernambuco, ou seja, é uma cidade rica (nos termos de acúmulo de riqueza). Tem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,651 de acordo com Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2010. Historicamente, Goiana teve uma forte influência do período colonial, sendo uma das capitanias hereditárias de Itamaracá, tendo fortes poderes na economia do estado de Pernambuco.

A história de Goiana está muito ligada aos engenhos da região. Os goianenses participaram ativamente da Batalha das Heroínas de Tejucoapapo (1646), da Revolução Pernambucana (1817), da Confederação do Equador (1824) e da Revolução Goianense (1825). A vila operária de Goiana é considerada a primeira do seu tipo na

⁴³ Disponível em: <https://goiana.pe.gov.br/o-municipio/historia/>. Acessado dia 01 de dezembro de 2024.

América Latina. A localidade foi elevada à categoria de freguesia em 1568, de vila em 15 de janeiro de 1711, ganhou foros de cidade em 5 de maio de 1840 e de sede de município em 3 de agosto de 1892, tendo como seu primeiro prefeito o Dr. Belarmino Correia de Oliveira (Sítio Eletrônico, 2024).

Imagem 26. Igrejas da cidade de Goiana



Fonte: acervo pessoal.

Com seu forte poder no Brasil Colonial, a cidade participou de movimentos importantes na história de Pernambuco e, conseqüentemente, do Brasil. Foi a primeira cidade do estado de Pernambuco a abolir a escravatura, declarada no dia 25 de março de 1887.

Um grande destaque, na sua história, é representado pela Batalha das Heroínas de Tejucupapo. Nela, destaca-se a importância das mulheres do povoado para a derrota dos invasores holandeses. As mulheres usaram como armas: água fervente, pimenta, pedaços de pau, e derrotaram cerca de seiscentos soldados, é considerada a primeira batalha em território brasileiro, realizada em 24 de abril de 1646.

Apesar da tendência à glamourização do período holandês, foi uma época marcada por fome e violência. Ataques como o de Tejucupapo, para buscar comida, eram comuns. Por isso, no sentido bélico, o conflito ali não foi tão relevante num sentido geral da luta contra os holandeses, mas com certeza podemos dizer que abalou a moral das tropas, derrotadas por mulheres, e que tem impacto simbólico até hoje', opina George Cabral, professor de

história na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (BBC News Brasil, 2000)⁴⁴

Todo ano, essa batalha é representada, a céu aberto, no formato de espetáculo: “Batalhas das Heroínas de Tejucupapo”, no Morro das Trincheiras (Fazenda Megaó) em Goiana. A peça envolve 320 moradores de Tejucupapo que, voluntariamente, participam do evento, sendo realizada há mais de 30 anos.

Imagem 27. Teatro as heroínas de Tejucupapo



Fonte: acervo pessoal.

E ganhou versos e poesias do rabequeiro, cantor, compositor, Mestre de Maracatu Rural e militante das tradições populares, Maciel Salu, no álbum “A Pisada é assim” do ano de 2004, com a música chamada “Heroínas de Tejucupapo”:

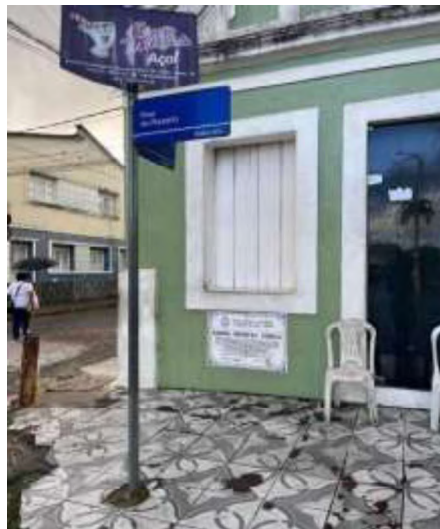
Tejucupapo a terra das heroínas
Tejucupapo a terra das heroínas
A vila de pescadores de Maria Joaquina
A vila de pescadores de Maria Joaquina
Foi no século XVII em 23 de Abril
Aqui no nosso Brasil, os holandeses tiveram que correr
Mulheres guerreiras foram a batalha
com as suas armas lutaram até vencer
É uma vila pequena da cidade de Goiana
Do açúcar a terra da cana da a usina moer
Roça de muita fartura, o mangue da pescaria
Trabalham de noite a dia pra todos sobreviverem
Tejucupapo a terra das heroínas
A vila de pescadores de Maria Joaquina

⁴⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51761283>. Acessado no dia 01 de dezembro de 2024.

A vila de pescadores de Maria Joaquina
O major que comandava a sua população
Chamou as mulheres então pra o meio do *burussum*
Quebraram todo tabu levantaram a bandeira
Com força das pescadeiras em siri e aracum
E Maria Joaquina depressa logo correu
Rezando e pediu a Deus coragem pra sua gente
Um povo todo valente entrando naquela guerra
Pra defender sua terra e um Brasil independente
É uma vila pequena da cidade de Goiana
Do açúcar a terra da cana da a usina moer
Roça de muita fartura, o mangue da pescaria
Trabalham de noite a dia pra todos sobreviverem
E Maria Joaquina depressa logo correu
Rezando e pediu a Deus coragem pra sua gente
Um povo todo valente entrando naquela guerra
Pra defender sua terra e um Brasil independente⁴⁵

A cidade conta com as seguintes curiosidades: é palco da Banda Curica, fundada em 1848, sendo a mais antiga banda filarmônica da América Latina em atividade; e conta com o Instituto Histórico, Arqueológico e Geográfico de Goiana (IHAGGO) que estuda todo o acervo histórico da cidade desde 1870.

Imagem 28. Banda Curica



Fonte: acervo pessoal.

Além disso, tem o Museu de Arte Sacra de Goiana, que é um dos museus de arte sacra mais antigos da América Latina. Ressalta-se que Goiana é uma das cidades mais antigas do Brasil, com 453 anos de história e, em seu centro histórico, há oito igrejas barrocas tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OV5uciBhQ>. Acessado em: 07 de agosto de 2024.

Nacional. Dentre essas igrejas, existe a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos, Igreja Nossa Senhora do Rosários dos Homens Pretos⁴⁶ e Igreja Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos. A padroeira da cidade é a Nossa Senhora do Rosário.

Goiana, por sua história, tem diversas manifestações culturais. É conhecida como a terra dos Caboclinhos⁴⁷ e possui diversos grupos dessa manifestação cultural. Isto é, a cidade tem uma produção cultural afro-indígena que tem interação com a religião de Jurema⁴⁸. Nessa cidade,

A maioria dos caboclinhos encontra-se ligado a um terreiro de jurema, onde costuma cultuar um caboclo, entidade espiritual que dá nome ao grupo: Canindé, Sete Flexas, Tupynambá, Carijós, Tapuia Canindé, Pena Branca, Potiguarys, Cahetés, entre outros. A este caboclo o grupo deve obrigações, muitas vezes referidas nos mitos de origem dos grupos de caboclinho, porque criados em retribuição a uma graça alcançada (Acselrad, 2017, p. 152).

Dentro desse contexto de produções culturais, a cidade tem muitas manifestações afro-indígenas por sua própria história. Como já foi mencionado, ela se divide em três distritos (Ponta de Pedras, Tejucupapo e Sede). A Sede é o centro de Goiana, já Pontas de Pedras e Tejucupapo são mais afastadas do centro, localizando-se em Zonas Rurais. Cada distrito tem sua própria subprefeitura com sua própria gerência. O único distrito que conta com a região de praia é o distrito de Pontas de Pedra, neste, temos as praias de: Carne de Vaca, Ponta de Pedras, Catuama e Barra de Catuama.

No distrito de Ponta de Pedras, também temos a comunidade de São Lourenço, que é uma Comunidade Quilombola. Chamada de Catucá, é o único Quilombo da região da Mata Norte de Pernambuco e está localizado entre a comunidade de Tejucupapo e a de Carne de Vaca. Foi uma das mais importantes

⁴⁶ Segundo o livro “Santos Negros”, as Irmandades Negras no Brasil (classificação de todas as irmandades frequentadas e administrada por africanos e descendentes) costumam ter, em sua maioria, grande devoção por Nossa Senhora do Rosário (Pereira *et al.*, 2019, p.59)

⁴⁷ Caboclinhos são agremiações carnavalescas formadas por homens, mulheres e crianças, vestidos de índios e munidos de arco e flecha, que saem pelas ruas do Recife e da Zona da Mata norte de Pernambuco, em cidades como Goiana, Itaquitinga, Buenos Aires e Itambé, dançando e tocando. (Acselrad, 2017, p. 146).

⁴⁸ Jurema pode ser descrita como uma religião na qual prevalecem elementos afroameríndios mesclados a práticas caboclas ou mestiças. Os ritos da terapêutica do tabaco, comum aos índios do hemisfério ocidental (Lima, 2005).

formações quilombolas de resistência negra no período de escravização (Carvalho, 1991)⁴⁹.

Imagem 29. Quilombo do Catucá



Fonte: Arnaldo Sete/MZ

Fonte: <https://marcozero.org/conheca-a-historia-e-a-luta-de-catuca-o-maior-quilombo-de-pernambuco/>.

Imagem 30. RESEX.



Fonte: acervo pessoal.

Hoje a área abriga comunidades predominantemente negras que estão relacionadas às atividades pesqueiras e canavieiras, sendo essencialmente de zona rural. Nessa região,

⁴⁹ Ver também em: <https://marcozero.org/conheca-a-historia-e-a-luta-de-catuca-o-maior-quilombo-de-pernambuco/>. Acesso em 25/10/2024.

Temos mulheres contadoras de histórias e o recontar histórias é uma tradição da oralidade que fortalece as práticas das mulheres quilombolas em Povoação. Fortalece sua cultura no trabalho e proteção da comunidade. Ao contar a batalha das heroínas de Tejucupapo, a história do quilombo de Catucá e tantas outras com mulheres lutando para existir, faz com que as mulheres da atualidade entendam seu legado e suas ações na busca de um presente e futuro melhor (Andrade, 2023, p. 125).

Destaca-se também Malunguinho, um importante nome da resistência no Quilombo do Catutá.

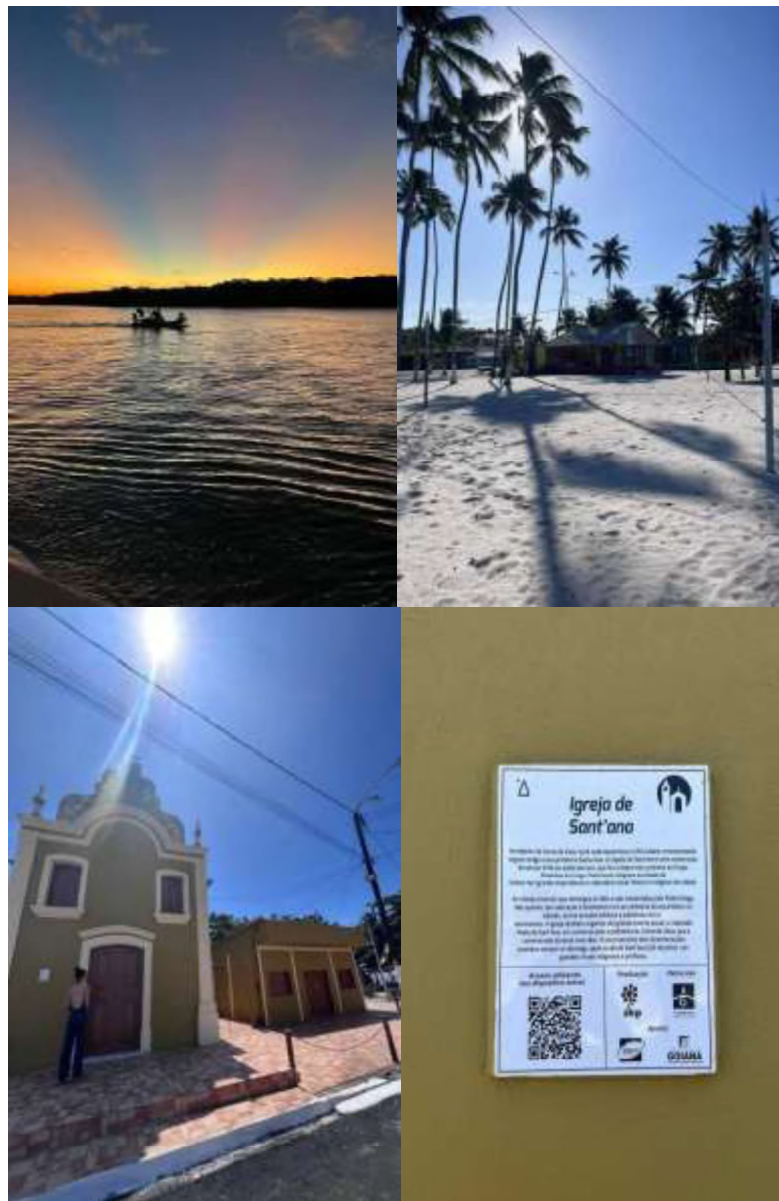
Resumidamente, o Quilombo do Catucá existiu na zona da mata do Estado de Pernambuco, próximo ao complexo urbano Recife-Olinda, na primeira metade do século XIX. De acordo com a literatura acadêmica, nos documentos encontrados sobre o episódio, há menções ao líder do quilombo, chamado Malunguinho, que teria confabulado uma invasão à cidade do Recife em 1827. Ainda conforme os relatos, as elites provinciais puseram um fim no Quilombo do Catucá em 1835 (Barreto, 2019, p. 135).

Nesse breve histórico, abordaram-se as questões culturais relativas à cidade de Goiana, palco de nossa pesquisa-ação, realizada na comunidade de Carne de Vaca, localizada na descida para a praia, após o Quilombo do Catucá (também conhecido como São Lourenço). Carne de Vaca é a última praia do litoral pernambucano, situada a 72 km de Recife e a 28 km do centro de Goiana. Carne de Vaca é

Banhada pelos rios Goiana e Megaó e, também, pelo Oceano Atlântico. Carne de Vaca faz parte, desde o ano de 2007, de uma Unidade de Conservação (UC), a Reserva Extrativista Marinha de Acaú-Goiana (Resex Acaú-Goiana), cuja implantação deu-se por lei federal em 26 de setembro de 2007, e engloba os estados da Paraíba e Pernambuco, tendo 6.678,30 hectares (Ramalho; Melo, 2015, p. 53).

Ramalho e Melo (2015) nos dizem que o município de Goiana se destaca como sendo a área mais importante na produção pesqueira extrativista de Pernambuco.

Imagem 31. Carne de Vaca



Fonte: acervo pessoal.

Carne de Vaca é monitorada pelo Instituto Chico Mendes da Biodiversidade, pois tem a Reserva Extrativista Acaú-Goiana (RESEX), uma unidade de conservação federal que começa em Carne de Vaca e vai até a Paraíba, além disso também é rota de desova de Tartaruga Marinha, portanto é uma área preservada, o que resulta na interdição de alguns trechos da praia. Por ser uma comunidade pesqueira, há associação de pescadores/as e marisqueiras. A pesca é artesanal e utiliza-se de técnicas e tecnologias de trabalho ancestrais e artesanais. A comunidade tem um modo de vida baseado na oralidade e nas formas de transmissão de saberes e fazeres, em que os/as mais velhos/as ocupam papel importante. Os métodos de pesca são aprendidos a partir do seio familiar. A força de trabalho apoia-se nos laços

familiares e/ou de compadrio; a produção é destinada ao consumo doméstico e ao comércio etc, e o “mestre de pesca é o transmissor de um modo de trabalho e vida típicos da pesca artesanal. Da mesma forma acontece com as marisqueiras” (Ramalho; Melo, 2015, p. 53).

Esse cenário demonstra que mesmo estando presente em uma comunidade situada no tempo histórico que se impera o capitalismo, ela ainda se organiza na sua própria dinâmica originária. Termo esse que Bispo (2023, p. 36) chama de contracolonialismo. Segundo o autor:

praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio.

A comunidade tem sua identidade cultural, referencial e de práticas corporais. Em Carne de Vaca, por exemplo, há uma manifestação Afro-Brasileira chamada “Pretinhas do Congo”⁵⁰. O Auto das Pretinhas do Congo, vale ressaltar, é considerado quase extinto, segundo França (2005) e tem relação com o Maracatu e as Cambindas. Nesse folguedo, há uma manifestação linear entre o Maracatu e a Instituição Reis do Congo. Essa manifestação sempre sai no carnaval pelas ruas de Carne de Vaca. Destarte, a manifestação cultural tem muita dificuldade financeira, pois segundo França (2005, p. 50) há um esquecimento acadêmico sobre ela.

Eis uma das razões que muitas vezes foi esquecida por muitos estudiosos: perguntavam-se o porquê de tal manifestação cultural estar desaparecendo, sem levar em conta as péssimas condições de vida dos seus integrantes (Lima, 2005, p. 50).

Podemos inferir que esse esquecimento e esse apagamento não deixam de se localizar dentro do racismo estrutural por meio do apagamento das manifestações corporais afro-brasileiras.

⁵⁰ Ler também: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/carnaval/2020/noticia/2020/02/13/pretinha-do-congo-conheca-a-manifestacao-cultural-que-existe-somente-em-goiana.ghtml>. Acesso em: 12 de agosto de 2024

Na comunidade, a padroeira, da igreja católica, é a Sant'ana. Havendo uma reminiscência forte do cristianismo. Seja pelas assembleias, pelas igrejas pentecostais ou pelo próprio catolicismo. Um elemento interessante a pontuar é que, em festas católicas, as práticas corporais como Ciranda e Coco de Roda são vivenciadas na comunidade. Há também muitos mestres de Coco de Roda na comunidade.

Sobre práticas corporais, como se trata de uma comunidade praiana, há muita vivência do vôlei de praia, do futevôlei, do futmesa, futredinha e futebol de areia. Na comunidade, também, há uma subprefeitura que cuida da comunidade e um posto de saúde que a atende, mas só abre de segunda a sexta-feira das 8 até às 16 horas. Quem precisar de atendimento médico fora desse horário tem que se locomover até outro distrito, o mais próximo é a cerca de 10 km.

A comunidade conta com apenas uma escola, de caráter público, que constitui o campo deste estudo: a Escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha (EMLAG), com 40 anos de existência. Não há nenhuma outra instituição de ensino na comunidade, nem mesmo da rede particular.

A Escola tem, em média, 300 estudantes contando com os três turnos (manhã, tarde e noite). Pela manhã, a escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais até o 4º ano. Na parte da tarde, atende do 5º até o 9º ano. E no turno da noite, a escola conta com a Educação de Jovens e Adultos nas fases 1, 2, 3 e 4.

Um aspecto interessante a ser ressaltado é que a escola é composta, em sua maioria, por membros da própria comunidade. Ou seja, o corpo de trabalho — incluindo professores/as, merendeiros/as e secretários/as — é formado por pessoas da localidade, cujos filhos e filhas também estudam na instituição. Alguns(as) desses(as) profissionais, inclusive, já foram alunos(as) da própria escola.

Um ponto que eu ressalto como importante é que, de fato, tem-se um ambiente familiar, onde os/as estudantes, mesmo do Ensino Fundamental Anos Finais, chamam os/as professores/as de tio/a com muita espontaneidade. Nesse ínterim, faz-se necessário reconhecer a crítica de Paulo Freire (1997, p. 10), ao afirmar que

O ideal será quando, não importa qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as professoras se definam sempre como professoras. O lamentável é que oscilem entre

ser bem comportadamente tias em administrações autoritárias e rebeldemente professoras em administrações democráticas.

Entendo a crítica feita por Paulo Freire e concordo com a reflexão sobre a cisão representada pelo uso do termo 'tia', especialmente no que diz respeito à decisão política de se posicionar como professora. No entanto, compreendo que a escola também é um espaço de relações familiares, onde os/as estudantes crescem próximos/as dos/as professores/as, que, muitas vezes, são seus/suas vizinhos/as.

Além disso, embora seja preferível que me chamem de professora, permito que os/as pequenos/as e os/as maiores me chamem de 'Tia Isabela' ou 'Tia Bela'. Em várias ocasiões, alguns/as estudantes chegam até a 'pedir a bênção'. Reconheço que o lugar que ocupo é atravessado pela afetividade, e é justamente por isso que a referência familiar se estabelece. Hoje, esse ponto não me incomoda, pois não perco minha autoridade nem minha identidade como educadora.

A partir desse preâmbulo, ressalto a importância do distrito e da cidade em suas produções corporais e culturais. No entanto, trata-se de uma comunidade marcada por vulnerabilidade social. É uma comunidade pobre, mesmo que, como já mencionado, Goiana apresente um PIB muito alto.

Por mais que o distrito de Carne de Vaca seja grande (em território), há muitas casas de veraneio e o distrito só fica avolumado de pessoas no verão (em janeiro muitas vezes). Além disso, não há programas de saúde que atendam a maioria da população local e o transporte público é muito aquém das necessidades da comunidade.

O grande espaço de lazer de Carne de Vaca é a praia. Ao longo do ano, sempre há *shows*, muitas vezes, promovido pela Prefeitura de Goiana. Em janeiro (verão), também há campeonatos de vôlei de praia e futevôlei. Dentro da comunidade, há espaços de lazer como campo de futebol amador e algumas quadras de vôlei de praia. Outro dado, é que, de 15 em 15 dias, uma biblioteca ambulante vai em Carne de Vaca para que a comunidade tenha acesso a livros emprestados.

Nesta comunidade, há muitas produções de dança, mas há poucas manifestações acadêmicas acerca dessa produção cultural. Isto é, a realidade embora rica de tantas produções humano-culturais (nesta, de cultura de povo preto e ameríndias), contraditoriamente também se mostra pobre de condições materiais.

5.2.A Educação Física como Componente Curricular na EMLAG

Entrei na escola em 2021 e atualmente sou a única professora de Educação Física. Ou seja, todas as práticas corporais neste componente curricular são guiadas pela minha organização teórico-metodológica. Eu ministro aula para todo o Ensino Fundamental do 1º ano até o 9º ano. Do 6º ano ao 9º ano, são duas aulas semanais, e do 1º ao 5º ano, uma aula por semana. Trabalho presencialmente em três dias (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira) com a carga horária mensal de 200 h/a. Também faz parte da minha carga horária ministrar aulas de treinamento. Estes treinamentos são realizados conforme as demandas da escola, assim, ministro treinamento de Xadrez, de Vôlei de Praia e Dança. Também sou presidente do Conselho Escolar durante a gestão 2023/2025 e, nessa função, organizei e deliberei atividades específicas da escola, como organização e fiscalização de repasses financeiros do Governo Federal via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Imagem 32. Treinamento



Fonte: acervo pessoal.

Na cidade de Goiana, o currículo utilizado é o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019). Sou orientada, como professora, para seguir as competências e habilidades propostas por esse documento na área da Educação Física que tem

como objeto de estudo a cultura corporal de movimento. Entretanto, toda a organização teórico-metodológica desse componente curricular, desde minha imersão nessa rede de ensino, é baseado na Abordagem Crítico Superadora e na Pedagogia Histórico-Crítica no trato do conhecimento pedagógico.

Trabalho o trato da Cultura Corporal, isto é, abordo uma intencionalidade histórica e social, o jogo, a luta, a dança, a ginástica e o esporte. A escola, em si, é muito pequena, não há espaço destinado às práticas corporais. Eu utilizo a praia como ambiente para dar aula, pois fica na frente da escola. Solicito, sempre no início de cada ano letivo, a autorização dos pais e/ou responsáveis para que seus/suas filhos e filhas possam participar das aulas em ambientes externos. Porém, apenas vou para área externa com os/as estudantes do 6º ao 9º ano. Com os/as estudantes dos anos iniciais, as aulas acontecem na escola entre as salas e os corredores.

O currículo, como um artefato de continuidade e descontinuidade da escola, também ganha materialidade na prática social da escola (Souza Junior, 2007), portanto, a organização dos conteúdos propostos é feita a partir da demanda da escola. Esta segue, sempre que possível, a orientação por bimestre: 1º bimestre: esporte; 2º bimestre: luta/dança; 3º bimestre: jogo; 4º bimestre: ginástica. As aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental são organizadas atendendo às condições do tempo: esporte é o primeiro conteúdo, pois aproveita o tempo de verão na praia; de abril a julho é tempo de chuva, portanto não conseguimos ir à praia, então são alocados os conteúdos Dança e Luta no segundo bimestre, pois podemos fazer as aulas em sala; no terceiro bimestre é vivenciado o conteúdo Jogo, pois, neste período são vivenciados os Jogos Esportivos de Goiana (JEGO) que acontecem por volta do mês de setembro; por fim, trabalhamos com o conteúdo Ginástica, em um período que também chove menos e pela entrada no verão.

Ao longo do ano, são realizadas quatro avaliações somativas ao final de cada bimestre letivo, com nota de 0,0 a 10,0. Para a aprovação, os/as estudantes devem atingir, no mínimo, 24 pontos no total. Na Educação Física, o sistema de avaliação também se organiza desse modo. Geralmente, na avaliação, não faço prova propriamente formal, ao longo do bimestre, vou realizando atividades com nota e vou somando até totalizar a nota 10,0.

As turmas selecionadas para a pesquisa-ação foram as do 9º ano, tanto de 2023 quanto de 2024. A escolha por essas turmas se dá por ser a última turma do

Ensino Fundamental, ou seja, é o fechamento de um ciclo de aprendizagem, como também é uma turma que eu já acompanho desde o 6º ano. Esse ciclo de aprendizagem é ciclo de ampliação da sistematização:

Não por acaso uma das principais neoformações deste período em que se desenvolve o pensamento teórico é a formação da autoconsciência do indivíduo, manifestando-se o sentimento de maturidade dessa idade de transição. Não sem razão, é fulcral a educação escolar cumprir sua tarefa de transmissão do saber sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas (Saviani, 2008), com o aporte dos sistemas conceituais edificados nas ciências, nas artes e na filosofia como conteúdo interno do ensino dos objetos das disciplinas do currículo. No caso da EF, por exemplo o ensino de conteúdos escolares neste ciclo de escolarização deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades da cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverá se formar nos estudantes uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020, p. 127).

Ou seja, um ciclo de consolidação da sistematização da Cultura Corporal.

5.3.A Pesquisa-ação: organização inicial

Nossa intenção era trabalhar as Relações Étnico-Raciais construindo conceitos antirracistas a partir da Cultura Corporal, portanto, organizamos e selecionamos os conteúdos que fossem materializados nessa órbita. Inicialmente, solicitei o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), porém a escola negou e afirmou que ele estava desatualizado e em processo de reorganização. Eu requisitei mais vezes, porém fui informada da impossibilidade de ceder o documento naquele momento, inclusive porque a pessoa responsável por ele estava de licença da escola por motivo de saúde.

Desde a minha imersão na escola, muito se foi falado sobre a atualização das ementas do Projeto Político Pedagógico, mas, devido a imensas demandas escolares de gestão, vivência no dia a dia escolar, o Projeto Político não se tornou prioridade.

Portanto, não houve documentos da escola que fossem balizadores da construção dos nossos planos de aulas. Reconhecemos essa limitação em nosso trabalho. No entanto, a partir do conhecimento sobre a comunidade e com uma perspectiva crítica de formação escolar, construímos nossos planos de aula com

base na Abordagem Crítico-Superadora, com a intencionalidade de promover a formação de conceitos antirracistas dentro da sala de aula.

5.3.1. Seminário Inicial: entrando na prática pedagógica

O 9º ano A é uma turma pela qual tenho grande afetividade, tanto por tê-la acompanhado em seu crescimento desde o 7º ano, quanto pelo fato de ter assumido, com os/as estudantes/as, o meu primeiro cargo como professora de Educação Física Escolar. Afinal, foi com essa turma que vivi minha primeira experiência de imersão na Educação Básica.

A turma era composta por 24 estudantes e, no geral, muito astuta, sempre articulada em fazer os trabalhos e gostava muito de desafios. De caráter étnico, a classe era composta por estudantes que, em sua maioria, eram pretos/pardos. O horário das aulas era das 15h40 até as 17h, até porque, por serem de classe social mais baixa, muitos trabalhavam no período da manhã. Exerciam funções como ajudante de pedreiro, carregador de gás para colocar nas cozinhas das vizinhanças ou trabalhavam na maré.

Outro ponto que infiro como importante na apresentação da turma é que, culturalmente, trata-se de uma sala composta por várias religiões cristãs, incluindo evangélicos/as, católicos/as e protestantes. Tal fato influenciou, muitas vezes, nas discussões ao longo do conteúdo, afinal, tratávamos de questões étnico-raciais e isso toca no ponto das religiões. São estudantes que usam seus cabelos trançados, muitas vezes com tranças nagô e waves⁵¹ na finalização dos cachos, tanto as meninas quanto os meninos.

Na turma, não havia qualquer estudante portador de necessidades especiais que precisasse de atendimento especializado. Porém, há que se registrar que existia uma estudante que não era leitora. Ela era analfabeta, mesmo estando no último ciclo de sistematização do conhecimento.

Essa turma, até então, era a mais velha da escola. Sempre conversávamos nos intervalos e períodos entre aulas. Eu conhecia de fato a turma, tinha os visto crescer. Isso é importante registrar, pois a pesquisa-ação afirma que tenhamos

⁵¹ Waves como penteado de cabelo: disponível em: <https://www.allthingshair.com/pt-br/cabelos-masculinos/waves/>. Acesso em 20/08/2024.

conhecimento da realidade na qual estamos inseridos. A turma, em si, tinha um traço identitário de ser crítica, eles/as gostavam de esmiuçar bem o conteúdo. Nos anos anteriores, discutimos muitas questões afetas ao racismo e à questão de gênero. Já havíamos trabalhado com eles sobre Capoeira, por exemplo, quando estavam no 7º ano. Nessa unidade temática, falamos sobre o racismo e sobre viverem próximos a uma Comunidade Quilombola. Um dado que ficou registrado na memória foi o de que eles não sabiam o que era um Quilombo, mesmo fazendo parte da realidade deles. Problematicamos esse debate e trouxemos conceitos sobre “o que é ser um quilombo” e construímos possibilidades de pensar a capoeira e sua importância.

Entre os corredores e uma conversa e outra, perguntava aos/às alunos/as como se autodeclaravam, uns diziam ser pardos, outros negros e outros afirmavam que eram brancos, mas o sol os deixou “queimados”. Esse dado, por si só, já demonstra que pensar sobre as Relações Étnico-Raciais, além de ser um tema importante dentro da Educação Física escolar, era também necessário para ampliar o pensamento dos estudantes acerca do mundo e como se veem dentro dele.

Assim, conhecendo a realidade, iniciei a entrada em campo na fase da pesquisa, preparei um seminário inicial que aconteceu no dia 18 de agosto de 2023. A intenção desse momento era a apresentação das informações necessárias para entenderem qual a etapa que a professora iria desenvolver em seu processo de pesquisa junto à turma.

Para essa aula, foi programada uma exposição dialogada e uma vivência de um Jogo Africano. Porém, a discussão sobre o objeto central da pesquisa foi tão aquecida que acabou tomando o tempo todo das duas aulas. Foi elaborada uma apresentação, para projeção, contendo as informações iniciais, de forma que os/as estudantes pudessem acompanhar visualmente.

Imagem 33. Seminário inicial: apresentação



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 34. Seminário inicial: apresentação



Fonte: acervo pessoal.

Na organização do trabalho pedagógico, o trato com as Relações Étnico-Raciais sempre esteve presente. Outrora, já trabalhava metodologicamente com discussões sobre religiões afro-brasileiras no que cerne às danças afro-brasileiras, já discutia dentro do esporte, da ginástica, da luta e do jogo. Portanto, falar sobre cultura negra para os/as estudantes não foi uma novidade, porém, o fato de ser uma pesquisa científica trouxe a eles/as o caráter da atenção. A turma estava curiosa.

Antes de apresentar o objetivo da pesquisa, apresentei-me como doutoranda e professora universitária, houve um silenciamento da turma, o que não é muito natural. Afirmei que a escolha da turma foi intencional, pelos motivos já expostos anteriormente. Percebo que houve um olhar de felicidade por terem sido a escolha. No meio da apresentação, eu perguntei:

-Vocês entenderam como é o meu processo de doutoramento?

Eles/as responderam com altivez:

- Não

Eles/as não entenderam o que é doutorado porque não conhecem esse processo. Conversando com os/as estudantes durante os anos anteriores, sempre que eu os perguntava sobre a ambição de ir à Universidade, muitos/as deles/as me respondiam que não pensavam nisso e muitos/as deles/as só queriam “terminar os estudos”. Foi interessante situá-los sobre como acontece quando entramos na Universidade e quando saímos dela, nesse momento tentei aguçar a curiosidade. O estudante E01 até brincou:

- A senhora vai ser médica?

Eu respondi com risos e afirmei que antes o título se alocava sempre para médicos, advogados e engenheiros, mas que este compete a um grau de estudo. Eu expliquei que a tese se trata de uma escrita e de uma pesquisa.

Nesse cenário, é importante localizar que esse desconhecimento e/ou essa pretensão de apenas “terminar o estudo” faz parte de uma estrutura social de desigualdade, como dito no capítulo II. Se essa turma é composta por um contingente de pessoas negras que não tem acesso às condições de “término” de estudo, também se configura no racismo estrutural. Afinal, as condições de produção econômica ditam a nossa organização de pensamento. Muitos/as estudantes não se veem como inteligentes e acabam não tendo nenhum tipo de ambição futura. Uma das intenções de apresentar minha fase de doutoramento era também de provocar nos estudantes uma vontade de “algo mais”.

Situei-me no caráter da identidade, afirmei que fui estudante de Escola Pública e que hoje dou aula em uma Escola Pública e em uma Universidade Pública. Os estudantes mantinham seus olhos surpresos, eles já me conheciam, mas não me reconheciam pelos meus outros trabalhos. Inclusive, algumas perguntas, sobre minha vida pessoal, foram arguidas, mas, por objetividade na pesquisa, dispersei e adentrei no que cerne ao Comitê de Ética.

Ao dar seguimento, expliquei o que era um Comitê de Ética e a anuência que tive para consecução da pesquisa. Situei a Universidade de Pernambuco e a Escola Superior de Educação Física. Em alguns momentos, percebi-me recorrendo a uma linguagem acadêmica ao falar sobre relações Étnico-Raciais e a Educação Física. Houve momentos que eu precisei “traduzir” o que eu estava falando para tornar a informação mais acessível para todos/as.

Imagem 35. Relações Étnico-Raciais e Educação Física



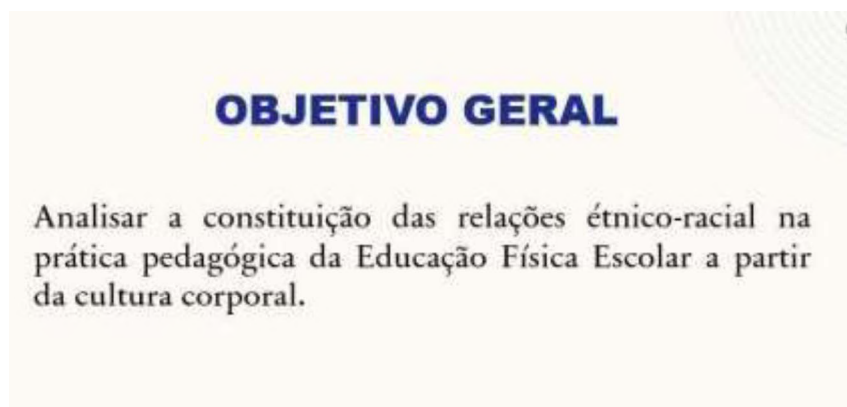
Fonte: dados da pesquisa

Imagem 36. Comitê de Ética



Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 37. Objetivo Geral



Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 38. Intervenção com o 9 ano

INTERVENÇÃO COM O 9 ANO

UNIDADES TEMÁTICO-BIMESTRES	
1ª Unidade Didática: 04/04 a 20/04	50 dias letivos
2ª Unidade Didática: 24/04 a 07/05	53 dias letivos
3ª Unidade Didática: 08/05 a 22/05	47 dias letivos
4ª Unidade Didática: 02/06 a 16/06	55 dias letivos
TOTAL DO VOLUME CURRICULAR 1º BIMESTRE: 103 dias letivos	
TOTAL DO VOLUME CURRICULAR 2º BIMESTRE: 103 dias letivos	
TOTAL DO VOLUME CURRICULAR: 206 dias letivos	

- Para a análise utilizaremos 2 (dois) bimestres didáticos nos quais são vivenciados os conteúdos da Cultura Corporal, sendo estes: **Jogo, Dança e Luta;**
- 3º unidade: **Jogos Afro-Brasileiros;**
- 4º Unidade: **Dança (Bumba meu boi); Lutas Ameríndias**

Fonte: dados da pesquisa.

Apresentei o objetivo da pesquisa, a organização metodológica e as unidades temáticas. Ao introduzir o conceito de “Relações Étnico-Raciais”, a discussão aqueceu.

No conceito de Relações Étnico-Raciais, comecei tratando a partir da pluralidade Cultural, tomando como referência os dados da realidade de Carne de Vaca. Falei sobre o Quilombo de São Lourenço (Quilombo do Catucá), mencionei que temos muitas produções culturais/corporais que são da África, tal qual o coco de roda, o samba de roda e entre outros.

Nesse ínterim, questionei-os se percebiam diferentes culturas e etnias na comunidade, responderam que “sim”. Mesmo sendo uma resposta no geral, analisei que minimamente eles entenderam conceitualmente sobre as Relações Étnico-Raciais na sua comunidade, ou melhor, identificaram na comunidade.

Ao falar sobre identidade étnico-racial, apresentei o termo “pessoas pretas” e houve um desconforto na sala. Eles/as ficaram na dúvida, se poderiam usar esse termo. Surgiram como “moreno, negro e preto”. Uma estudante falou:

Se a gente chamar de negro a pessoa não gosta. (Estudante E02)

Não estava no planejamento passar muito tempo dialogando sobre as identidades étnico-raciais, visto que nossa centralidade era o conteúdo Jogo. Porém, a realidade nos chama para esclarecer os conceitos e ampliar a compressão dos/as

estudantes acerca do tema. O que ressoa em nós é a seguinte análise: ao tratar sobre relações étnico-raciais, é necessário um aprofundamento de conceito teórico acerca da temática. Afinal, o conteúdo preditou inúmeras outras discussões que os/as estudantes não tinham conceitos elaborados sobre o tema. Muitos/as não foram expostos/as a discussões sobre etnias, por isso entendo que essa curiosidade era genuinamente normal e até desejada.

Um estudante (E03), que se entende como afrodescendente, disse que para ele o termo preto não deveria ser classificado, informando ainda que esse termo “era muito agressivo”. Ele não gostava da palavra “preto”. Tentei por esse caminho, explicar que essas classificações são importantes para o reconhecimento étnico-racial e que precisávamos dar mais poder às comunidades pretas. A discussão versou sobre o que é ser “moreno” o que é ser “preto”. Frente a essa discussão, eu problematizei a raiz desse preceito “agressividade”. É importante reelaborar e problematizar os conceitos que eles/as têm, pois como afirma Gomes (2012, p. 12):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

Mesmo que essa discussão não tenha sido a centralidade da aula proposta, a discussão surgiu e precisou ser problematizada a fim de produzir novos conceitos sobre a temática, pois, assim como se afirma em Brasil (2004, p. 12):

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Esse debate demandou um tempo para que pudéssemos maturar esses conceitos, fiz essa opção mesmo alterando o nosso planejamento para que os/as estudantes pudessem ter conceitos étnico-raciais, mesmo que iniciais, no entanto, mais alargados, inclusive sobre a sua própria identidade. Demarquei com veemência que todos nossos debates tinham bases científicas e, para esse momento, tomei como referência o estudo “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” (Gomes, 2002). Ainda que a discussão para alguns não tivesse ficado clara, entendi os limites dos/as estudantes de compreensão nesse momento.

Analiso minha dificuldade, em alguns momentos, pela falta de manejo em trazer o assunto para a realidade na qual estão inseridos/as. Portanto, reconheço que ao começar o trato sobre as relações étnico-raciais, são necessários conceitos iniciais simples para que, partindo da prática social dos/as estudantes, possamos abrir uma nova porta para o diálogo.

Após esse preâmbulo, retomei para a centralidade da Educação Física:

Imagem 39. O que tem a ver as relações étnico-raciais e a Educação Física?



Fonte: acervo pessoal

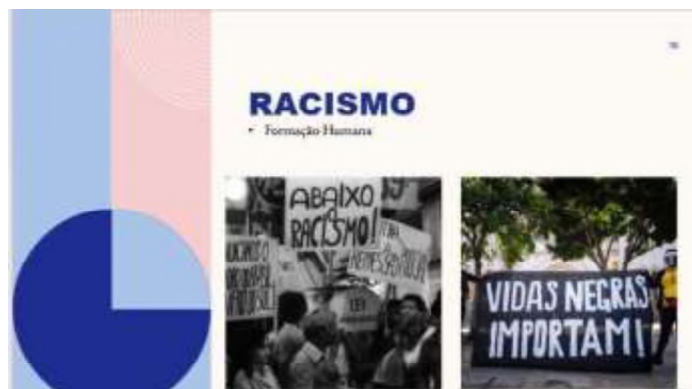
A imagem contendo a Capoeira inebriou os/as estudantes, porque eles/as são de fato praticantes. Existem grupos em Carne de Vaca que jogam/dançam capoeira nos finais de semana. Entretanto, a foto da bailarina em Dança trouxe um incômodo, e foram saindo palavras como “Exu, Xangô”. Até que uma estudante interpelou e disse “Gente, isso é Oxum. Tu num tá vendo não?” (E02).

Nesse ínterim, situei que existem nascentes de práticas corporais que são de origem africana e afro-brasileira e apontei como essa discussão entra no Esporte e, muitas vezes, volta-se para estereótipos raciais. Houve momentos, que eu também tensionei o assunto, falando sobre o racismo estrutural. Não caracterizei o termo, mas situei a estrutura no sentido da violência contra a população negra, a exemplo do caso, mundialmente conhecido, de George Floyd, entre outros. Posicionei o racismo sobre nosso corpo e nossos traços negroides quando se fala sobre “cabelo ruim”. Houve murmurinhos, e eu citei que, quando criança, escutei muito que meu cabelo era ruim, pois era volumoso. Assim, uma estudante disse: “*Mas seu cabelo é tão lindo, tia*”. Eu agradei e reafirmei o preconceito que os cabelos crespos e cacheados sofrem. As meninas, no geral, que têm o cabelo crespo/cacheado me fitaram com olhar de acolhimento. É muito importante um/a professor/a, no seu grau de autoridade, demarcar e dar nomes para essas situações sobre preconceito e racismo, pois eles/as acabam se identificando e se reelaborando. Demarcar-me como vivência, também foi importante para eles/as se sentirem pertencidos.

A seguir, foram situadas a miséria e a pobreza na qual a população negra do Brasil ainda está na linha de frente. Apesar de ser um assunto tão sério, eles/as ouviram com atenção. Para mim, falar sobre isso em uma comunidade propriamente preta é tocar na ferida. É falar sobre a vida, sobre a existência em uma comunidade em vulnerabilidade social, onde há o racismo velado no dia a dia. Nesse meu momento de fala, a turma, que é agitada, ficou calada e atenta ao que eu dizia.

Em seguida, foi provocado o debate acerca da importância de discutir as Relações Étnico-Raciais para se combater o racismo. Problematizei com eles/as: “o Brasil é um país racista?” e “O que é o racismo?”

Imagem 40. Seminário Inicial: racismo



Fonte: acervo pessoal.

Um dos elementos que reconheço como importantíssimo sobre discussões Étnico-Raciais na prática pedagógica é sistematizar o conceito sobre o racismo. É o ponto de partida, pois, os/as estudantes são confrontados/as pelo racismo diariamente, seja na escola, na falta de direitos básicos, na postura perante sua identidade racial. Eles/as precisam saber que isso tem nome: é racismo. Outro elemento importante e salutar, na experiência, foi trazer esses conceitos sobre racismo e etnia a partir da própria ciência. Por exemplo, o estudo da Gomes (2005) foi basilar para construir com eles/as a diferença entre “discriminação racial” e “*racismo*”. A intenção dessa discussão foi levar os estudantes a entenderem que se trata de uma estrutura e um projeto histórico, e não apenas de um xingamento.

Sobre as situações racistas, muitos/as estudantes afirmaram que já sofreram racismo ou até os pais já sofreram. Perguntei novamente se, em alguma prática corporal, eles tinham visto casos de racismo, por sua vez, citaram casos de jogadores de futebol como “Neymar” e “Mbappé”. Perguntei, mais uma vez: “Como foi que aconteceu o racismo?”. O estudante E03 falou “*ele ficou xingado em campo*” e alguns outros complementaram. Ou seja, eles/as entendem que o racismo existe pelo xingamento. Foi um importante momento de avaliação inicial.

Ao longo desta tese, ratifico a importância de ampliar conceitos e construir um pensamento antirracista dentro do domínio dos conteúdos e do caráter da ciência na produção do pensamento teórico. Portanto, reiterarei, diversas vezes, que a minha fala era sustentada nos meus estudos acadêmicos. Também citei outros estudiosos sobre a temática em sala, a exemplo de Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Azolida Trindade. Abordei estes/as autores/as no intento de que os/as estudantes pudessem se ambientar com “autores de pesquisa”. Ratifiquei a importância de

estudar para criar uma sociedade antirracista porque isso é um processo de formação humana e a Educação Física é um componente curricular que também trata de Relações Étnico-Raciais, afinal isso é Cultura Corporal.

Fui provocando-os/as para que me dissessem quais produções corporais afro-brasileiras conheciam, concomitantemente, registrava, no quadro, para que pudessem visualizar. A partir desse mapeamento, passamos a compreender a grande contribuição da cultura afro-brasileira na formação cultural do Brasil.

Em análise preliminar, percebe-se que essas discussões se mostravam para eles/as com uma ambivalência de sensações, pois, ao mesmo tempo em que tinham uma estranheza com os termos, também tinham familiaridade em lidar com as relações Étnico-Raciais.

Os termos, da forma que foram tratados em sala, eram novidade, sendo eles: “Relações Étnico-Raciais; Identidade Étnico-Racial; Cultura Afro-Brasileira”. No entanto, o assunto em si não era novidade, pois já fazia parte da prática social dos/as estudantes, principalmente no tocante ao “Racismo”. Afinal, o objetivo pedagógico era fazer com que os/as estudantes pudessem se ambientar com esse universo étnico-racial que aparenta estar distante, mas é a nossa prática da realidade.

Após esse longo momento de debate, fui mencionando sobre os documentos que eles/as precisariam assinar. Portanto, a aula seguiu no sentido mais burocrático com a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com os esclarecimentos de como preencher e quem assinar.

Por fim, avalio que o Seminário Inicial foi um bom momento de diagnose, para entender como inicialmente os estudantes se organizavam sobre o conteúdo. Embora muitas dúvidas tenham sido sanadas, outras foram abertas e foi essa a intenção preliminar da nossa proposta. Assim, com tantas problematizações não respondidas e com o espírito de curiosidade do que estaria por vir, entramos na unidade com o conteúdo Jogo.

5.3.2. O Jogo: valores civilizatórios e conceitos antirracistas

As aulas do 3º bimestre já tinham voltado no dia 27 de junho de 2023, mas nossa pesquisa só foi aprovada no comitê de ética no dia 10 de agosto de 2023. Isso

implica em afirmar que nesse bimestre os assuntos já tinham começado no trato do conteúdo “Jogo”. No entanto, o registro de nossa intervenção se deu apenas em 3 aulas.

O jogo é entendido como uma produção cultural, um elemento ontológico que “[...] ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (Hiuzinga, 1971, p. 5). O jogo é produção histórica, humana e cultural; é a própria vida (Kashimoto, 2005). O jogo é ludicidade, é história, é tensão, é incerteza. Ao tratar nos anos anteriores, vivenciamos os jogos de salão, os populares, os esportivos e os eletrônicos, ou seja, o jogo em sua totalidade, tomando como referência Souza Junior e Tavares, (s/d)., pois:

A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (Hiuzinga, 1971, p. 5).

O jogo é cultura corporal, produção humana e é bem cultural (Coletivo de Autores, 1992). Dentro do jogo, há inúmeras produções brincantes que imprimem uma pluralidade cultural. Há jogos e brincadeiras que são de diferentes lugares do mundo, que têm reminiscência de diferentes regiões, religiões, história e cultura.

Um dos elementos que privilegiamos em nossa aula, foi a cultura da comunidade. O conhecimento da prática social inicial é a cultura local que eles/as vivem. O sentido de pertencimento solidifica uma identidade étnica muito forte, reconhecer-se dentro das limitações e possibilidades das práticas corporais produzidas em sua comunidade é importante para ter outras interpretações acerca do todo em que se vive. Ao trabalhar o jogo e as relações étnico-raciais, foi dado ênfase na importância de entender a produção da cultura afro-brasileira dentro do contexto dos valores civilizatórios.

Segundo Trindade (2005, p. 30),

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos

destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra.

Os valores civilizatórios estão presente nas produções humanas afro-diaspóricas. Abaixo trouxemos alguns princípios:

Quadro 1. Valores Civilizatórios

<p>ENERGIA VITAL (axé):</p>	<p>Tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital:</p> <p>Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas</p> <p>são sagradas, divinas, cheias de vida</p>
<p>ORALIDADE</p>	<p>Muitas vezes, preferimos ouvir uma história a lê-la, preferimos falar a escrever... Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência.</p> <p>Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores/as de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala.</p> <p>Falar e ouvir podem ser libertadores</p>
<p>CIRCULARIDADE</p>	<p>A roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o</p> <p>processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...</p>
<p>CORPOREIDADE</p>	<p>O corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil, só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Nesse sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos/as nossos/as alunos/as, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas e encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos compartilhados.</p>

MUSICALIDADE	A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.
LUDICIDADE	A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso e pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé.
COOPERATIVIDADE	A cultura negra, a cultura afro-brasileira é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.

Fonte: baseado nos estudos de Trindade (2005)

Ao tematizarmos o conteúdo jogo, a instrumentalização também se deu a partir dos valores civilizatórios, enaltecendo práticas corporais que os estudantes pudessem ter ciência das suas origens africanas.

No que se refere à pesquisa-ação, ressalta-se que já se estava trabalhando o trato do conhecimento Jogo. Nas primeiras aulas, foi retomado o conceito de Jogo na classificação de: jogos esportivos, de Salão, populares e eletrônicos. Então, para trabalho inicial, solicitei que tirassem fotos, durante a semana, das produções corporais de jogos em Carne de Vaca.

Na aula que antecedeu o seminário de entrada, vimos juntos/as todas as fotos dos jogos identificados na comunidade. No mapeamento, tinham fotos sobre: Futebol de Várzea (Palmeiras de Carne de Vaca), Dominó (Salão), Counter-Strike (eletrônico), Baralho (Salão), Just Dance (Eletrônico), Futmesa (Esportivo), Futredinha (Esportivo) e Futevôlei (Esportivo). Assim, foi discutido sobre a amplitude de conceitos, a importância destas produções corporais para o distrito de Carne de Vaca e a acessibilidade para praticar os referidos jogos.

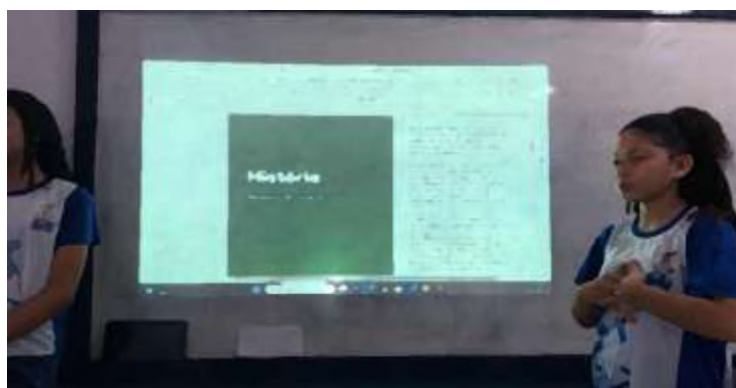
A intenção desse mapeamento inicial foi entender sobre as produções corporais de Carne de Vaca e identificar se nelas havia produções afro-brasileiras. De forma que foi encaminhado para a próxima aula, na qual os/as estudantes, em duplas, tinham que escolher um desses jogos elencados e trazer informações sobre eles para debatermos em sala de aula.

Aula 1: Futebol de Várzea, Racismo e Shisima.

O objetivo dessa aula foi entender as contribuições das relações étnico-raciais dentro dos jogos que são populares do distrito de Carne de Vaca. Um importante elemento inicial para ser registrado é que essa aula teve três tempos (um a mais cedido pela aula de português). A princípio, começamos contextualizando os trabalhos que os estudantes trouxeram, sendo eles: Futebol de Várzea (Palmeiras de Carne de Vaca) e o Counter Strike. Foram duas duplas que os apresentaram.

A primeira dupla expôs sobre as produções de futebol de Várzea e trouxe dois times que fazem parte do Campeonato Goianense de Futebol: o “Palmeiras de Carne de Vaca” e o “Caça Cachaça”. No caso do Palmeiras de Carne de Vaca, a pesquisa foi mais densa já que as estudantes fizeram entrevistas com o presidente do time. Percebi a turma empolgada sobre os jogos esportivos, pois é um tema que os afeta muito, visto que muitos deles jogam no Palmeiras de Carne de Vaca.

Imagem 41. Apresentação de Jogo



Fonte: acervo do estudo.

Na prática, tratei o jogo como um elemento cultural produzido por diferentes povos. E, embora os jogos elencados não fossem, necessariamente referências diretas às relações étnico-raciais, considero fundamental pensar a produção do conhecimento antirracista a partir do reconhecimento das identidades dos/as próprios/as estudantes e das manifestações culturais de sua localidade, rompendo com uma visão limitada às práticas corporais tradicionais e exclusivamente eurocentradas.

A apresentação foi composta por duas estudantes, uma delas trouxe a foto analógica do pai jogando no time “caça-cachaça”. Repassei a foto para todos da sala verem e, ao longo da apresentação, a sala foi fazendo perguntas às meninas. Um

fato interessante é que a comunidade, no geral, torce para times de futebol que são do eixo sudeste, como Corinthians e Flamengo. Isso se dá porque, por muito tempo, esses eram os jogos exibidos nas televisões da comunidade. Tanto é que o time Palmeiras de Carne de Vaca faz referência a um time de São Paulo. Este dado demonstra também que há uma valorização de referências que sejam de fora, em detrimento da própria cultura popular da comunidade.

Dialogamos muito sobre a apresentação do Palmeiras, eu particularmente não conhecia, então foi um momento importante para mim dentro da comunidade.

Assim, foram feitas perguntas pela professora:

_Vocês torcem pelo Palmeiras de Carne de Vaca? Quem é o presidente? Onde são os jogos?

O Estudante E02 disse:

_Ah tia, torço mesmo pelo Flamengo, mas quando o Palmeiras de Carne de Vaca vai jogar contra São Lourenço, eu torço pelo Palmeiras.

São Lourenço é a comunidade Quilombola.

O estudante E04 respondeu:

_Os jogos são por Goiana, tia. Ou aqui no nosso campo ou em outros distritos.

Imagem 42. Camisa dos times



Fonte: acervo do estudo

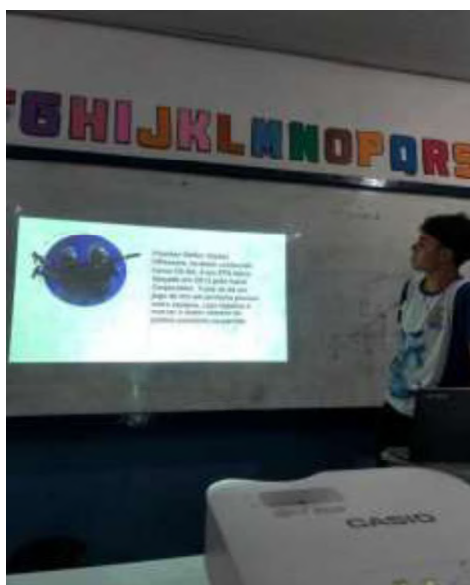
Durante a discussão, fui adicionando que o Jogo é uma produção, acima de tudo, cultural, para além de regras e das classificações. E que esse reflete a comunidade, estado ou país onde eles vivem. Assim é importante,

[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 31).

Um importante elemento em galgar uma educação antirracista é a ideia de pertencimento e de reconhecimento das produções corporais da sua própria comunidade. E Carne de Vaca tem uma pluralidade cultural bem ampla, é importante que os/as estudantes valorizem essa demanda.

Já na segunda apresentação sobre os jogos mapeados, tivemos o Counter Strike. Foi mais uma dupla que apresentou, dessa vez, dois meninos. Nessa, eles falaram das características gerais dos campeonatos e de como se joga. O Counter Strike é um jogo eletrônico que tem como objetivo plantar e desarmar bombas ou sequestrar e salvar reféns, hoje também está, inclusive, na categoria de esportes eletrônicos. Houve uma movimentação diferente da turma na apresentação do Counter Strike, pois o estímulo do jogo eletrônico é diferente do esportivo. Muitos da turma jogam esse jogo, principalmente no recorte de gênero, os meninos.

Imagem 43. Apresentação de Counter Strike



Fonte: acervo pessoal

Após as duas apresentações discutimos e eu perguntei:

_Será que essas produções culturais têm a ver com as relações étnico- raciais?

Uma das estudantes respondeu:

_Acho que não, tia

Comecei perguntando quem jogava o futebol de várzea e quem eram as pessoas que compunham organicamente essa modalidade. Eles iam dizendo “comunidade”. E eu perguntei: “Quem era a comunidade?” “Quem compunha a comunidade?”.

A mesma estudante que perguntou antes disse:

Perguntei: *_Aaaaaaaaaaaaaah*

_O que você entendeu (E01)?

Ela disse:

_Porque somos maioria negros, tia.

Contextualizei que não era apenas isso, embora isso também fosse importante, mas que quem compõe o futebol são trabalhadores/as da comunidade e quem faz a modalidade crescer é a produção de conhecimento que vem da oralidade e da ludicidade. Valores importantes da produção de Cultura Afro-Brasileira e, por conta disso, também fazem parte da cultura popular. Nesse momento, não demarquei que são a partir de valores civilizatórios, mas já fui apresentando os primeiros conceitos. A identificação feita pela Estudante E01 foi relevante para o seu reconhecimento como comunidade e demarcação étnico-racial, afinal “somos maioria negros, tia”. Ou seja, o Palmeiras de Carne de Vaca também é uma produção afro-brasileira.

Além disso, ressaltai casos de racismo no futebol de alto rendimento. Nesse ponto, a discussão cresceu. Pontuei sobre casos de racismo em jogadores como Tinga (2014), Aranha (2014), Goleiro Barbosa (1950), entre outros.

Fui instrumentalizando sobre a importância de vermos o futebol como uma produção cultural nossa também (brasileira). E o Futebol de Várzea como um elemento de resistência, afinal, o Palmeiras de Carne de Vaca tem pouquíssimos subsídios e é composto pela comunidade.

É muito importante, valorizarmos o que é da nossa terra, daqui de Carne de Vaca. Nossas produções corporais, e nossas produções de jogos esportivos – Professora

Após a fala, a estudante “E01”, que é uma estudante muito desafiadora (nesse ínterim percebi que se interessava por discutir sobre relações étnico-raciais por se reconhecer como negra também), perguntou-me: *“como as relações étnico-raciais têm a ver com o Counter Strike também, tia?”*

Ao pedir que os estudantes fizessem o mapeamento dos dados, não imaginei irmos para tantos lugares distintos e tantas discussões sobre jogos. Em alguns momentos, tive dificuldade de contextualizar com eles, porque a prática pedagógica é sempre imprevisível por mais que tentemos prever em nossos planos de aula. Mas, ainda sim, a centralidade das relações étnico-raciais não foi perdida.

Perguntei a eles:

_Vocês acham que todo mundo pode praticar jogos eletrônicos? Ou melhor, tem acesso a jogos eletrônicos?

Eles/as responderam:

_Não

O estudante é E03 disse:

_Porque pra jogar tem que ter dinheiro

Mais uma vez, perguntei:

_Isso quer dizer que nem todo mundo pode ter acesso, porque nem todo mundo tem celular, não é?

Alguns assentiram que sim.

Fomos dialogando sobre como existem práticas corporais que são voltadas para pequenos grupos na nossa sociedade. Nesse ponto, quis conversar mesmo sobre as questões acerca da classe social. Coloquei que nem todos têm acesso a tecnologias como celulares e/ou tablets, então, de certa forma, jogar CS (*Counter Strike*) ainda é para poucos. Não discuti sobre o enredo do jogo e/ou como jogar, pois isso fugia do meu domínio.

Nesse ponto, a intenção era que eles entendessem o conceito de racismo estrutural, a base de entendimento que é a própria classe social. É o capitalismo que cria a classificação de raça, que cria hierarquizações e forja o modelo de estrutura social. Portanto, finquei meus pés na perspectiva de luta de classes. Falamos sobre desigualdade social e como o jogo, como manifestação cultural, também reflete essas dimensões. Não pude alastrar mais as discussões pelo tempo que precisávamos para a vivência do jogo.

Após esse breve diálogo, experienciamos um jogo africano chamado Shisima,

um jogo queniano de tabuleiro que tem como estratégia formar uma tríade. Em minha prática, retomei o conceito de Jogo de Salão com eles e fomos localizando de onde era o jogo. Situei que era do Quênia um país Africano. Fiz um contraponto:

_ Vocês sabem onde[sic] é a capital do Quênia?

Eles/as responderam:

_ Não

E assim perguntei:

_ Vocês sabem onde[sic] é a capital da França?

Eles/as prontamente:

_ Paris

Eu perguntei:

_ Por que vocês sabem a capital da França e não sabem do Quênia?

Geralmente quando eu faço uma pergunta assim, acontece um silêncio seguido de um “aaaah”. Um estudante assim respondeu: “*Porque nós estudamos pouco a África*”. E eu complementei dizendo que sempre estudamos mais a Europa e o Estados Unidos. Não dei o nome de Eurocentrismo, mas deixei a ideia ser entendida. Também analisei que os/as estudantes começaram a falar mais o termo Relações Étnico-Raciais e se sentiram mais curiosos.

Ao dar prosseguimento com o jogo, trouxe cartolina e apresentei um vídeo sobre a história do Shisima e como se joga. Usei o jogo como recurso para envolver também os/as estudantes que ficam mais afastados e interagem pouco.

Imagem 44. Construindo o Shisima



Fonte: acervo pessoal.

Perguntei:

_ Todo mundo entendeu o objetivo?

Eles/as responderam:

_ Sim.

Ao ir até às duplas, percebi algumas arestas de dúvidas, que fui sanando no diálogo direto com eles. Ao longo da vivência, foram surgindo novas regras e possibilidades de deixar o jogo mais difícil que as próprias duplas foram estabelecendo.

Imagem 45. Jogando o Shisima



Fonte: acervo pessoal

Deixei o jogo ser jogado livremente. Coloquei uma música ao fundo com a temática *afrobeat*⁵² para criar um ambiente mais cativo.

No fim da aula, retomei o conceito de jogo, falei dos diferentes âmbitos que pode estar incluído e questionei:

_ Quais são as dificuldades de jogar shisima?

O Estudante E06 disse:

_ Não tem dificuldade não, tia. É só pegar o jeito.

Eu falei:

_ Esse jeito que você fala, são as estratégias?

Estudante E06 disse:

_ É sim, tipo isso, tia.

É importante, no trato pedagógico do conteúdo jogo, eles/as entenderem que

⁵² Música utilizada, disponível: https://www.youtube.com/watch?v=qUH5I_jKRB0. Acesso em 01 nov. 2024.

um dos princípios do jogo são as estratégias, assim, contextualizei que os jogos precisam de estratégia, seja no campo esportivo ou no campo de salão. E retomei aspectos como ludicidade e estratégia.

Para contextualizar as relações étnico-raciais, perguntei se eles/as tiveram algum estranhamento em ver um jogo de salão que é africano.

O estudante E03 disse:

_Não, tia. Eu achei massa e achei novo.

Ao fim, foi se afirmando que esse jogo pode ser feito em qualquer lugar. E o bacana dele é que só precisa de papel.

Ainda sobre as relações étnico-raciais, demarquei que jogamos muitos jogos oriundos de diversos lugares e, muitos desses, são de países africanos. É importante demarcar sempre que a África tem países para que eles/as entendam que é um continente. De forma analítica, gostaram da atividade e acharam curiosa, mas, como sempre, esperavam aula prática e aula na praia. Tentei abordar que jogos de salão também têm sua prática. Demarquei a importância de entender e valorizar nossas matrizes culturais afro-brasileiras e, assim, fui encerrando a aula, dizendo: “Próxima aula é na praia.”. E eles/as soltaram em uníssono: _ “Aeeeeee, tia”. O prazer de qualquer turma daquela escola é ir à praia.

Aula 2: Jogo Esportivo, Racismo e Circularidade

A aula já começa com um:

_Tia, a gente vai pra praia hoje?

Ao cruzar a sala de aula, sou atropelada por questionamentos acerca de onde será a aula e se irá ser prática. Eles/as não associam que mesmo com jogos de salão a aula foi prática. Do ponto de vista do lazer, esse requerimento pela praia é natural, eles querem “gastar energia”.

No começo da aula, retomei o que havíamos feito na semana anterior. Perguntei o que fizemos na semana passada, e uma estudante disse:

_Fizemos um jogo de salão africano, o nome dele era Shima, ou algo assim...

_Shisima – disse-lhes.

A aula sempre se inicia retomando o que fizemos na semana passada. Relembrei que nosso objetivo era jogo e as discussões sobre relações étnico-raciais. Revi o conceito de jogo nos aspectos lúdicos e falei que na aula, daquele dia, iríamos continuar com nosso mapeamento e com os jogos africanos.

Ainda sobre o mapeamento, os estudantes apresentaram dois jogos que são vivenciados em Carne de Vaca: o futevôlei e o dominó.

A primeira dupla apresentou sobre o futevôlei em Carne de Vaca e o classificou como um jogo esportivo, expondo suas características gerais, seus passes e seus fundamentos. Analiso como interessante o fato de eles/as terem mostrado vídeos de si mesmos jogando e justificando os passes etc. No geral, a turma interagiu bem, perguntando sobre regras e afins.

Imagem 46. Apresentação de jogos: futevôlei



Fonte: acervo pessoal.

O segundo grupo apresentou sobre dominó. A dupla de estudantes gravou entrevista com os moradores de Carne de Vaca que jogam dominó no final de semana. Foi exibida em formato audiovisual.

Na hora de montar o computador e o projetor, um estudante da dupla afirmou que a parceira de trabalho estava literalmente ansiosa para apresentá-lo porque havia se esforçado muito e gostado muito do resultado. No caso, ela estava vomitando no banheiro. Tive de parar uns instantes e conversar com ela na saída da

aula, acalmei-a e disse que toda a turma iria gostar.

Quando ela entrou na sala, colocamos toda a sala para assistir. A turma, no geral, gostou muito, parabenizou as duplas com aclamações. O vídeo ficou muito bacana, de fato, tinha até legenda para acompanharmos.

Imagem 47. Apresentação de jogos: dominó



Fonte: acervo pessoal.

O vídeo mostrava a comunidade jogando dominó em seus espaços de lazer no fim de semana. Ao fim da apresentação, tensionei as provocações sobre as perspectivas étnico-raciais acerca dessas práticas da Cultura Corporal.

Assim, perguntei:

_Essas práticas corporais são democráticas aqui em Carne de Vaca? Isto é, todo mundo pode fazer? Todo mundo pode jogar?

Os estudantes responderam que sim. Que todo mundo pode participar. Fiz mais uma nova provocação:

_Tem práticas corporais que o jogo pode estar incluído e que nem todo mundo pode ter acesso?

Responderam que sim de novo. E o Estudante05 falou:

_Normalmente tem jogos que as pessoas pretas são mais aceitas que outras.

Perguntei se estava relacionado a dinheiro e eles disseram que sim. Fui descrevendo a importância de entender como as questões afetas ao econômico estão relacionadas também às questões étnico-raciais. Disse, mais uma vez, que tal

fato está ligado à estrutura que diminui o povo negro. Afirmei que o racismo não é só xingamento, é também a inibição de acesso dos povos pretos a determinadas práticas corporais. Um estudante também mencionou que viu isso em um filme. Perguntei qual era o filme, e ele disse que não se lembrava.

Outra estudante (E02) mencionou que dinheiro controla o mundo e, por consequência, controla os lugares das pessoas. Discutimos que há jogos esportivos mais marcados pela questão de classe, como a esgrima, pois quem o faz tem que ter material e por isso é um esporte mais caro. Foi importante esse momento, porque demarcamos nosso lugar de classe social. E assim, fui pedindo para eles/as me explicarem mais acerca dessa “classe social”, então um estudante disse:

_Porque tia, pode chegar um pobre que jogue muito e outro rico que jogue um pouco mais e só tá lá por causa do dinheiro

Outro mencionou:

_Eles usam a cor para desclassificar, usam o racismo

E assim a discussão foi se alargando com estas falas:

_O jogo eletrônico é o que mais tem discussão racismo né, tia? Porque você precisa de dinheiro pra jogar

De forma analítica, pudemos perceber que os alunos entendem o racismo dentro das relações de desigualdade social. E essa compreensão é extremamente importante para criar um pensamento antirracista, afinal:

O processo de transmissão-assimilação do conhecimento da cultura corporal e as Matrizes Africanas, qualificam e valorizam a identidade, a reparação da história que não foi contada sobre os negros africanos na diáspora, na dispersão forçada pelo escravismo. Coloca-se aqui a possibilidade de uma educação antirracista, omnilateral e emancipatória (Clímaco, 2023, p. 130).

Antes que eu pudesse problematizar, uma aluna entrecortou minha fala com a seguinte problemática:

_Isso sem falar na mulher negra, viu! Porque se for falar lasca tudo - (Estudante E04)

Nessa última fala, podemos perceber que a relação de gênero afeta as relações étnico-raciais. Os estudantes, ou melhor, as estudantes conseguem reconhecer as relações diretas com a discussão de gênero. Que o racismo é mais forte quando se fala sobre as mulheres pretas. Podemos inferir que elas entendem

(na pele) a importância de entender sobre o feminismo negro.

Eu endosseiei a fala e disse:

Reconhecer isso é importante para lutar por uma sociedade de igualdade entre homens e mulheres e sociedade antirracista.

Esse dado nos chama a atenção para pensar: ao tratarmos sobre o racismo na escola, falamos da importância do feminismo negro? Temos tematizado que, dentro do racismo, as mulheres pretas estão na linha de frente? Esse é um ponto sobre Relações Étnico-Raciais que nós professores/as pesquisadores/as devemos também ter como centralidade.

As discussões, no 9º ano A, sempre são densas. Esta turma tem a característica de ir além do proposto e ser bastante crítica. Percebo que as discussões étnico-raciais para eles/as são importantes. Esses/as estudantes têm dúvidas e se expressam, querem entender sobre. Mas também avaliei que, embora a discussão seja riquíssima, não poderia deixar a manifestação do jogo como algo no campo da discussão teórica. Reconheci que havia muitos elementos a serem discutidos sobre a temática, mas, por hora, sistematizamos toda a temática a fim de encaminharmos para a atividade de jogos de oposição, afinal, essas dúvidas que tinham poderiam ser diluídas ao longo do caminho.

Sistematizamos o conteúdo afirmando que para combater o racismo deveríamos conhecê-lo. Estudar e dialogar sobre suas diversas manifestações para, assim, com os nossos pares, lutarmos por uma sociedade antirracista para homens e mulheres. Afirmei que falar sobre o racismo é, ao mesmo tempo, abordar sobre questões econômicas, mas também sobre a produção cultural e humana dos afrodescendentes. Então, expliquei que faríamos isso daí à frente e que jogaríamos um jogo afro-brasileiro. Pedi a eles/as que se organizarem para irmos para fora da escola. A movimentação de sair da escola sempre é recebida com ansiedade e felicidade com urros de *“finalmente!”*.

No jogo que vivenciamos, dei ênfase aos valores civilizatórios (Trindade, 2005; Molina Neto e Bins, 2017). Trabalhamos com jogos de oposição, utilizando a capoeira como recurso metodológico.

Imagem 48. A roda



Fonte: acervo pessoal

Fizemos uma roda inicial e comecei a caracterização do jogo, falando sobre as regras e estratégias. Mencionei que o jogo de oposição pode ser utilizado para trabalhar a capoeira. O principal foco era falar sobre como esse jogo tem contribuições afro-brasileiras, ou seja, tem o conhecimento da cultura popular que nosso povo construiu e, assim, foi afirmado que isso é um elemento importante para

valorizar nossas raízes afro-brasileiras.

Dessa forma, foi apresentado o que seriam “valores civilizatórios”. Caracterizei três destes valores: **oralidade**, **circularidade** e **energia vital**. Inicialmente, falei sobre o Ubuntu dizendo “*Eu sou, porque nós somos*”. Eles/as estavam calados/as, havia quase que um acordo silencioso para não perguntarem nada ou não interagirem, pois estavam ávidos/as para a parte “prática”.

Nesse ponto, foi caracterizada nossa igualdade naquela roda, ao passo que pedi para não sairmos do círculo, pois ali existia energia entre nossos corpos. Percebi que eles/as ficaram atentos/as e até curiosos/as com a minha fala. Falei sobre coletividade, afinal eu precisaria deles/as e eles/as precisariam de mim, pois éramos uma comunidade naquela roda. Foi instrumentalizado também que muitas manifestações afro-brasileiras são em círculo, como, por exemplo, algumas danças afro-brasileiras. Argui-los também que muitas dessas manifestações são guiadas pela oralidade, que são passadas de pais para filhos/as.

E assim, sistematizei sobre o jogo de oposição e falei que o objetivo era pegar a fita do amigo, ao passo que pedi para os que estivessem na roda que batessem palma em ritmo. Nesse momento, há muitas risadas, um dos indicativos do princípio da ludicidade.

Imagem 49. Valores Civilizatórios.



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 50. Sou, porque somos.



Fonte: acervo pessoal

Quando o círculo se desfazia, pedia para nos juntarmos de novo. Eu falava “*temos que ficar juntinhos*”. Essas falas sempre causavam risadas e muito divertimento. O jogo ganhou sua unidade mínima, como diz Huizinga (1971), a diversão, a tensão e a incerteza. E assim, começamos a jogar.

Imagem 51. Jogo



Fonte: acervo pessoal

Imagem 52. Jogando



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 53. A brincadeira



Fonte: acervo pessoal

Imagem 54. Jogando



Fonte: acervo pessoal

Imagem 55. A risada



Fonte: acervo pessoal.

Eu, como agente nesse processo, tenho que sinalizar, eu me diverti muito com eles. Trabalhar metodologicamente o jogo é sempre muito divertido, eu já nutria um afeto por conhecê-los desde mais novos e, por isso, era uma aula leve. Comecei puxando os estudantes para jogarem, depois eles iam se puxando.

Eu também brincava com eles dizendo que “As *palmas não estão boas a nossa energia vital, axé, ‘tá indo embora*” e eles diziam: “*que energias são essas, hein?*”. O conceito de energia para eles ainda é novo, por isso a brincadeira. No geral, foi uma aula bem divertida.

Durante o jogo propriamente dito, os meninos tiveram maior interesse em participar, enquanto que as meninas entraram pouco, mesmo eu as estimulando a participarem. Seguimos dessa forma até o fim da aula. Cantamos (musicalidade), brincamos (ludicidade), fizemos a roda (circularidade), entoamos nosso axé (energia vital) e vivemos nossa corporeidade. Os valores civilizatórios estavam presentes.

Para a infelicidade daqueles que queriam brincar mais, fomos finalizando a aula, quando retomei questionando sobre a dificuldade do jogo.

A estudante E06 disse:

_Não é difícil, pra quem ‘tá de fora, não pode perder o ritmo das palmas e quem tá de dentro tem que jogar.

Concordei e perguntei mais uma vez:

_Onde estavam aqueles valores que eu falei pra vocês no começo da aula? Vocês se lembram?

E a turma foi respondendo:

_Circularidade né?! Por causa do círculo?

Uns diziam oralidade:

_Porque é passado de pai pra filho.

Eu provoquei:

_E o que mais?

E assim foi dito:

_Ludicidade, porque a gente se divertiu.

O intento de falar sobre valores civilizatórios é de que eles/as se reconheçam em outras produções corporais e na sua vivência do dia a dia. Essa é a aula inicial, então, para eles/as isso é introdutório, mas é o primeiro conceito formado. Ao fim, demarquei com os/as estudantes sobre conhecermos nossa própria cultura e valorizá-la é importante contra o racismo. Terminei falando *Ubuntu* e nos despedimos com nossa energia vital altíssima.

Aula 3: Cultura Popular, Mamba Negra e Finalizações.

Quando eu chego à sala, é sempre uma euforia, os/as alunos/as gostam de fazer Educação Física. Sempre, ao iniciarmos a aula, retomo o que foi falado na aula anterior, evidenciei, mais uma vez, os valores civilizatórios e os jogos de oposição. Perguntei se lembravam sobre os jogos de oposição e quais eram os valores civilizatórios que tínhamos trabalhado. Ficou um silêncio, mas eles se esforçaram e saiu “*circudidade né, tia?*”. Era circularidade.

Retomei os conceitos e fomos para organização da aula. Nessa última aula, em específico, sinalizei que a apresentação dos trabalhos já era nossa nota e que valia de 0,0 a 10,0. Assim, apresentei o mapa de nota deles/as, já indicando os que estavam na recuperação. Como passei o começo da aula sinalizando o mapa de notas, essa aula foi mais corrida.

Começamos mais uma rodada de apresentação de jogos populares de Carne de Vaca e, dessa vez, as duplas fizeram três apresentações: *Futredinha/Futmesa*, *Just Dance*, *FreeFire* e *Futmesa*. *Futredinha* é um jogo parecido com o futevôlei, mas a rede é menor. E o *Futmesa* é um jogo que usa os fundamentos do passe no pé através de uma mesa que tem uma rede no meio. Assim eles apresentaram os fundamentos e o local onde é jogado (praia). Falamos do *Just dance* que é um jogo eletrônico, assim como o *FreeFire*.

A discussão, pelo tempo reduzido, ficou mais objetiva. Ao fim das apresentações, retomei conceitos importantes sobre o próprio conceito de jogo, como ludicidade e regras em suas diversas manifestações. Abordei como o jogo é importante para a cultura popular, como é o caso do futredinha, uma modalidade de praia que está relacionado ao lugar onde estamos. Continuei demarcando com eles/as sobre a importância de valorizar as práticas corporais locais, mas não houve muitas discussões devido à objetividade. Após esse movimento, fomos à praia vivenciar outras manifestações de jogos populares.

Nessa aula, trouxe dois jogos africanos para tematizarmos em sala, o “Mamba Negra” e o “Terra Mar”. O “Mamba Negra” funciona da seguinte forma: um jogador vai ser o mamba-negra (cobra) e este vai correr ao redor da área e tentar apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele segura sobre o outro jogador, que representa a Mamba-Negra, e assim, sucessivamente, vão formando basicamente uma corrente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da Mamba Negra) pode pegar outras pessoas. Ressalta-se que é um jogo popular na África do Sul.

Já o “Terra Mar”, é um jogo Moçambicano, uma brincadeira similar ao “morto vivo. Uma longa reta é riscada na areia Para demarcar um lado representando a “Terra” e o outro o “Mar”. Todo mundo fica de um lado da reta, quando é anunciada a palavra “mar”, todos devem saltar para o lado do mar. Ao ouvirem o lado da terra, todos saltam para o lado da terra. Quem saltar para o lado errado ou fizer menção de saltar quando não deve saltar, sai. O último a permanecer no jogo vence.

Vivenciamos os dois jogos e enfatizei que eles eram de países africanos. Foi divertido. Eles/as gostavam de brincar/jogar.

Assim questionei:

_Há semelhanças entre o mamba negra e o terra mar com os jogos populares aqui de Carne de Vaca?

A estudante E01 falou:

_Parece com pega congelou e o vivo/morto.

Então, eu sistematizei:

_Interessante perceber que os jogos que jogamos também tem relações africanas, né?

Pelo curto período, contextualizei a importância de práticas corporais de ordem afro-brasileira. Mas, ao chegar perto das 17 horas, os estudantes estavam querendo largar, então, houve um foco de desatenção. Retomei a importância da

ludicidade, que é um caráter civilizatório africano e um elemento fundante do princípio de jogo, mas a atenção foi dispersada, pois eles estavam distraídos. Mesmo assim, conseguimos finalizar o conteúdo jogo tomando como referência as Relações Étnico-Raciais. A partir desse momento, a próxima aula já se encaminharia para o trabalho de recuperação.

5.3.2.1 Jogo e Relações Étnico-Raciais: contribuições na Educação Física escolar

O Jogo lido como elemento da Cultura Corporal deve ser vivenciado em sua órbita de plenitude no caráter da liberdade, visto que as “crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. (Huizinga, 1971, p. 10).

Ao vivenciar o jogo em sala de aula, meu intento como professora é dar a possibilidade aos estudantes de entrarem em um ambiente lúdico e se entenderem como autores da produção de plenitude e liberdade; e isso está relacionado à nossa formação humana lúdica. Dessa forma, trazer o jogo como conteúdo é importante para entender e sistematizar o fenômeno como elemento da Cultura Corporal e como possibilidade de humanização. Durante o período de escolarização, o trato com o conteúdo jogo, para essa turma, foi sistematizado por conceitos de Jogos de Salão, Jogos Populares, Jogos Esportivos, Jogos Eletrônicos (Souza Junior; Tavares, s/d). Sobre a capacidade de formação de conceitos, a turma, do ponto de vista pedagógico, sistematizava pelo conteúdo ofertado nos anos anteriores.

Ao tratarmos o jogo como fenômeno lúdico em suas classificações, tive a intenção de fazer os/as estudantes compreenderem como sujeitos produtores de ludicidade. Ao tratarmos pela órbita das Relações Étnico-Raciais, a sistematização de conceitos deveria perpassar pela perspectiva de que nossa formação lúdica e o nosso brincar também são atravessados por produções étnico-raciais e que há muitas produções humanas e sociais que advém da Cultura Afro-Brasileira.

5.3.3. *Lutas: conhecendo as modalidades de combate africanas*

Inicialmente, na organização preliminar da tese, pensamos no trato metodológico do conteúdo Luta na formação de conceitos antirracistas a partir da

Capoeira, por ser uma produção afro-brasileira e muito recorrente nas aulas da Educação Física escolar, como aponta Lima e Brasileiro (2020).

No currículo de Pernambuco (2019), o objeto do conteúdo são as lutas no mundo. E pensando em explorar amplas possibilidades, para além da Capoeira, delimitamos as Artes Marciais Africanas. Em nossas aulas, foram trabalhadas lutas milenares de dois países, Senegal e Nigéria, chamadas de Laamb e Damb respectivamente.

Reconhecemos a Capoeira como uma luta que traz a história do Brasil, que conta sobre resistências antirracismo e cultura corporal, entre outras contribuições. Porém, já foi um conteúdo tratado nos anos anteriores com essa turma, de forma que, ao tratamos as Artes Marciais Africanas, tivemos o intento de conhecer as produções africanas confrontando um currículo escolar ainda com nascentes eurocêntricas que privilegia uma branquitude de Cultura Corporal.

No âmbito da contextualização, é importante ressaltar que o 9º ano estava vivendo uma atividade no componente curricular de Geografia que chamava “Censo”. Nela, os/as estudantes, a partir do *Google* Formulário, tinham que mapear a identidade étnico-racial e de gênero de Carne de Vaca, fazendo pergunta aos moradores/es sobre sua identificação racial e de gênero. Essa atividade também influenciou nas aulas de Educação Física. Soube dessa atividade no conselho de classe do III bimestre, quando explanávamos sobre as atividades que vivenciamos neste período.

Nesse momento, passamos as narrativas pedagógicas dessa unidade de ensino, que aconteceu entre os dias 20/10/2023 à 10/11/2023, tendo como objetivo: sistematizar o conceito de lutas interrelacionando com as práticas corporais africanas.

Aula 1: lutas, corpo, cabelo e Cultura Corporal afrorreferenciadas

O IV bimestre foi iniciado no dia 20/10/2023 e, neste dia, a escola teve uma atividade artística com o artista visual e produtor artístico, “Cria Arts”, que ofereceu uma oficina de grafiteagem para os anos finais do Ensino Fundamental nas primeiras aulas. Tal ação foi um dos desdobramentos da Política Nacional Aldir Blanc, com a

qual o artista foi beneficiado, cujo objetivo era grafiteagem para as escolas. Uma das escolas escolhidas foi a EMLAG.

Logo após o intervalo, os/as estudantes foram liberados sem meu consentimento. Afinal, eles/as ainda tinham as duas últimas aulas de Educação Física. Alguns/mas estudantes já tinham ido embora, mas consegui fazer com que retornassem, mesmo assim, a frequência ficou menor, estando presentes 9 dos 24 estudantes.

Essa foi a primeira aula do conteúdo Luta, na qual nossa intenção era a sistematização dos princípios da Luta a partir de conceitos antirracistas. Ao iniciar a aula, retomamos os conceitos básicos sobre o que foi visto nos anos anteriores.

Professora: _O que é luta? Quais são as lutas que trabalhamos nos anos anteriores?

As respostas emergiram na lembrança do que foi vivenciado no 7º (2021) e 8º anos (2022), e assim foi listado: judô, taekwondo, sumô e esgrima. Ao serem questionados sobre os fundamentos da Luta, os/as estudantes relembrou o princípio do combate. Nesse primeiro momento de prática social, foi percebido que eles/as sistematizam o conceito de Luta e isso é um elemento importante no contexto didático, afinal nos permite adentrar no conteúdo com mais densidade.

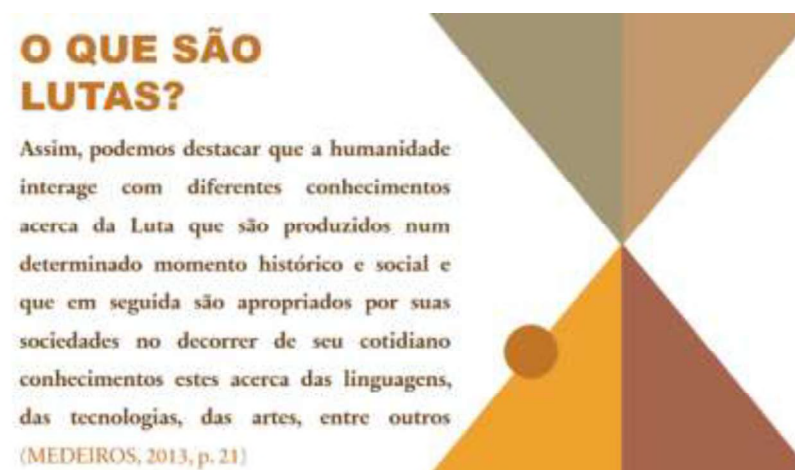
A aula foi dividida em dois momentos, inicialmente foi feita uma discussão na biblioteca da turma e, após uma instrumentalização inicial, fomos ao pátio da escola para uma vivência. Nesta aula, em específico, foi utilizado o recurso didático de projeção para exposição inicial, na qual foi exibido um *slide* curto a fim de problematizar o conteúdo. Para usar a infraestrutura tecnológica, a aula foi ministrada na biblioteca, pois era o lugar com disponibilidade de projeção. Como demonstram as imagens:

Imagem 56. O que são lutas?



Fonte: acervo pessoal

Imagem 57. O que são lutas? (projeção)



Fonte: acervo pessoal

O estudante que fez uma leitura inicial, quando perguntado sobre o que entendeu, incita que é o princípio do combate. Os/as estudantes, de forma geral, retomam os conteúdos anteriores como o Judô, Taekwondo e o Sumô e vão narrando onde identificam o referido princípio. Nesse ponto, foi interessante perceber que o que eles/as vivenciaram anteriormente foi, de fato, aprendido. Nas falas durante a aula, foi percebido um carinho e um anseio para se tratar os conteúdos das lutas.

Imagem 58. Lutas



Fonte: acervo pessoal

Ao trazer um novo *slide* (imagem 58), fui instrumentalizando que as lutas fazem parte da nossa história e são milenares. Assim, perguntei:

_O que são artes marciais? – Professora

O E03 fala:

_São artes de guerra, na verdade é uma tradição.

Na réplica, a professora perguntou aos estudantes:

_Quais são os as artes marciais que vocês conhecem? –

Os/as estudantes, no geral, responderam o que já tínhamos tratado em sala. E assim, foi perguntado, mais uma vez, se havia artes marciais brasileiras. Responderam “Capoeira”. A associação é justa e correta quando pensamos na Capoeira como símbolo de resistência. Esses momentos de problematização são marcados pela intenção de trazer novas possibilidades de pensar para além do eurocentrismo estadunidense. Pois, como afirma Machado e Carvalho (2024, p.15):

Especificamente no âmbito do componente curricular Educação Física, estudos evidenciam o predomínio do ensino de esportes brancos e euroamericanos, os exercícios psicomotores e brincadeiras descontextualizadas.

Imagem 59. Luta esporte



Fonte: acervo pessoal

Ao apresentar a nova projeção, como mostra a imagem 59, foi refletido sobre a Luta na perspectiva do Esporte. Na tela, foram lembrados a Esgrima e o Taekwondo (seus objetivos, regras etc.), e foi apresentado o Huka Huka, como Arte Marcial brasileira. Os/as estudantes estranharam um pouco o Huka-Huka, houve um certo receio do desconhecido que é percebido nas falas:

_Isso é luta maori, professora? – E01

_Oxe, eu já vi a Esgrima e o Taekwondo, mas isso não nunca tinha visto não. Parece briga. – E07

Nesse momento, foi apresentado o que era uma Luta Marajoara. Foi importante demarcar para os/as estudantes que esta luta é brasileira e interessante perceber que eles/as iam ampliando as suas referências. Foi falado, ainda, sobre as lutas ameríndias, sobre as Olimpíadas dos povos indígenas, também pouco conhecidas. Nos anos anteriores, quando falamos sobre a diferença entre luta e briga, citei a briga como elemento de violência. Portanto, a referência que os/as estudantes têm de briga é que tem muita violência. Quando o estudante E07 diz “parece briga”, a interlocução que podemos fazer é que, em sua análise, a Huka-huka é violenta. Isso se dá pelo desconhecido, pelo estereótipo de luta e por ser uma luta sem artefatos modernos, o que remonta uma perspectiva primitiva. Portanto, ao contextualizar a Luta Marajoara, era para que os/as estudantes formassem outros conceitos mais sintéticos do que apreenderam.

Seguimos apresentando algumas projeções que renderam mais algumas problematizações:

Imagem 60. Qual a luta afro-brasileira mais famosa?



Fonte: dados da pesquisa

Imagem 61. Capoeira



Fonte: pessoal

Pergunto-lhes:

_ Vocês conseguem perceber que conhecemos mais lutas fora do Brasil do que as brasileiras? Do Brasil, vocês só conhecem a Capoeira. Por que isso acontece? - Professora

Os/as estudantes disseram:

_ Porque não pesquiso e nunca ouvi falar – E04

_ Porque as lutas do Brasil são difíceis – E07

_ Porque outros países têm muitas contribuições professora, como tecnologia e muitos estudos – E01

De fato, foram pensamentos corretos e boas análises, porém foi explicitado que outros lugares e continentes também têm muitas contribuições que não conhecemos porque é pouco estudado. Nesse ínterim, foi importante demarcar o conceito científico que estávamos estudando: Perspectiva Eurocêntrica/Estadunidense.

_Nós temos uma visão de olhar mais pra Europa - Professora

Ao trabalharmos na formação do pensamento teórico do/a estudante (Martins, Abrantes e Facci, 2020) e na formação de conceitos científicos e antirracistas, vamos precisar esclarecer termos que nos são caros ao estudo, como é nossa perspectiva de análise: racismo e etnocentrismo. Os/as estudantes do 9º ano já tinham densidade pedagógica para absorver e pôr em práxis pensamentos mais elaborados sobre o mundo que os cerca. Portanto, na problematização, eles/as responderam:

- É tia, eu achava que o Egito era um continente. Vim descobrir esse ano que não era - E04

_Tudo que é brasileiro a gente acha mais feio - E07

Embora não tivessem dado o nome, esse início de problematização é o começo da formação do pensamento que vai contra uma lógica etnocentrista voltada unicamente para a Europa. Como esta tese já apontou, no segundo capítulo, a formação da nossa consciência é influenciada pela hegemonia e pelo poder de uma sociedade marcada pela desigualdade social e pelo racismo, o que estrutura a organização dos sujeitos na sua vivência política. Portanto, é importante que eles/as sejam expostos/as a discussões para questionarem sobre o ambiente em que vivem, sobre sua leitura de mundo e sobre sua realidade.

Quando o estudante 07 disse que “tudo que é brasileiro é mais feio” em sala, pontua que isso faz parte de uma estrutura. Como foi dito:

Não achamos que nossa estrutura corporal é mais ‘feia’ do nada. É porque consumimos mais um padrão de fora, como Estados Unidos e Europa. Esses países são importantes também, mas não mais importante que nossas produções corporais propriamente brasileiras. Por isso, temos a tendência

de achar o cabelo crespo menos bonito que um liso. Um cabelo moreno menos bonito do que um loiro. Todos são bonitos, nenhum é ruim. Não existe cabelo ruim. – Professora

Após essa apresentação, a estudante 05 diz:

_É tia, eu tava fazendo o censo e um cara negro, negro mesmo, disse que era branco.

E a estudante 07 também falou:

_Ah tia, mas tem cabelos que eu acho ruim sim. Eles são armados. O da senhora eu acho bonito, mas tem uns que é muito feio. O meu mesmo eu tive que alisar porque era ruim. Eu o amo assim liso.

Repliquei:

_O que é cabelo bom pra você?

A estudante respondeu:

_Cabelo bom é aquele liso natural.

Outros/as estudantes/as tolheram essa fala recriminando, mas também rindo.

Um estudante disse em tom de brincadeira:

*_Essa aula aqui vai ser arquivada por injúria racial e crime civil
– E06*

Outra estudante se sentiu constrangida. Em meio a uma sala com tantos cabelos crespos, essa fala torna-se um ataque. É racismo.

Quando falamos sobre relações étnico-raciais em uma comunidade marcada pela diversidade cultural, falamos sobre a história de vida de cada um/a. A prática social dos/as estudantes é a base dos conhecimentos empíricos. Como eles/as já estavam fazendo o Censo de Mapeamento de Carne de Vaca na perspectiva étnico-racial e na perspectiva de gênero, já traziam alguns dados que falavam da sua vida. Falar sobre “cabelo ruim” e/ou cabelo “bom” é um dado que reflete sobre como aprendemos a ler o mundo, a forma como foi introjetada a percepção sobre os cabelos evidencia a nossa percepção sobre traços negroides. O “seu cabelo é bonito, tia” se dá pela curvatura do meu cacho. O cacho é mais aberto, não é crespo. Em virtude disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) afirmam:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar,

compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Quanto mais traços negroides, mais preconceito imbuído. Sendo, principalmente, o cabelo um elemento importante na formação da sua identidade negra, pois o cabelo crespo é visto de forma inferior por ter traços crespos. O cabelo comunica quem somos para o mundo, se ele é volumoso ou não, liso, natural, cacheado ou crespo. O seu corte, seu penteado é, na verdade, sua história. Por isso, Gomes (2003, p.172) afirma:

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade.

Será que a escola tem se tornado um espaço onde o cabelo, em seu sentido estético e social, é valorizado? Gomes (2003, p.173) afirma que não, pois “[...] a consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores”. Falar sobre cabelo não é só falar de cabelo, é falar da identidade social da comunidade como um todo.

Nesse arco, ressalto um ponto interessante que foi o Censo⁵³, atividade realizada pelos/as estudantes no componente curricular de Geografia ministrado pelo professor Anderson Fonseca. Na época em que vivenciamos o conteúdo Luta, estavam finalizando o Censo, uma oportuna coincidência. O censo era um trabalho de mapeamento local sobre a comunidade. A sala do 9º ano foi dividida em 4 grupos e, cada grupo tinha que entrevistar as pessoas de Carne de Vaca, usando os

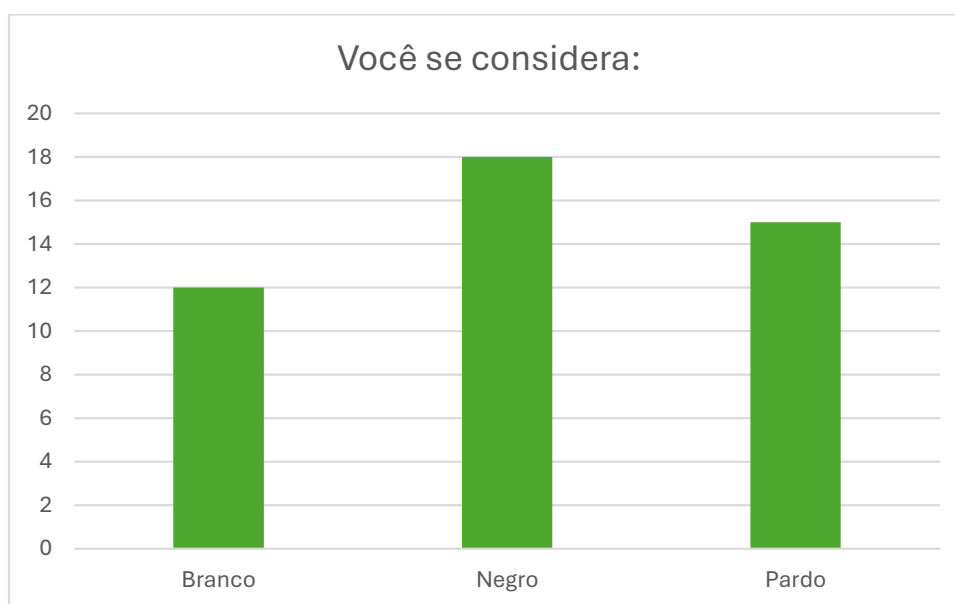
53 O modelo do Censo segue em link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWVa6misYMLH8CAvdbBcAA47uGztX3kr8AHeBQ-z8-VdWwg/viewform>. Acessado em 25/03/2025.

*tablets*⁵⁴ no registro das respostas. Solicitei ao professor os dados obtidos e ele me concedeu. O censo era composto pelas seguintes perguntas:

1. Qual nome da rua que o/a entrevistado/a mora?
2. Qual número do imóvel (Casa, comércio)?
3. Quantos moradores há na casa?
4. Você se considera preto/branco/ameríndio?
5. Qual gênero?
6. Qual a sua faixa etária?
7. Qual a sua religião?
8. Está empregado?
9. Já sofreu algum tipo de racismo?
10. Se sim, como foi?

Ao todo foram 45 entrevistados. Destacamos dados referentes à heteroidentificação, identificação de gênero, identificação de religião e se já sofreu algum racismo nos gráficos 1, 2, 3 e 4.

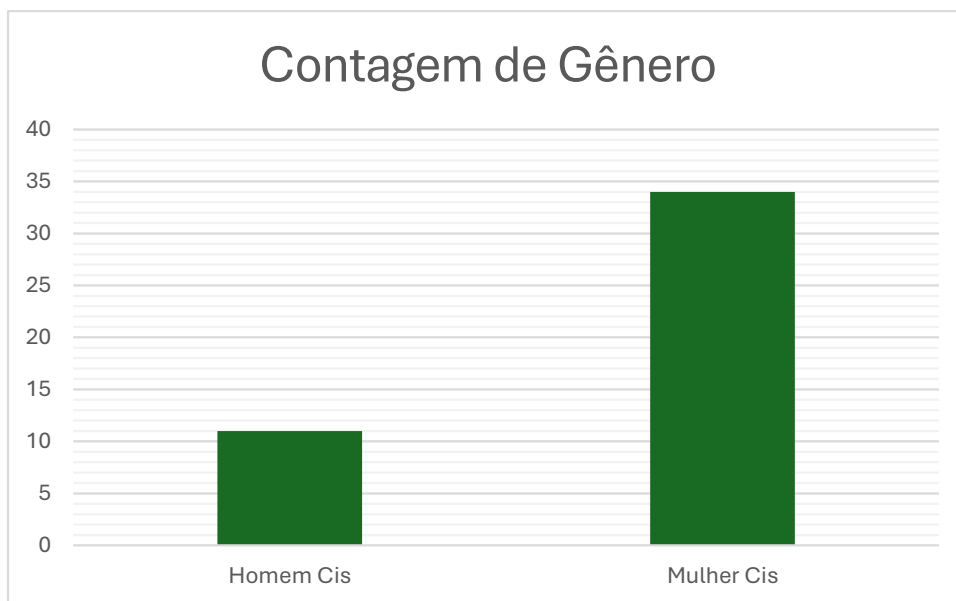
Gráfico 1. Heteroidentificação



Fonte: acervo da pesquisa

⁵⁴ Os/as estudantes da rede municipal ganharam *tablet* como ação da Secretaria de Educação do município no ano de 2023.

Gráfico 2. Identificação de gênero



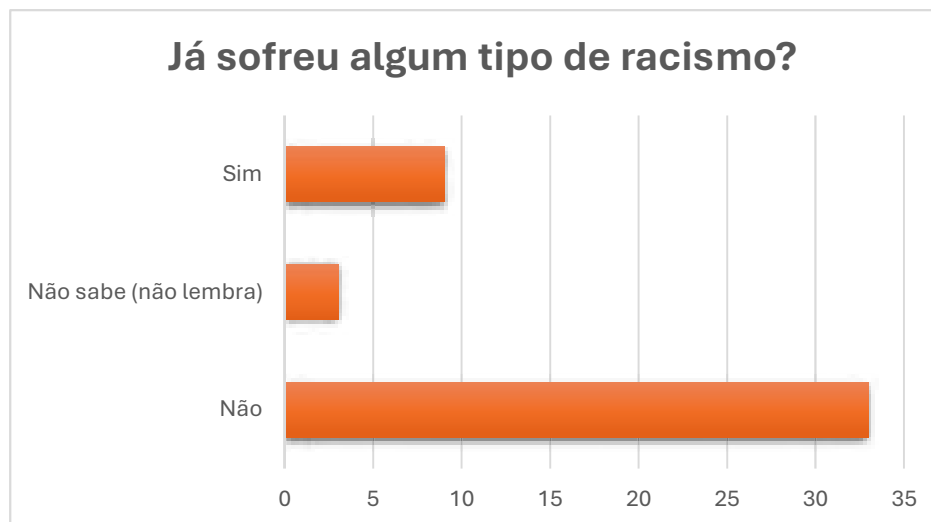
Fonte: acervo da pesquisa

Gráfico 3. Identificação de religião



Fonte: acervo da pesquisa

Gráfico 4. Identificação de racismo



Fonte: acervo da pesquisa

Essas atividades aliadas às discussões étnico-raciais foram muito importantes no que concerne às Relações Étnico-Raciais na escola. É dessa forma que a Lei n. 10.639/03 diz que se deve tratar os conteúdos em sala de aula: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Uma atividade de Geografia impactou na Educação Física, pois de alguma forma as disciplinas conversavam.

Os dados mostraram aos estudantes que a comunidade é empretecida e que muitos já haviam sofrido preconceito. Mesmo nesta fala “[...] um cara negro disse que era branco”, tem um dado de não reconhecimento étnico-racial. São nessas tecituras sociais que se inserem falas como “cabelo ruim”.

Destarte, também, foi percebido que diante do que foi estudado na unidade Jogo, eles/as absorveram alguns conceitos dizendo que “*moreno é cor de cabelo*” e que “*eticamente somos negros ou pretos*”. Sobre a fala do que era cabelo ruim e/ou bom, como professora, tive que fazer um esclarecimento sobre o uso do termo, mesmo reconhecendo que, de alguma forma, fugia do nosso conteúdo sobre Luta, houve a necessidade de esclarecer que se tratava de uma expressão que remetia a uma visão racista, pois todo cabelo era ou poderia ser bonito.

As Relações Étnico-Raciais, em sala, implicam muitas questões, muitos conceitos que são necessários à aprendizagem dos/as estudantes e que apenas um

componente curricular não dá subsídios suficiente. Por isso que a Lei n.10.639/03 (Brasil, 2004) ampara, ainda que com pouca ênfase, a importância de todos os componentes curriculares tratarem, em sua centralidade, as relações étnico-raciais. E assim, as ações, junto a essa turma, tornam-se um espaço de diálogo e problematização.

Embora, visivelmente houvesse uma necessidade de aprofundamento de muitos conceitos com os/as estudantes acerca das Relações Étnico-Raciais, a objetividade e a centralidade da cultura corporal eram a primazia. Portanto, voltamos ao debate sobre as lutas com uma nova projeção:

Imagem 62. Lutas Mundo



Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 63. Quais são as práticas corporais africanas?



Fonte: acervo da pesquisa

Quando há o aquecimento de um debate como acima foi citado, sempre é vindo de muitas conversas, muitas dúvidas, muitos burburinhos e “tirações de onda”. Logo, é necessário chamar a atenção dos/as estudantes para que se mantenham focados/as no conteúdo da aula.

No decorrer do debate, foi exposta a pluralidade de possibilidades de pensar a Luta no mundo, destacando que as lutas estão presentes na história de muito países. Nesse momento, houve a necessidade de pegar o globo terrestre para manipularem (esse globo terrestre já fazia parte do patrimônio da biblioteca). Alguns pontos foram tocados na exploração do conteúdo com a diversidade cultural e a pluralidade de práticas corporais. Nesses momentos, ficou claro a surpresa e a curiosidade aguçadas dos/as estudantes. Outro ponto interessante foi que, ao trazer elementos didáticos e problematizá-los, coloca-os/as em posição de interesse acerca da temática.

Assim, fui perguntado:

*— Dessas imagens, quais são práticas corporais africanas? -
Professora*

Eles/as responderam justamente as que tinham o traço étnico de pessoas pretas.

Na hora que foi dito que todas as imagens são de produções corporais dos países africanos, houve uma surpresa e até uma incredulidade. Apresentei as danças egípcias e as marroquinas oriundas de países africanos, e surgiu a perspectiva da pluralidade de possibilidades em ser africano, afinal, africano poderia ser tanto uma pessoa nascida no Egito quanto no Marrocos. Essas pessoas podem ser, inclusive, árabes. Foi uma catarse, quando eles/as entenderam que a África era um continente de pluralidade. É um dado importante quando pensamos em enriquecer o manancial teórico dos/as estudantes.

Assim, surgiram discussões como etnicidade e territorialidade. A E07 nos disse:

— Não sabia que tinham pessoas brancas na África.

São muitas questões que emergem em apenas um assunto ou/em uma colocação. Existe uma ampla discussão quando descortinamos as Relações Étnico-raciais e as práticas corporais, como: territorialidade, identidade, estereótipo, etnicidade, entre outros. A perspectiva do corpo é algo muito importante e

demarcador. O estranhamento de corpos brancos na África está na perspectiva de pensar que só existe um determinado corpo e um determinado fenótipo neste continente. De alguma forma, é uma estereotipação. Assim como configura o segundo capítulo desta tese, de como o racismo dita perspectivas de corpos. Nessa síntese, Gomes (2005, p. 174) também aborda:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela es fera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.

A diferenciação de pessoas pela raça e sua perspectiva de hierarquização é o que cria o racismo. Discutir sobre Relações Étnico-Raciais é debater sobre a pluralidade de corpos. Nesse momento, começamos uma discussão sobre “identificação étnico-racial”. E os/as estudantes alertaram:

— *“Professora, a senhora é branca né?”*
— *“Eu sou preto.”*
— *“Eu sou parda.”*

Pelo atravessar do tempo, não pude dar amplitude a muitas questões que atravessam a centralidade da discussão da Educação Física e das Relações Étnico-raciais. Finalizei afirmando que íamos ainda vivenciar algumas práticas de combate que trariam princípios de artes marciais africanas e que, ao longo das aulas, ainda íamos falar sobre heteroidentificação.

Saímos da biblioteca e fomos ao pátio. Ao falarmos de lutas, trouxemos os princípios da combatividade. Assim a atividade corporal, dessa aula, era no sentido de combate pessoa a pessoa e desestabilização. A ideia era desestabilizar o oponente, primeiramente com o cabo de vassoura para mediar a força e, depois, na força oposta. Essa atividade trouxe inquietações e o prazer em fazê-la, houve boa participação.



Fonte: acervo pessoal

O princípio dessa atividade consistia em fazer com que o adversário saísse da zona demarcada pela desestabilização. A atividade aconteceu sem qualquer percalço. Eventualmente era chamada a atenção para alguma coisa que acontecesse ou movimento que pudesse machucar. Mas eles/as foram os/as

protagonistas das atividades, chamando adversários novos, cada um no seu tempo. No caminhar da aula, foi aumentado mais o espaço de saída para a atividade se tornar mais difícil.

Percebi que estavam animados e gostaram de fazer a atividade, pois é um tema que instiga a todos/as. Quem estava de fora também participou torcendo para quem estava dentro. Foi um momento de gritaria e euforia dentro da escola. Como as outras turmas já haviam largado mais cedo, estavam livres e observando a aula. Em alguns momentos em que a luta estava muito na defensiva, era orientado que, para defender, teriam também que atacar, pois, em algumas modalidades de combate, punem se o lutador não tiver o princípio de combate, de forma que a participação e a reflexão dos/as estudantes na atividade foram sempre problematizadas.

Já perto de finalizar a aula, reuniram-se todos/as e então foi perguntado:

_Quais são as dificuldades que vocês tiveram em fazer as atividades? - Professora

A E05 disse:

_Força tia, temos que ter força.

E foi replicado:

_Será que é força ou técnica? - Professora

Alguns/mas responderam “Acho que os dois, tia” ou “Acho que técnica” ou “Acho que força”. Apresentei que é necessário ambos. Não só um como outro. Mais uma vez problematizei:

_Onde há o princípio de combate?

O E08 diz:

_Na hora que a gente defende e ataca tem que controlar pra fazer o inimigo perder.

Era visível que os/as estudantes já haviam se apropriado do conceito de Luta e entendido sua unidade mínima que é o combate. Mas para costurar ainda mais, perguntei:

_Essa atividade parece com algumas das fotos que vimos das artes marciais africanas? - Professora

Eles disseram no geral:

_Sim, parece com aquela que a gente viu que os caras estão nus.

Para finalizar a discussão, foi explicitado que todas as Artes Marciais têm o princípio de combate, em qualquer continente. Mesmo tendo uma pluralidade e diversidade de práticas corporais, todas as lutas devem ter os mesmos princípios. Assim, alertei que eles/as começaram a praticar Artes Marciais Africanas. Para fechar a aula, encaminhei uma pesquisa como atividade de casa sobre duas Artes Marciais: uma Senegalesa e uma Nigeriana. Seria para escrever o que eles/as entenderam no caderno. Nesta atividade, eles/as precisaram pesquisar a origem da luta, suas regras e suas filosofias.

Escutei alguns *feedbacks* no sentido do “Que aula divertida”, e isso ecoa muito mais no conteúdo. Outro estudante também disse “A gente reflete muito na sua aula” E04. Trazer novas amplitudes temáticas deflagram neles/as a curiosidade e o prazer pelo novo. E assim, voltaram para sala, pegaram suas bolsas e saíram da escola.

Embora não fizesse mais parte da aula, chamei a estudante que havia falado que existe “*cabelo ruim*” para uma conversa. Falei muito sinteticamente, pois, embora não fosse o conteúdo dito da aula, é uma expressão de origem racista e havia uma necessidade de combate, então fomos dialogando que “Não era bacana usar esse termo” e não existia cabelo ruim. Foi uma conversa rápida, contudo efetiva. Ela assentiu e entendeu. Refletir sobre novos conceitos e formar outros é um caminho assertivo em uma Educação Antirracista.

Os dados dessa aula mostraram que, ao tratar sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Física, o conteúdo dialoga com muitas questões, como identidade, heteroidentificação, racismo, estereótipos corporais e estereótipos de que é África. A discussão se aquece pela curiosidade de entender algo que organicamente faz parte da sua vida, como nos mostrou o censo da comunidade.

Os dados também apontaram que, muitas vezes, a centralidade da aula não dá conta de resolver as questões que surgem na prática pedagógica sobre a temática, afinal o objetivo da Educação Física escolar é a Cultura Corporal. Embora a discussão sobre corpo, identidade negra e racismo seja conteúdo inerente à cultura corporal, com frequência, duas aulas de 40 minutos não conseguiam responder a tudo, porém deixava indícios e aguçava, nos/as estudantes, uma curiosidade para buscar respostas às suas inquietações.

Os dados também mostraram que falar sobre Relações Étnico-Raciais na sala de aula, toca em assuntos delicados como racismo, a exemplo dos cabelos negroides. Embora, como corpo docente, sempre nos preparemos para entrar, em sala de aula, no campo teórico, a realidade sempre exigirá desses estudos constante e práxis pedagógica.

Aula 2: combate, Senegal, bobó e Carne de Vaca

No dia 27/10, começamos a aula revisitando os assuntos trabalhados na aula anterior. Retomamos o conceito de lutas e artes marciais. Para quebrar o gelo, foi feito um pequeno passatempo, que consistia em pedir que eles/as dissessem artes marciais de diferentes lugares.

- _ *Me digam artes marciais da Ásia...* - Professora
- _ *Não sei, tia... Karatê?* - Turma
- _ *Uma luta da Europa...* - Professora
- _ *Esgrima* - Turma
- _ *Uma arte marcial brasileira?* – Professora
- _ *Capoeira* - Turma
- _ *Uma luta dos Estados Unidos da América?* - Professora
- _ *Boxe, tia?* - Turma
- _ *Uma arte marcial no continente africano?* - Professora
- _ *Laaamb...?* - Turma

Na última aula, foi solicitado que os/as estudantes fizessem uma pesquisa sobre Artes Marciais africanas, poucos trouxeram, mas seguimos a aula com as poucas contribuições realizadas.

A pergunta “*Uma arte marcial no continente africano?*” tinha um traço proposital de demarcar que a África era um continente e não um país. Pelos discursos em sala, era notório que havia muitas dúvidas ainda sobre o espaço geográfico correspondente a país, continente, hemisfério. Sendo assim, foi explanado brevemente sobre o que era cada um desses termos.

Então, eles/as particularmente já dominavam bem. Como poucos estudantes realizaram a pesquisa, logo foi pedido para aqueles que não a fizeram que formassem grupos de cinco e apresentassem, na próxima aula, sobre o Dambe e o Lamb.

Essa aula teve como objetivo sistematizar o conceito de lutas por meio das Artes Marciais Africanas. Portanto, para usar o recurso tecnológico da projeção,

levei-os à biblioteca, onde foram exibidos dois vídeos curtos sobre Dambe⁵⁵ e Laamb⁵⁶. O vídeo do Laamb era maior e com mais informações. Esse segundo vídeo trouxe várias questões e discussões em sala de aula.

O primeiro dado importante é a demarcação de que se trata de uma luta senegalesa, o que provocou estranhamento diante do desconhecido. Uns sabiam que era um país, outros pensavam ser uma cidade e outros nem conheciam. O Laamb é uma Arte Marcial senegalesa, que advém de danças tradicionais e rituais. Portanto, é uma atividade que faz parte da cultura popular do Senegal, pois é uma forma de conectar gerações aos conhecimentos ancestrais e históricos do referido país. O vídeo mexeu com a turma porque, além de trazer noções ancestrais, trouxe novas referências de lugares desconhecidos. Trazer a referência do Laamb educa novos olhares, novos imaginários e diferentes perspectivas de corpos. Afinal como afirma Crelier e Silva (2018 p. 1314):

Se desejarmos uma escola inclusiva e acolhedora, devemos buscar caminhos para que a multietnicidade e a multiculturalidade sejam aspectos positivos e valorativos na construção do conhecimento. Criar caminhos para que a diversidade seja uma ferramenta para fomentar o respeito. Educar nossos olhos, nosso imaginário, para assim poder influenciar nossos alunos. Rejeitar todo juízo de valor atribuído a determinados grupos, o que gera uma hierarquização e mantém intactas as estruturas de poder.

A prática corporal Laamb vai além do combate físico, tem música, dança e rituais. É uma luta que chamamos de *Wrestling*, caracterizada pelo confronto corpo a corpo.

Pode ser encontrada em países como Benin, Nigéria, Costa de Marfim, Togo, Gana, Burkina e Mali. Cada luta dura apenas alguns minutos, mas é precedida por horas de preparação física e espiritual, fanfarra e música. Há duas formas de Laamb: uma permite aos lutadores golpear um ao outro com as mãos nuas; a outra é mais acrobática, e não é permitido bater. Em ambos os estilos, o vencedor tem que conseguir fazer com que o oponente caia com os joelhos, ombros, ou as costas no chão (Stotz; Falcão, 2012, p. 99).

No vídeo, são mostrados corpos fortes pretos e retintos, por isso há certa perplexidade na sala, um estranhamento. Ainda sobre o vídeo, existe um momento

⁵⁵ Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=Sf_QiuWZA0.

⁵⁶ Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=xZmN8-AtQLo&t=95s>.

de purificação das lutas, em que é derramado leite sobre os lutadores antes das lutas. que se refere a um gesto de respeito aos ancestrais e aos espíritos protetores. Esse ato faz parte de um ritual que prepara os lutadores que buscam proteção e força espiritual. O leite, além de simbolizar pureza e fertilidade, é considerado uma oferenda que ajuda a garantir boa sorte e sucesso no combate⁵⁷. Nesse momento, um estudante se benzeu, ou seja, fez o sinal da Santa Cruz, rito comum no catolicismo, demonstrando certo medo ou repulsa.

Na apresentação do vídeo, murmurinhos são escutados e, ao fim, foi questionado sobre o que acharam ou chamou atenção:

_Achei interessante, tia – E02

A fim de problematizar, questionei ao estudante por que ele se benzeu. E ele respondeu:

_Ah, nada não, tia... foi brincadeira - E09

*_Mas pode falar, não tô julgando não. É só para gente entender
– Professora*

_É porque é ritual - E05

_O que é um ritual? – Professora

_Né coisa de religião? - E5

Ao serem questionados, os/as estudantes foram confrontados e foi esclarecido que ritos/rituais podem estar relacionando com a espiritualidade, mas também com a questão simbólica e/ou cerimonial.

O estudante 03, replicou:

_Mas antes de entrar em campo os jogadores de futebol também fazem ritual, eles se benzem antes de entrar. Isso também é um ritual, não é tia?

Essa fala catártica, é um dado importante no entendimento acerca das questões de Religiões Afro-Brasileiras porque a escola também reproduz situações racistas em sala de aula, afinal

No contexto escolar não é diferente, ou seja, também há intolerância, preconceito e racismo religioso, seja por parte dos(as) estudantes, que muitas vezes carregam pensamentos advindos das suas famílias

⁵⁷ Para ver mais, acesse: <https://www.edumonteiro.com/laamb>. Acessado: 07 de março 2025.

e se fecham para conhecer a diversidade de manifestações religiosas, seja por parte dos(as) docentes, seguindo a mesma lógica, e seja, também, por parte da própria instituição escolar, aqui ressaltando as escolas públicas, já que por lei deveriam ser laicas. Porém, percebemos movimentações que, de certa forma, contrariam à Constituição (Ricardo; Soares; Wittizorecki, 2024, p. 47).

Isso é um importante indicativo de que, por mais que os/as estudantes advenham de uma estrutura de racismo estrutural com costumes conservadores e, por ventura, carregados de intolerância religiosa, eles/as também conseguem questionar e refutar sua realidade. Essa constatação foi um indício para novas análises serem feitas em sala de aula. Após essa fala, eu apresentei a importância de entender que todas as religiões têm ritos e algumas delas nos trazem estranhamento devido ao racismo estrutural que modela nossa forma de pensar. E continuei:

O ano passado quando eu falei do Sumô... vocês lembram? Lembra que antes dos lutadores entrarem em campo, eles jogam sal para purificar o espaço também. E nós não ficamos assustados. É mais fácil ficarmos com medo do que vem de questões africanas ou afro-brasileiras porque somos muitas vezes formados a ter esse medo. – Professora

_E lembra muito o Sumô, até a cuequinha é a mesma. - E10

A turma, em geral, nunca ficava totalmente calada, no entanto, falas mais impactantes como essa geravam um silenciamento que revelava estarem pensando no que foi dito. De fato, já havíamos falado de rituais, várias vezes, em sala, mas ao falar sobre Cultura Afro-brasileira existia um medo introjetado.

Na continuação da fala, mencionei a importância de olharmos para essas práticas corporais no sentido contemplativo, pois as danças, as lutas, muitas vezes, estão relacionadas a muitos rituais. Ratifiquei a importância de perdemos o medo dessa palavra “ritual”, e que é essencial ampliarmos nossas referências sobre Luta e Religião. Nesse contexto, foi apresentado que algumas lutas têm rituais, tem estratégias e tem possibilidades. Nesse momento, também lincamos com o fato de o Laamb ser feito na areia e, na nossa realidade, também, pois temos a praia como espaço de aula. Nesse instante, também surgiu um debate sobre a violência das lutas:

_Ô tia, mas o Laamb não é muito violento não? A gente vai fazer isso é? - E03

_Toda arte marcial nasce de contexto de guerra, existe muitas tradições, rituais e religiões envolvidas. Nem é só do Laamb, mas o Judô, Karatê até a própria Capoeira. Isso é no contexto mais histórico, mas na escola vamos ver no contexto educacional - Professora

Já não dava mais para conter a agitação de sair à praia para praticar. Eles/as estavam efusivos e ficavam “Tia, nós não vamos à praia não?”. E assim, seguimos à praia. Pedi para deixarem todo o material na biblioteca e fomos andando. Na praia, havia locais que fazíamos a prática. A depender do dia, podíamos fazer perto dos coqueiros ou perto de umas árvores.

Havia uma árvore perto do local onde realizávamos as práticas, uma árvore de Amendoeira da Praia, mas eu não sabia o nome científico dela. Apenas tinha uma memória de infância e a conhecia como ‘*coração-de-nego*’. Na agitação da saída da praia para chegar nesse local, geralmente tinha que ficar atenta a tudo, pois, mesmo sabendo que os/as estudantes conheciam todo o percurso, precisava ficar vigilante, pois sair da escola era uma grande responsabilidade. Enquanto caminhávamos, um estudante perguntou:

_Tia, a gente vai ficar onde hoje?

E eu gritei:

_Galera, vamos ficar perto daquele ‘coração-de-nego’.

Na hora que eu falei, percebi o que havia falado. Para meu espanto, nunca havia problematizado o nome da árvore, já que eu brincava com ela desde criança. O estudante 04 disse:

_Coração-de-negro, tia?

Era um estudante preto, que falou com um tom de estranhamento.

_Eita, desculpa, eu só conhecia por esse nome... nem pensei...– Professora

_Não, não, tia tem esse nome mesmo, mas aqui chamamos mais de bobó. – E06

O estudante percebeu meu constrangimento. A sensação que ficou foi a de que ele quis atenuar meu embaraço. Aparentemente é um nome conhecido em alguns lugares, mas, como faz parte da cultura popular, então pode variar em outras

localidades. A partir desse dia, comecei a chamar de bobó, pois não me senti mais à vontade para chamar de *coração-de-negro*. Embora seja um nome comum e bastante conhecido, naquele contexto, não fazia sentido ser chamado de tal modo, sem, ao menos, tratar o motivo de sua denominação que poderia ter uma intenção preconceituosa.

Quando chegamos ao local da prática, pedi que os/as estudantes fizessem duplas. A intenção da atividade era fazer com que o/a adversário/a tocasse o cone com qualquer parte do corpo. No Laamb, havia a necessidade de derrubar o adversário no chão. Na adaptação feita para a sala de aula, eles/as precisavam fazer com que o corpo do outro tocasse o cone. Mas, utilizamos o mesmo princípio, combate corpo a corpo (*Wrestling*). Usamos o Laamb como o conteúdo, mas sem esquecer a centralidade que era a sistematização do conceito de lutas.

Imagem 65. Apresentando as lutas



Fonte: acervo pessoal

No começo, chamei um estudante para exemplificar embaixo do pé de bobó. Fizemos a demonstração e dizemos que poderia utilizar o corpo todo. Como mostra a imagem 65.

Apesar de não termos quadra, o que nos colocava em posição de negligência educacional, pois era necessário que a escola tivesse um espaço apropriado para

fazer as aulas de Educação Física com segurança. A praia era uma alternativa e não um espaço de aula tornava-se uma possibilidade, por causa da areia para amortecer a queda. De acordo com o que é praticada o Laamb, pedi que formassem duplas e comesçassem. O decorrer da atividade foi muito divertido.

Imagem 66. Laamb



Fonte: acervo da pesquisa

A prática foi muito prazerosa. Ao longo da atividade, eu pedia para que fossem trocando de duplas. Por ser uma sexta-feira à tarde, dava o aval para serem mais livres, de se jogarem na areia sem medo de sujar a roupa. Além disso, a atividade serviu para unir grupos de estudantes que não tinham muito contato. A atividade ocorreu bem, não houve percalços, mas por ser uma atividade de força que precisava desestabilizar o oponente e por ser feita na areia, cansou mais rápido os/as estudantes. Precisamos dar algumas paradas para que a turma pudesse se recompor. No geral, eram ouvidas risadas com entusiasmo.

Ao fim da aula, reuni os/as estudantes em círculo. E questionei:

_Quais foram as dificuldades que vocês tiveram de praticar o Laamb? – Professora

_Tia, é muito difícil tem que ter muita força e areia cansa muito. Mas é legal. - E05

Continuei:

_Quais são os princípios da luta que vocês reconheceram?

Disse o estudante 06 com um tom de insegurança.

_Combate, né?

Repliquei:

_Isso, combate pessoa a pessoa. Defesa e ataque. Houve momentos que vocês só ficaram 'contendo os danos' sem a combatividade. Sabia que tem lutas que você é despontuado se não tiver combatividade?

Continuei:

_Galera, o Laamb é de onde mesmo?

_Senegal!

_Vejam, a maioria das Arte Marciais, como vocês puderam ver tem ritos, tem filosofia e tem e espiritualidade. Vocês praticaram aqui. Tem que ter respeito, ética e competitividade. Pra vocês, o que chamou a atenção de vocês no Laamb?

_Tia, de ter que derrubar. - (E06)

_As roupas tia (risos), mas eu gostei - (E10)

Para finalizar, disse:

_Galera, os ritos e rituais são coisas que fazem parte da nossa vida em diferentes culturas. As artes marciais da Ásia têm, a África também tem. A cultura é muito diversa é importante conhecermos. É importante conhecermos e valorizarmos todas elas

Sempre que tem uma atividade prática, a finalização da aula é o momento que os/as estudantes menos prestam atenção. Já estão cansados e, como falei, era uma sexta-feira, queriam ir para casa, portanto não houve tantas discussões no final. Depois de uma breve sistematização, voltamos para a escola e encaminhei que, na

semana seguinte, iríamos nos encontrar e que estudassem sobre o Laamb e o Dambe.

Esse dia foi bastante proveitoso, os debates foram aquecidos e a prática bem-feita e receptiva. Os/as estudantes têm um nível crítico muito interessante, pois eles/as mesmos/as questionam e trazem novas sínteses como o conteúdo de sala. Ano passado, quando eu passei o vídeo sobre o Sumô, não houve questionamentos sobre os rituais presentes nessa prática. Mas, ao longo da história, o Brasil reprimiu muitas religiões de origem afro-brasileiras, por isso, ao ver corpos negros praticando rituais, surge aquele “medo”, que nada mais é, que o racismo introjetado na formação de consciência dos sujeitos. O corpo comunica. Corpos pretos comunicam.

Houve momentos catárticos, na localização do Senegal, na diversidade da visão de África e na ampliação do conceito de Lutas. É muito importante ver a produção de conhecimento de corpos negros, é fundamental que os/as estudantes se reconheçam e valorizem culturas que ainda desconhecem.

Um ponto interessante foi o de não ter quadra, nem dojô, nem tatames, nem outro espaço similar; a praia foi nossa única opção. O Laamb é praticado em lugares abertos, na areia e em contato com a natureza. E as nossas práticas também, embaixo do pé de bobó, perto da praia, na areia. Isso é um valor presente em religiões afro-brasileiras, nas quais as divindades estão relacionadas com elementos da natureza. São valores civilizatórios também.

Essa pesquisa-ação tem como intenção entender como os/as destinatários/as (estudantes/as) produzem sínteses acerca das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física. Mas, como professora, também fiz uma reflexão acerca da minha prática. Muitas vezes, queremos vivenciar conteúdos na prática pedagógica que não coadunam com a realidade em que vivemos. Exemplo: o Judô é possibilidade no trato da Luta, mas não temos espaço apropriado para isso nem a segurança da indumentária do quimono. Entretanto, o conceito de Luta pode ser trabalhado com o Laamb ou lutas Ameríndias que têm a areia como seu espaço principal. Por isso a importância dos/as estudantes terem amplas referências de lutas, para que também se reconheçam nessa prática corporal dentro da realidade em que vivem, no nosso caso, uma região de praia. Além de saírem de uma visão mais eurocêntrica de cultura corporal.

Não será com uma aula ou uma unidade temática que os/as estudantes/as entenderão a complexidade da África e todas suas produções culturais corporais, mas essas discussões vão orientar indícios para começarem a entender o mundo de forma mais complexa, afinal foram expostos a uma ampla referência teórica de Cultura Corporal.

Voltamos para escola, melados de areia, com risos soltos e com a cabeça fervilhando de pensamentos. A catarse era dos/as estudantes, mas também da professora.

Aula 03: África, Artes Marciais e Geveg

Passamos um tempo sem nos encontrar, foram 15 dias, porque, em uma semana, houve um feriado e, na outra, faltou energia na escola. Os/as estudantes já estavam ansiosos, pois a aula de Educação Física era o momento que mais esperavam (pela fala deles/as).

Na aula anterior, aconteceu a entrega das pesquisas sobre Dambe e Laamb, alguns não entregaram. Na última aula, também foi encaminhado um seminário sobre artes Marciais Africanas, para este foi necessária a formação de grupos com cinco alunos/as e que precisariam pesquisar sobre essas práticas corporais em África, mas apenas um grupo entregou. Inicialmente sinalizaram que tiveram muita dificuldade de achar essas lutas.

O grupo que entregou a pesquisa apresentou uma Arte Marcial Egípcia chamada *Tahtib*, que segundo Mahaila (2016, p. 73) surge no Egito como uma dança.

Essa região (Alto Egito) também dá nome ao ritmo Saidi, um dos mais populares utilizados em diversos diferentes estilos de dança atualmente. Nessa região, surge o Tahtib, uma dança masculina cuja finalidade principal é demonstrar a habilidade na encenação de um duelo em que os bailarinos utilizam longos bastões de bambu chamados Assaya. Afinal, essa dança originalmente remete a uma luta marcial, movimento porque os bastões são mantidos e evidenciados em diversas manobras, como giros, pelos bailarinos.

Confesso que não tinha conhecimento sobre esse tipo de arte marcial. Foi com o trabalho dos/as estudantes que pude ter acesso a essa prática corporal. Eles/as protagonizaram a discussão e trouxeram imagens, foi bem interessante.

Após a apresentação, interroguei-os:

_ Vocês têm algum comentário sobre essa luta? – Professora

_ Tia, a gente não tem muito comentário não. Só achamos muito, muito cultural - E03

_ Mas, cultural como? – Professora

_ Eu sei lá, tia. Tem uns negócios de dança, umas roupas... uma coisa meio árabe - E03

_ Achei um pouco parecido com o Maculelê, vocês também perceberam isso? - Professora

_ Macululê, tia? O que é isso? - E12

Foi percebido que os/as estudantes começaram a analisar as diversas etnias na África, como os árabes. Esse é um dado importante para uma educação que se apresenta como antirracista pela construção de novas bases conceituais. Também há o desconhecimento de algumas das nossas produções culturais, como Maculelê.

A ideia de equiparar com o Maculelê foi no intento de estabelecer nexos e relações com a nossa realidade, já que o Maculelê é uma dança brasileira. Logo, fiz uma breve fala sobre esta dança e mostrei imagens. Houve algumas concordâncias quando, em um dos momentos de burburinho, foi dito “Ah é mesmo, olha”. Mas, eles/as mesmos/as fizeram suas próprias análises, como figura a fala abaixo:

_ Tia, eu achei parecido com a esgrima também - E04

Percebeu-se que os/as estudantes fazem associação às lutas com implementos, o Tahbit usa o arco e a Esgrima usa espada, florete e/ou sabre. Nesse embalo, problematizamos:

_ O que essa luta tem em comum como outras lutas?

Eles responderam:

_ Tem ataque e defesa e combate

Repliquei:

_ O que mais?

E assim seguiu:

_ “Ah, tem história tia. Tipo é uma luta antiga que nem o judô.”

São fundamentais essas associações que os/as estudantes fazem com a prática social, ou seja, do que conhecem como lutas. Isso fez com que aprendessem

o conceito de lutas e ampliassem seu manancial teórico. Após esse momento, apresentei que todas as lutas trazem formas diferentes de expressão, mas elas apresentam uma unidade singular: combate, ataque e defesa.

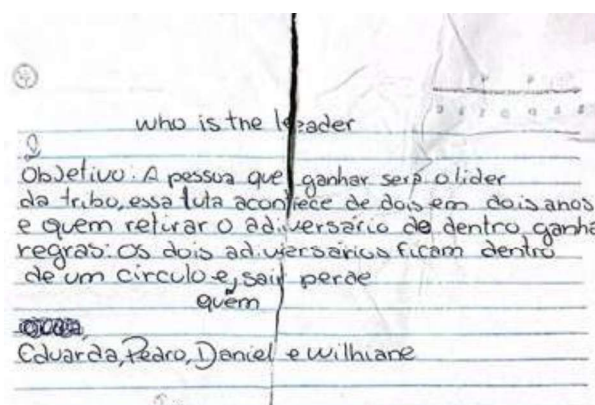
Após esse momento, fui encerrando para adentrar na segunda parte da aula: a criação de uma luta em sala. Atribuí a essa atividade a avaliação do bimestre. Assim, disse-lhes:

_Gente, vejam... vocês se lembram na unidade Jogo os valores civilizatórios africanos? Circularidade? Oralidade? Então, vocês precisam criar uma luta que tragam similaridades com as artes marciais africanas, que tenham regras, objetivos, ritos... etc... Vocês precisam colocar o nome da luta. Valendo o ponto do bimestre. Vocês têm 10 minutos, tá? É pra entregar.

Obviamente, com pouco tempo, eles/as não iriam produzir algo novo, mas sim adaptar alguma possibilidade que tinham vivenciado. Ressalta-se que a turma estava inquieta desde o começo da aula, tive que chamar a atenção dos/as estudantes para se manterem focados e atentos ao que estávamos estudando. Geralmente, quando se chega ao fim do ano, o cansaço acumulado faz perder o foco nas atividades.

Após o período estabelecido, os/as estudantes produziram suas ideias sobre lutas e entregaram por escrito, conforme alguns exemplos a seguir:

Imagem 67. Who is the leader?



Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 68. Hands down

Hando Down

Objetivo: Derrubar o adversário

Regras: Usar apenas a mão direita para derrubar o adversário.

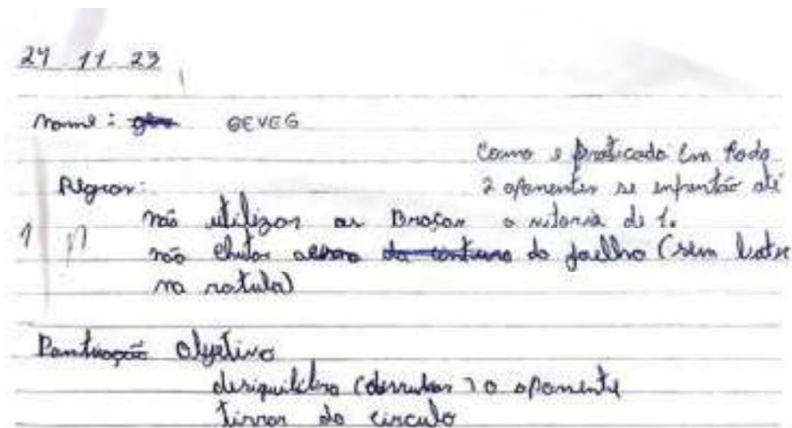
Não pode: Usar a mão esquerda, usar agressão como estratégia e xingar o adversário.

Obs: Apenas 2 pessoas por vez.

Grupo: Gelvanna, Júlia, Vitor, Otaão e Raquel!

Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 69. Geveg



Fonte: acervo da pesquisa

Alguns/mas estudantes me pediram ajuda para colocar o nome na luta, uns queriam em inglês. Já o grupo chamado “Geveg”, antes de colocar esse nome, veio me perguntar:

_Tia, qual idioma falado na África?

E foi respondido:

_Ah, tem tantos. Tem inglês, francês, árabe... Foi colonizado por tantos lugares e tem tantas etnias diferentes que fica difícil dizer assim. E depende da parte do continente africano que você quer.

E replicaram:

_Mas tia, tem algum propriamente africano? Sei lá?

E continuei:

_Coloca aí no google translate 'Yorubá.

_Tem não, tia.

Após uma breve pesquisada no *google translate*, de fato não tinha Yorubá na tradução, mas procuramos juntos e achamos um idioma mais específico, o *Kimbundo*, uma das línguas Bantu que tem influências no português falado em Angola. A palavra 'Geveg' em Kimbundo quer dizer "lutas". Esse movimento mostrou que os/as estudantes tiveram curiosidade em trazer uma referência africana para sua luta.

Após esse momento, fomos à praia. Lá, os estudantes começaram a apresentação do trabalho.

O primeiro grupo foi o do "*Who is the leader*", cujo objetivo da luta era tirar o oponente do círculo. E assim, a estudante que estava apresentando disse:

_Tia, criamos uma fanfic⁵⁸. Essa luta só acontece de dois em dois anos. E quem ganhar vai virar líder da tribo - E05

_Isso que tu chamas de fanfic é um ritual, não? - Professora

_Eita, tia é verdade - E05

Esse grupo usou a referência da circularidade para marcar a delimitação do espaço da luta. Foi percebido que eles/as associaram a África a tribos como no trecho "*Quem ganhar vai ser chefe da tribo*". É uma visão ocidentalizante e primitiva de África, mas é um dos conceitos que eles têm, é como eles veem. Nesse instante, começam a experimentar, conforme a imagem 70.

Imagem 70. Praticando Who is the leader

⁵⁸ Fanfic, ou fanfiction, é uma narrativa ficcional escrita por fãs, baseada em personagens, histórias ou enredos de obras já existentes.



Fonte: acervo da pesquisa

O segundo grupo foi o Geveg, que tem como objetivo tirar o oponente do círculo sem usar as mãos, conforme pode ser observado na imagem 71.

Imagem 71. Praticando o Geveg



Fonte: acervo da pesquisa

Foi uma prática tranquila na qual se divertiram. Ao longo da atividade, fomos torcendo e sorrindo para os/as estudantes que estavam em evidência. Em alguns momentos, como professora, pontuava o cuidado para não se machucarem.

A terceira luta foi o “Hands Down”, que tem por objetivo derrubar o adversário utilizando apenas a mão esquerda. Como eu disse, em muitos momentos, tive que chamar a atenção dos/as estudantes por estarem conversando e brincando muito. Pelo fato de estarmos em ambiente externo, com qualquer estímulo de fora há uma desconcentração, a exemplo dos animais passando na rua, familiares passando na praia etc.

Imagem 72. Praticando o handsdown



Fonte: acervo da pesquisa

Ao se encaminhar para o fim da aula, sentamos em círculo e questionei:

_Onde estavam os valores civilizatórios africanos?

_Acho que no círculo, tia - E05

_Galera, uma dúvida, por que vocês escolheram o nome em inglês? – Professora

_Ah, porque a gente acha bonito - E03

E assim, fomos terminando:

_Achei interessante a atividade de vocês. No geral, todo mundo escolheu o círculo. Algumas pessoas também escolheram um ritual. Bacana!

Percebi o estudante (nome do estudante foi suprimido), usando esquiva de forma bem interessante. Ele estava meio que

fintando e ao mesmo tempo esquivando. Isso são táticas de lutas que vocês mesmo estavam criando Poderíamos dizer que vocês criaram artes marciais de Carne de Vaca né (risos). Mas me digam, quais foram as dificuldades de criar essa atividade? - Professora

E eles/as responderam:

_Ah, tia pensar na circularidade eu acho - E04

_Tia, não foi difícil não – E07

Para finalizar:

_A partir das Lutas, pudemos aprender muitas coisas. E principalmente entender culturas diferentes, lugares diferentes histórias diferentes, continente diferentes.

Com as lutas, falamos sobre intolerância religiosa, sobre rituais, sobre discussões raciais e sobre racismo. Tudo isso em lutas!

Quanto mais a gente conhece coisas novas, mais há coisas novas para conhecer.

Por hoje é só.

Aguardem a nota na semana que vem! - Professora

Quando chega o final de uma aula, depois de uma prática na areia em uma sexta-feira, a atenção dos/as estudantes já está distante, por isso, sou mais breve no fechamento. No geral, percebe-se que acumularam questões em torno das Relações Étnico-Raciais, questionaram e produziram. Eles começaram a falar termos sem tanto medo, a exemplo de “ritual” e ampliaram sua visão de mundo entendendo novas possibilidades de ler a sociedade, seja conhecendo lutas egípcias, seja criando lutas. Nosso objetivo na unidade de Luta foi concluído, conscientes de que a formação desse pensamento teórico antirracista é um processo, com o qual as lutas africanas puderam contribuir significativamente.

5.3.4. Danças: a cultura popular é antirracista

A última unidade temática vivenciada foi com o conteúdo dança. Nossas intervenções ocorreram entre fevereiro e abril de 2024. Esse foi o primeiro tema abordado neste ano. No Currículo de Pernambuco (2019, p. 210), o objeto de conhecimento abrange as 'Danças de salão, danças teatrais e contemporâneas'. Os conteúdos são:

Recriar e vivenciar as danças de salão, teatrais e contemporâneas, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas; discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, danças teatrais e contemporânea e demais práticas corporais, sugerindo alternativas para sua superação; analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, teatrais e contemporâneas, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

Nessa temática, trabalhamos o Bumba-meu-boi, uma dança teatral que retrata a cultura popular brasileira, abrangendo estados como Pará, Pernambuco, Maranhão, Santa Catarina, entre outros. A Cultura Popular é fortemente marcada pela resistência e oralidade das camadas populares, trabalhadoras, ameríndias, afrodescendentes e europeias; e se origina de cultos e religiões afro-brasileiras. As danças populares, portanto, são uma forma de resistência a um sistema que tenta torná-las esquecidas. Como afirma Brasileiro (2010, p. 138),

A produção de conhecimento sobre dança apresenta, para as pessoas que a estudam, um banquete sobre sua história, especialmente ocidental (europeia e norte-americana) e sobre seus principais precursores, mas pouco apresenta sobre as danças populares que constituíram e constituem a história da humanidade pelas ruas, sobre as que se consolidaram em nosso próprio país, e menos ainda sobre suas possibilidades de estudo e ensino no espaço escolar.

O Bumba-meu-boi ou Boi-bumbá é uma expressão que conta com muitas contribuições de raízes ameríndias e afrobrasileiras, uma arte folclórica que se manifesta de diferentes formas nas regiões do Brasil. Na pesquisa-ação, tivemos o objetivo pedagógico de sistematizar o conceito de dança por meio do Bumba-meu-boi e suas contribuições para a cultura popular brasileira. Assim, doravante são apresentadas as narrativas pedagógicas acerca dessa vivência em sala.

5.3.4.1 Um novo seminário inicial

O ano letivo começou no dia 09/02/2024 para o 9º ano. Em comparação com o ano anterior, essa turma era mais quieta e menos propensa a problematizar, era composta por 21 estudantes. Também há uma questão de gênero muito forte em sala de aula, os meninos formam grupos exclusivamente com outros meninos, e, por consequência, as meninas formam grupos somente com outras meninas. Em

algumas atividades esportivas, os meninos tendem a diminuir as meninas ou a não querer participar das atividades com elas. Isso é algo que já havíamos discutido com os/as professores/as em outros anos.

Nessa unidade temática, enfrentei a dificuldade de conseguir registros fotográficos. Em 2023, a turma contava com um estagiário que ocasionalmente fazia os registros fotográficos, mas, em 2024, não tivemos esse apoio. Portanto, o número de registros foi reduzido.

A turma era composta, majoritariamente, por estudantes negros/as e pardos/as, mas o debate racial ainda não era aquecido. Havia, também, um grande núcleo cristão na sala, oriundo de igrejas pentecostais. Esse é um dado que influenciou a vivência do conteúdo.

Voltando ao seminário inicial, quando deu 15h40 do dia 09/02, entrei em sala com a bolsa e a mão carregada de projetor, extensão e adaptadores. Sempre causam uma euforia as aulas de Educação Física, é aquele momento de êxtase para sair da sala, mas ao me verem com o projetor é sinal de “vamos ficar na sala”.

_Hoje é o quê hein, tia? - A01

_Vamos começar com dança – Professora

Era o assunto que eles menos gostavam. A dança sempre causava um incômodo. Trabalhar com o corpo/arte é sinônimo de desconstrução e problematização. No entanto, antes de problematizar sobre a dança, precisei apresentar a pesquisa-ação. Utilizei a mesma projeção que havia sido usada no ano anterior e iniciei me apresentando como professora/doutoranda.

Imagem 73. Seminário Inicial



Fonte: acervo pessoal

Como mostrado na imagem 73, compartilhei um pouco da minha trajetória educacional e percebi que isso foi precedido de espanto. Essa turma tem a característica de ser mais quieta, por isso acabei sendo mais objetiva na apresentação, principalmente no que se refere à questão da tese. Eles/as sempre ficam com dúvidas sobre o que é um doutoramento, o que é um curso de mestrado e os desdobramentos na vida acadêmica. Como dito no outro seminário inicial, acredito ser importante ajudá-los/as a entender como funciona a vida acadêmica, para que possam ir organizando seus pensamentos a respeito do futuro, pois, nessa turma, o quadro de estudantes que não veem projeção no futuro no campo dos estudos se repete. Em alguns momentos, perguntei:

— Vocês querem fazer vestibular pra quê? Já sabem? —
Professora

Em relação a essa pergunta, eles/elas afirmaram, em sua maioria, que não têm essa pretensão e/ou não pensaram sobre isso. E, mais uma vez, como abordado no seminário anterior, podemos ver que esse quadro reflete a desigualdade social e a racial. Em uma realidade predominantemente preta e/ou parda, a maioria dos/as estudantes não tinha perspectiva de outros voos. Cabe lembrar que muitos já trabalham, atuam como ajudantes de pedreiro e/ou entregam gás nas casas. Eles/as

estudam no turno da tarde, e, por isso, muitos exercem suas atividades laborais pela manhã.

Ao seguir a aula, apresentei o objetivo da tese, bem como os limites e as possibilidades da nossa pesquisa na escola. Os/as estudantes se mostraram quietos/as, então avaliei que estavam entendendo o que estava sendo explicado, porém sem muita curiosidade. É uma característica da turma em si, não necessariamente da aula.

Ao chegarmos aos conceitos sobre “O que são relações étnico-raciais” e “O que tem a ver as relações étnicoraciais com a Educação Física?”, pudemos ver uma discussão mais acalorada.

Frente a esse cenário, alguns elementos me fizeram analisar certas questões. O trato da dança na escola, por vezes, é precedido de tensões em relação à sua forma e ao seu conteúdo. Há muitas questões em torno do pudor com o corpo, das questões afetas ao gênero, das questões em torno da intolerância religiosa e entre outras variantes, afinal, a dança é linguagem, expressão, história e, nesse ínterim, sua vivência pode conter essas contradições. A dança, por sua vez, é a expressão viva da cultura popular e da resistência história de povos que foram historicamente mortos, chacinados, apagados e excluídos. Conforme nos diz Brasileiro (2022, p. 113):

Essa marca da Cultura Popular, nesse caso, a brasileira, é também muito expressiva – dos sambas aos maracatus, dos frevos às congadas dos batuques aos carimbós, conhece-se sobre o Brasil e sobre sua Cultura Popular através da Dança. Elas narram uma parte expressiva dessa história e continua sendo reproduzida ao longo dos anos com outras e novas formas de dançar, com outros e novos sentidos e significados que são reproduzidos pelos diferentes grupos e sujeitos.

Nesse contexto, atuar em uma comunidade fortemente influenciada por igrejas neopentecostais, com uma visão mais conservadora, torna o trabalho com danças da cultura popular e afroreferenciada ainda mais desafiador, devido ao preconceito religioso. No entanto, com a turma anterior, esse processo foi menos tensionado, pois já havíamos abordado temas como 'relações étnico-raciais', 'racismo' e discutido amplamente a influência eurocêntrica e estadunidense na abordagem do conteúdo 'dança'. Além disso, já tínhamos dialogado sobre diversas questões relacionadas à religião.

Embora, em anos anteriores, já houvesse tratado as relações étnico-raciais, os termos como 'racismo' e 'relações étnico-raciais', ainda causaram estranhamento, surgindo perguntas como: por que estamos fazendo esse contraponto? Pois, nessa nova unidade temática, com uma nova turma, houve um acanhamento tanto no trato com a dança quanto com os termos sobre relações étnico-raciais.

O contato com a dança na escola, por vezes, era precedido de tensões em relação à sua forma e ao seu conteúdo, havia muitas questões em torno do pudor com o corpo, do gênero, e da intolerância religiosa, entre outras variantes. Afinal, a dança é linguagem, expressão e história; e, nesse ínterim, sua vivência pode conter essas contradições. A dança, por sua vez, é a expressão viva da cultura popular e da resistência história de povos que foram historicamente mortos, chacinados, apagados e excluídos. Conforme nos diz Brasileiro (2022, p. 113):

Essa marca da Cultura Popular, nesse caso, a brasileira, é também muito expressiva – dos sambas aos maracatus, dos frevos às congadas dos batuques aos carimbós, conhece-se sobre o Brasil e sobre sua Cultura Popular através da Dança. Elas narram uma parte expressiva dessa história e continua sendo reproduzida ao longo dos anos com outras e novas formas de dançar, com outros e novos sentidos e significados que são reproduzidos pelos diferentes grupos e sujeitos.

Nesse caso, trabalhar em uma comunidade muito influenciada por igrejas neopentecostais, que tem um cunho mais conservador, traz ao trato das danças e da cultura popular e afro-brasileira um tom de desafio a mais, em virtude do preconceito religioso. Entretanto, na turma anterior, como já havíamos tratado de termos como “Relações Étnico-Raciais” e “racismo”, como também já falado muito sobre a influência eurocêntrica estadunidense, o trato com o conteúdo dança foi menos tensionado de preconceitos existentes. Já havíamos tratado muitas questões acerca da própria religião.

Quando trouxemos a projeção no que tange o termo “O que são relações étnico-raciais?”, houve um silenciamento e um certo desconforto em sala. Para quebrar esse silêncio, questionei:

“Vocês acham que aqui em Carne de Vaca, há uma diversidade cultural?” – Professora

Como já disse acima, essa turma era muito marcada pelas questões de gênero. Nessa sala, havia um grupo de quatro estudantes que eram mais críticas e responderam mais.

_Ah sim, tia! Tem muito – A02

_Como, por exemplo? – Professora

Após um período de pausa, foi dito:

_Ah sei lá, tia. Tem muita coisa aqui em Carne de Vaca – A02

_Podes me dizer, tipos de dança que tem aqui? Se alguém puder ajudar a estudante A02 também pode viu? – Professora

Risos são ouvidos. E para cortar os risos os/as estudantes dizem:

_Brega Funk – Turma

_Que mais? – Professora

_Coco – Turma

_Frevo quando é carnaval – Turma

_Que mais? – Professora

_Forró, tia! - Turma

Era perceptível que os/as estudantes já carregavam, em seu construto teórico, um conhecimento sobre diversidade cultural, porém eventualmente precisavam de estímulo para pensar sobre sua própria vivência e formar seus conceitos.

_Então percebe-se que existem muitas produções corporais de dança aqui em Carne de Vaca, ou seja, há uma diversidade cultural e tem muitas heranças afro-brasileiras – Professora

E assim, perguntei:

_O que é pra vocês, relações étnico-raciais?

Houve um silenciamento. Entrelham buscando respostas. Tomei a frente e respondi.

_Relações étnico-raciais tá relacionado como raça. Fala sobre a contribuição de povos ameríndios e povos afro-brasileiros sobre a nossa cultura. Vocês, entenderam?" – Professora

_“Vocês, entenderam?

_Sim – a turma em uníssono.

Assim seguimos para a próxima projeção, como ilustrada na imagem 39, quando perguntei: “O que tem a ver as Relações Étnico-Raciais com a Educação Física?” Mostrei a foto da Capoeira e da Dança dos Orixás. Na Capoeira, todo mundo assentiu que conhecia.

Lá na igreja tem todo sábado pela manhã. Vai um professor e a gente faz a roda. Eu fazia, mas depois parei – A06

Como já abordado, as igrejas cristãs têm muita influência na comunidade. Sinalizei que a Capoeira é fruto de uma produção afro-brasileira e falei sobre sua importância no cenário das lutas. Já na foto da Dança dos Orixás (Oxum), houve um silenciamento quando perguntei sobre qual dança seria aquela. Digo mais: havia medo.

“Orixá” é a designação dada aos deuses ou entidades cultuadas nos candomblés de tradição Iorubá. “Ao ser traduzido, o termo Orixá quer dizer ‘cabaça-cabeça’. Para a população Iorubana, a cabaça é um instrumento com a função de guardar, de reter determinada substância de origem sólida, líquido ou vegetal” (Ferreira; Bastos, 2021, p. 63). Segundo estas autoras:

O Xirê, conhecido popularmente como roda dos Orixás, é uma sequência coreográfica que organiza uma liturgia dançada coletivamente numa festa de terreiro. Essas rodas sagradas têm uma ordem de organização hierárquica nas danças e reúnem vários Orixás —das águas, da terra, da caça, do vento, da criação do mundo, (Exu, Ogum, Oxóssi, Xangô, Oxalá, Iansã, Oxum, Iemanjá, Nanã, Omolu, entre outros) — numa ordem funcional e preestabelecida pela nação Yorubá (Ferreira; Bastos, 2021, p. 64).

A Dança dos Orixás é uma manifestação que nasce do Candomblé e que tem sua vivência marcada pela religião. Em outras aulas, já havíamos tratado sobre as religiões afro-brasileiras. Entretanto, o silenciamento da turma ocorreu não apenas pelo desconhecimento de fato da religião, mas também por algo que eu já previa por conhecer essa turma: o medo. Assim perguntei:

_ Vocês sabem o que é um Orixá? – Professora

Risos com requinte de zombaria.

_ Isso é macumba – A05

_Macumba é instrumento de percussão, aff – A02

O estudante A05 tem um perfil de opositor, gosta de debater ideias tanto com a professora quanto com os/as outros/as estudantes, principalmente com as meninas. Sem dúvida, ele é uma figura de liderança na sala. Alguns colegas o acompanham, mas, por ter falas de cunho machista, acaba sendo retaliado pelo grupo de meninas da sala. É importante ressaltar, ainda, que ele é um estudante preto retinto e também é protagonista de uma igreja neopentecostal na comunidade, que reprime fortemente cultos não cristãos.

Fiz uma breve explicação sobre macumba, orixás e intolerância religiosa. A fala da estudante A05, na verdade, é resultado do que trabalhamos nos anos anteriores. Já prevendo que o debate poderia se intensificar e que esses termos voltariam a surgir, segui com a apresentação.

Aproveitei a última fala e entrei na projeção sobre Racismo como figura a imagem 40. Nesse ínterim, perguntei:

_O que é o racismo? – Professora

_Racismo é quando alguém diminui o outro pelo tom de pele – Estudante A04

_Que tom de pele? – Professora

_Negro, professora – Estudante A04

_Vocês acham que existe racismo no Brasil? - Professora

_Sim, professora com certeza ué. O pretinho aqui sabe bem disso. Mas racista não se cria aqui não, tia – Estudante A05

É contraditório pensar que se reconhecer na identidade negra também implique reconhecer o racismo. Ainda mais quando essa identidade, por vezes, rejeita as próprias expressões da cultura corporal afro-brasileira, como é o caso das danças dos orixás. Trata-se de uma questão estrutural, já que, historicamente, as religiões Afro-diaspóricas foram marginalizadas (Kouryh, 2008). Também fiz uma arguição sobre o racismo, abordando brevemente as questões estruturais e como elas nos afetam enquanto sujeitos nas produções corporais e culturais.

Discutimos um pouco mais sobre racismo, pelo menos de forma introdutória, de como este exerce seus tentáculos na sociedade estrutural e socialmente. Percebi que a turma não tem clareza sobre sua heteroidentificação, mas isso é um processo.

Após esse momento, dei continuidade explicando como preencher o TCLE, o TALE e o termo de autorização de uso de imagem. Houve bastante dificuldade em relação à explicação, essa parte demandou um pouco mais de tempo, devido à necessidade de esclarecer todos os pontos desses documentos, que são, de fato, mais burocráticos.

Cerca de 20 minutos depois, retomamos nossa discussão sobre dança. Perguntei se eles/as conheciam alguma manifestação cultural afro-brasileira que só existisse em Carne de Vaca e a resposta foi negativa. A partir daí, falei sobre A Nação Africana Pretinhas do Congo, e logo ouvi um “*Ahhhh, é mesmo*” em reconhecimento.

_ Vocês sabiam que as Pretinhas do Congo só têm aqui em Carne de Vaca? Não é massa, isso? Alguém sabe me explicar como eles desfilam, como é? – Professora

*_ As pretinhas do congo num é da avó de Raíssa do sexto ano?
[Um estudante pergunta para o outro]*

*_ As pretinhas do congo, tia, é tipo um bloco que sai no carnaval
– A03*

_ Quem dança? Como dança? – Professora

_ Elas fazem uma fileira, e tem um homem no meio segurando... como é o nome... estandarte né... e as mulheres vão atrás dançando – A03

Assim, exibi dois vídeos do Bloco da Nação Africana Pretinhas de Congo⁵⁹ uma agremiação goianense que é dividida em duas expressões, uma fica em Carne de Vaca e outra em Goiana Centro (Baldo do Rio).

A Nação Pretinhas do Congo do Baldo do Rio assemelha-se, em alguns elementos, com o maracatu de baque-virado. Possui várias figuras em comum, como a do vassalo, do escravo, do rei e da rainha. A bandeira/estandarte é representada por dois homens negros, que representam os trabalhadores livres, e uma mulher negra segurando um maracá, simbolizando o caráter religioso, musical e festivo da agremiação. O Baldo do Rio, bairro onde se localiza a sede das

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YT6M8lfEelc>. Acessado em 20 de abril de 2025.

Pretinhas é uma comunidade de pescadores e trabalhadores braçais. A maioria dos membros é analfabeta ou sem domínio pleno da escrita e da leitura, e vive em situação de pobreza. Eles mantêm a tradição dessa expressão cultural, principalmente através da oralidade, o que reforça a memória do grupo e a construção de sua identidade (Pernambuco, 2025a, n.p).

Imagem 74. Busto: as pretinhas do congo



Fonte: acervo da pesquisa

Mesmo tendo uma especificidade diferente, Carne Vaca também tem as Pretinhas do Congo:

Criada em 1930 para informar que havia Negros em Goiana. Em 1935, Antônio Manoel dos Santos, conhecido por "Pirrixiu", pessoa que gostava de carnaval assumiu a brincadeira. Com sua morte, a filha, Dona Carminha passou a cuidar da brincadeira até 2014 quando faleceu. Hoje quem toma conta é sua filha, Iracema e a neta, Rafaela (Pernambuco, 2025b, n.p).

Ao recorrermos à produção do conhecimento, identificamos a escassez de materiais de estudo sobre essa Nação Africana, como alerta Brasileiro (2022, p.113):

No entanto, há pouquíssimos os registros sobre o que se fez e faz em dança sem ser em cena. O que se fez nas comunidades não ganha a mesma visibilidade ao longo dos anos, mas vem ganhando interesse a partir das áreas das ciências humanas e sociais de forma muito discreta nos últimos anos.

Portanto, é na oralidade — um valor civilizatório africano — que as Pretinhas do Congo se reinventam. Em 2020, a Nação foi reconhecida como Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco. Neste mesmo ano, foi gravado um CD contendo toadas e loas das Pretinhas do Congo⁶⁰.

As Pretinhas do Congo se assemelham ao Maracatu Nação de Baque Virado, desfila com um cortejo que inclui Rei e Rainha e é, no carnaval, que se apresentam. De modo geral, os/as estudantes conheciam as Pretinhas do Congo. Esta Nação representa uma importante contribuição do povo negro e se configura como um legado cultural que se manifesta por meio da brincadeira, da música, da dança e da resistência.

Durante a aula, o mais interessante foi que, ao reproduzirmos o vídeo das Pretinhas do Congo, os/as estudantes reconheceram colegas participando:

_Oxe, isso é Raíssa né? Do sexto, ano? - Estudante A5

_É pô, tu não sabias não? Ela dança nas pretinhas. O bloco é da avó dela” – Estudante A2

_Olha Cema, ali. Né, Cema? Isso foi esse ano? - Estudante A6

A ideia de trazer as Pretinhas para a aula vai além da valorização da comunidade, trata-se também de possibilitar que os/as estudantes se reconheçam ali, como parte dessa comunidade, como identidade.

Embora muitos/as não atribuam credibilidade à manifestação por considerá-la apenas algo carnavalesco e trivial, foi enfatizada, em sala, a importância dessa prática corporal como uma produção afrodescendente que marca a história da comunidade.

Foi fundamental começar a falar sobre dança a partir do que eles/as mesmos/as produziram enquanto expressão corporal. Esse é o marco inicial.

Depois de assistirmos ao vídeo, perguntei:

_O que vocês acharam? – Professora

_É legal, tia – Estudante A2

_Vocês sabem que essa dança, só tem em Goiana né? – Professora

⁶⁰ Disponível em algumas plataformas digitais como spotify entre outras.

_Só aqui? - Estudante A1

Metodologicamente, optei por não incluir prática nessa aula justamente por conhecer a turma. Trata-se de um grupo mais tímido, mais introspectivo e, por isso, iniciamos a partir de uma vivência voltada ao reconhecimento do que é dança dentro da própria comunidade.

Foi proposta, ao fim da aula, uma pesquisa sobre as Pretinhas do Congo. Sua história, sua trajetória e a contribuição para a cultura popular da comunidade. Eles tinham que entregar na próxima aula. O sinal tocou e eles largaram.

Na condição de agente da comunidade e professora de duas de suas netas, conversei com Iracema, mencionada neste texto como uma das organizadoras das Pretinhas do Congo de Carne de Vaca. Em uma conversa informal, pedi que o grupo se apresentasse na escola para que os/as estudantes tivessem um contato mais profundo com aquela prática corporal, especialmente porque era o período do ciclo carnavalesco. No entanto, Cema (como é conhecida) disse que seria impraticável, pois os tocadores precisavam de pagamento para tocar, e eles só haviam recebido o equivalente ao valor do carnaval. Infelizmente, é dessa forma que a Cultura Popular resiste e sobrevive.

Na aula, que foi o seminário inicial, pude perceber que ainda havia uma visão nebulosa sobre o que significava compreender as Relações Étnico-Raciais. Existia uma timidez e, até, um medo de falar, tratar e tematizar esse tema. No entanto, na Educação Física, a dança, como um bem histórico e político, deve abordar, em sua vivência, seus agentes estruturantes: ritmo, fluidez, história, cultura popular, tempo e espaço, linguagem e antirracismo.

Nessa aula, começamos pelo que eles/as entendiam, com a intenção de abrir espaço para novos conceitos que são mais complexos. Além disso, infiro que uma das perspectivas de práticas pedagógicas antirracista é a valorização da sua própria identidade cultural, e no caso da Educação Física, da própria identidade de cultura corporal. Assim, a passos lentos, mas bem-marcados, destituímos uma visão de mundo que só privilegia o que é de fora.

Aula 01: danças afro-brasileiras, tradição e modernidade.

Deram 15h40 e toca para o fim do intervalo. Chego à sala com tomadas, extensão, *datashow* e uma porção de adereços tecnológicos, os/as estudantes me ajudam a entrar na sala e começo a montar o aparato tecnológico.

Começamos retomando sobre o que foi dito na semana passada, trabalhamos sobre “As Pretinhas do Congo”. Nas pesquisas que foram feitas, alguns/mas conversaram com os/as integrantes das Pretinhas do Congo, já outros procuraram na *internet*, mas sempre tem aqueles/as que não fazem a atividade.

Na roda de debate, conversamos sobre a importância histórica das Pretinhas do Congo para a comunidade e sobre o fato de ser uma dança afrocentrada. Foi um diálogo introdutório, durante o debate, os/as estudantes apontaram que a agremiação recebe poucos investimentos. Nesse momento, sugeri que talvez esse baixo investimento fosse uma forma de racismo, tratando-se de um descaso com a população negra. Alguns concordaram, outros discordaram. Uns afirmaram que sim, outros disseram que “*tem que gastar dinheiro com outra coisa mais útil*”. Foi um momento de conflito, no entanto, para que não ficássemos muito tempo na discussão teórica, sintetizei o debate, pois esse tema seria retomado em outros momentos ao longo da vivência.

Após esse diálogo, pedi para “abrirem a sala”, o que significa afastar as cadeiras e criar um amplo espaço para a prática. No entanto, mesmo abrindo a sala e tentando ampliar o espaço ao máximo, ele ainda era muito reduzido. O conteúdo de dança não é algo que podemos praticar na praia. Primeiro, por ser uma prática que envolve uma “exposição” do corpo de forma mais exacerbada, isso faz com que os estudantes se sintam inibidos se estiverem fora da sala, o que prejudicaria a vivência do conteúdo. Além disso, a praia é muito extensa e ventilada, o que comprometeria a propagação do som. Alguns/mas estudantes também sinalizaram que não poderiam participar da aula por serem “evangélicos”. Para aqueles que não puderam participar devido à religião, pedi que observassem a aula por alguns momentos e disse que poderiam opinar. Nessa aula, houve dois fatores problemáticos: espaço e religião.

Após abriremos a sala, trouxe para a vivência dos/as estudantes/as o “Pagodão Baiano” ou pagode baiano, para ser trabalhado em sala de aula. A intenção era abordar um conteúdo com muitas contribuições afro-brasileiras e que está presente na vida dos/as estudantes. Afinal, de acordo com meu mapeamento inicial, danças

como Maracatu, Afoxé e Reisado não são comuns e são pouco conhecidas pela comunidade.

O pagode baiano surgiu na Bahia, e rapidamente se tornou um fenômeno no Brasil inteiro. O gênero surgiu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, caracterizado por ritmos acelerados e uma forte presença de percussão. Grupos como Harmonia do Samba, Companhia do pagode, Pagodart, Parangolé, entre outros, fizeram grande sucesso e tiveram contribuições significativas na popularização do gênero, contribuindo para sua difusão em todo o País (Lima, 2025, p. 7).

Como afirma Lima (2025), esse ritmo tem uma forte influência africana, incorporando outros ritmos, como o Axé, o Afoxé, o Samba, entre outros. Quando organizei e trouxe esse ritmo para a aula, fiz isso com a ideia de que, por vivenciarem bastante o *Bregafunk*, os/as estudantes também se conectariam com o Pagodão Baiano. Contudo, do ponto de vista teórico-metodológico, foi uma decisão equivocada. Por eles vivenciarem muito o *Bregafunk*, pensei que, ao trazer um repertório similar, iria contribuir na produção, porém eles/as não conheciam o Pagodão Baiano.

Tentei tematizar uma música chamada “Negro Lindo” do grupo de pagode baiano chamado Parangolé⁶¹. Inicialmente, comecei com a letra da canção para tematizar com os/as estudantes. No entanto, percebi certa apatia, talvez causada pela falta de familiaridade com o ritmo ou mesmo pela pouca disposição para dançar. Ao apresentar a canção, busquei destacar elementos importantes que ela trazia, como nos versos: “*Lute, minha raça. Ame, minha cor. Ame, minha raça. Lute, minha cor*”.

Perguntei-lhes:

_O que vocês acharam dessa música?

_É, bonita – Estudante A3

Percebendo a apatia, continuei:

_Vocês não querem fazer, né? - Professora

_É meio chato – Estudante A2

Outro estudante interpelou e disse:

⁶¹ Para ouvir, a música está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BHZ2PMx9QK4>. Acessado em 14 de abril de 2025.

_Tia se a gente fizer, a senhora deixa a gente dançar o que a gente quiser no fim da aula? – Estudante A6

Atendi à barganha e dei minha anuência, já sabendo que acabaria rolando *Bregafunk*. Após a “barganha”, os/as estudantes se mostraram mais animados/as para participar. Tivemos uma aula sobre Pagode Baiano, na qual problematizamos a letra da canção, destacando como ela valoriza a cultura e a identidade negra. Perguntei se conheciam o grupo “Parangolé” e a maioria respondeu que não. Em seguida, perguntei se conheciam o cantor “Léo Santana” e todos disseram que sim. Comecei explicando o que é o Pagode Baiano, como ele influencia e como foi influenciado por outros ritmos, como o Samba, o Axé e até a guitarra elétrica. Contextualizei historicamente, mostrando a importância desse gênero para a Bahia e para o Brasil. Ensinei alguns passos marcados da música, com movimentos simples, então dançamos juntos sem coreografia fixa, com nada previamente planejado em termos de composição da dança.

Depois que aprendemos a marcar o ritmo e os passos, propus que eles/as criassem uma pequena coreografia. Pedi que aqueles/as que estavam fora da atividade ajudassem na criação. Os/as estudantes que estavam participando também pediram para trocar a música, então colocamos outra do mesmo grupo, igualmente dançante. Foi uma vivência mais rápida, mas bastante significativa.

Depois desse momento, paramos para refletir um pouco. Um dos motivos de trazer o Pagode Baiano, além de ampliar o repertório cultural, era para que eles pudessem fazer nexos e relações com suas vivências. A ideia inicial, foi a de construir uma percepção teórica sobre as produções afro-brasileiras no Brasil. Portanto, após nossa vivência perguntei:

_Vocês conseguem fazer alguma assimilação com as Pretinhas do Congo? - Professora

_Não, tia é muito diferente – Estudante A07

_Mas se eu falei que tem muitas contribuições da cultura negra nas Pretinhas do Congo e Pagode Baiano, o porquê não são parecidos?” – Professora

_Ah, professora... pois são danças diferentes – Estudante A07

_Ah, então quer dizer não é tudo igual? Que existem vários tipos de danças da cultura negra? – Professora

_“É tia, acho que não, tudo parecido não” – Estudante A03

Achei importante essa fala, pois demarca a pluralidade das diversas contribuições do povo negro, que não se limitam a uma única perspectiva, mas se expandem por uma gama de contribuições. Desde os Reisados, as Congadas e os Lundus, até as expressões nas periferias e latinidades. Dentro da órbita da Cultura Popular, as danças afro-brasileiras e ameríndias ocupam um lugar vasto e diverso. Desde as danças que se expressam dentro do que é considerado ‘tradicional’, até aquelas que surgem por meio de movimentos modernos de contracultura, presentes nas comunidades, nos guetos, nas periferias, ou seja, nos lugares periféricos da sociedade.

Para conectar com a discussão, trouxe uma toada das Pretinhas do Congo para tentarmos dançar e incorporar os passos do Pagode Baiano. A toada que escolhi dizia: *“amo o preto nagô, temos passagem. As Pretinhas de Goiana são as mais antigas da cidade”*. Um dado interessante sobre as toadas das Pretinhas do Congo é que elas frequentemente exaltam a cidade de Goiana, o que gera uma forte sensação de pertencimento. No entanto, a música despertou uma provocação nos estudantes...

_Oxe tia, vou dançar isso não. Parece macumba – Estudante A7

Alguns estudantes realizaram um movimento que fazia alusão a rituais afro-brasileiros, incluindo onomatopeias que brincavam com as religiões afrodescendentes. Como mencionei anteriormente, muitos estudantes, em sala, são evangélicos; alguns se sentiram incomodados, enquanto outros permaneceram em silêncio. Em outras situações, já havia discutido com os/as alunos/as questões relacionadas à religião e ao uso do termo “macumba”. Eles já dominavam o conteúdo nesse sentido, mas, naquele momento, a ideia era realmente fazer uma ‘brincadeira’.

Expliquei, nessa ocasião, que muitas danças de origem negra têm o atabaque como marcação sonora, e que esse instrumento também está presente em muitas religiões afro-brasileiras. Além disso, ressaltai que as religiões são plurais e que devemos respeitar todas.

_É, é, é professora. Bota aí uma música chamada “o sininho da igreja faz belém blew blow. Tem Zé Pelintra na música - Estudante A06

_Onde tu conheces essa música? – Professora

_Ah, tem coisas aqui. Às vezes, os vizinhos botam pra tocar – Estudante A06

A música que o estudante referenciou chama-se “O sino da igreja” que é um ponto de Umbanda. Na verdade, não era de Zé Pelintra era de Exu.

O sino da igreja faz belém-blém-blom
O sino da igreja faz belém-blém-blom
Deu meia-noite, o galo já cantou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
O sino da igreja faz belém-blém-blom
O sino da igreja faz belém-blém-blom
Deu meia-noite, o galo já cantou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
O sino da igreja faz belém-blém-blom
O sino da igreja faz belém-blém-blom
Deu meia-noite, o galo já cantou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
O sino da igreja faz belém-blém-blom
O sino da igreja faz belém-blém-blom
Deu meia-noite, o galo já cantou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou
Seu Tranca-Rua que é dono da gira
Oi, corre, gira, que Ogum mandou⁶²

Deixei tocando, de forma jocosa, eles/as dançaram. É uma produção deles/as, uns riram e outros se constrangeram. Apenas deixei tocar, permiti que se expressassem livres na dança. Após esse momento, perguntei:

_O que vocês sentiram dançando essa música?

⁶² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/umbanda/o-sino-da-igrejinha/>. Acessado no dia 15/04/2025

_Oxente tia, senti nada não (risos) – Estudante A06

_Gente, Exu é um orixá que se faz presente em algumas religiões de origem afro-brasileira, tal como... umbanda e o candomblé. Orixá é como se fosse um Deus grego. Exu é um orixá muito importante. Ele é bom. Para os umbandistas e candomblecistas ele traz proteção. Muitas vezes a gente ter medo desses orixás, vem do racismo que diminui e desvaloriza a cultura afro-brasileira. Vocês não acham? – Professora

_Eu não entendo o racismo. Eu gosto de ser preto, tia. É uma cor bonita – Estudante A8

_Eu também acho bonita. O que vocês se consideram identitariamente como negros? – Professora

_Ah, tia me acho negra de pele clara – Estudante A3

_Somos negros, né? – Professora

Discutimos brevemente sobre o que é o racismo, como ele molda nossa visão de mundo e a maneira como nos vemos. Já estávamos próximos de concluir a aula, então não havia muito tempo para aprofundar a discussão. Para finalizar, encaminhei um trabalho para a próxima aula. Dividi os/as estudantes em quatro grupos de cinco pessoas, e cada grupo ficaria responsável por pesquisar sobre uma dança do Boi, que seria o nosso próximo tema. Um grupo ficaria responsável pelo Boi-Bumbá do Maranhão, outro pelo Bumba-meu-boi de Pernambuco, outro pelo Boi de Parintins e o último pelo Boi-Mamão de Santa Catarina. Ao final, como já havia combinado, deixei-os dançar *Bregafunk*, atendendo ao pedido deles/as. Não participaram todos os estudantes, apenas aqueles que haviam solicitado, por volta de seis estudantes.

Ao analisar a aula empiricamente, pude fazer duas inferências. Penso ter sido um equívoco teórico ter colocado Pagode Baiano, apesar da intenção ter sido fazer com o que os/as estudantes vivenciassem sobre como a cultura afro-brasileira se reinventa e se produz na contemporaneidade. Pensei no *Bregafunk*, mas já tinham a vivência muito forte na comunidade, optei por um ritmo também periférico, mas eles não conheciam. Avaliando, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, penso que a escolha do *Bregafunk* seria mais contundente.

O brega funk, considerado um subgênero da música “Brega” foi criado a partir de uma confluência de elementos das várias vertentes

musicais, se expressa e se propõe legitimando sua luta e seu lugar enquanto movimento contracultura dentro de sua realidade local. Há uma constante reivindicação de espaço, direitos e, principalmente, do reconhecimento da cidadania e do pertencimento desses corpos negros e periféricos nos espaços centrais da cidade. O brega funk, não é somente um movimento que cria, desloca, produz e reivindica novas formas de organização social, tecnológica e estética é um link entre o centro e a periferia, entre o colonizador e o subalterno (Gericó; Souza; Pereira, 2020, p. 21).

O Bregafunk carrega a cultura negra e periférica do Recife e se caracteriza na vivência empírica dos/as estudantes. Portanto, era a prática social do ponto de entrada da turma. Dessa forma, podemos entender que os nexos e as relações que os/as estudantes trazem para as Relações Étnico-Raciais devem ser a partir dos seus conhecimentos empíricos. O Pagode Baiano foi uma tentativa, no entanto, foi analisado como um erro. Isso foi importante na pesquisa-ação, afinal, esta pesquisa é um processo em construção experimental também (Thiollant, 2005).

Outro ponto analítico que podemos destacar é o fato de que a turma teve dificuldade em se reconhecer na prática. Havia uma dificuldade em se perceber como parte das construções da Cultura Afro-Brasileira. Nessa turma em específico, fatores como a religião pentecostal e a identidade negra se mostraram como obstáculos para a vivência dos conteúdos. Como afirma Brasil (2004, p. 15):

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É fundamental também afirmar que a Cultura Afro-Brasileira na Educação Física escolar não é a única responsável por sanar todas as inquietações relacionadas às questões étnico-raciais na sala de aula. No entanto, ela pode fornecer indícios e acionar questões que a cultura corporal propõe, fazendo com que os/as estudantes busquem entender melhor sua realidade.

Outro ponto de análise é que os/as alunos/as desconheciam outras manifestações além da cultura local, não ter conhecimento do Pagode baiano, foi um exemplo. Além disso, foi percebida a oralidade como valor civilizatório forte na

comunidade. Ao se referirem sobre quem dança as Pretinhas do Congo e reconhecerem seus colegas, mostrou o poder de resistência de um folgado popular que sobrevive pela cultura oral. A cultura popular é fortemente marcada pela oralidade na comunidade e isso eles/as dominavam.

Aula 02: Bumba-meu-boi, Goiana e Ludicidade

Sempre começamos a aula retomando o que foi vivido na aula anterior. Relembramos o que dançamos, o que discutimos e a centralidade de nossas discussões que são as relações étnico-raciais. No caminhar da nossa vivência, começaríamos a trabalhar com danças teatrais, no caso o Bumba meu boi.

Não se sabe, ao certo, a origem do Bumba meu boi no Brasil. Existem diversas correntes históricas que apontam para contribuições de diferentes etnias presentes no país.

Na segunda metade do Século XIX surgiram as primeiras preocupações em identificar a origem das expressões culturais populares com Celso de Magalhães e Silvio Romero, que afirmavam ser de procedência portuguesa o repertório narrativo brasileiro. Essas reflexões tangem diretamente o Bumba-meu-boi, considerado como uma dessas formas narrativas. Na contramão desses autores, Nina Rodrigues, precursor dos estudos de negros no Brasil, sustenta serem povos totêmicos os africanos trazidos para cá e, apoiado nessa tese, afirma serem as festas populares e o folclore sobrevivências totêmicas do velho continente, destacando os povos bantus e sudaneses como representantes dessa prática. Do Século XIX também datam os primeiros registros sobre o folgado no Brasil, publicados em periódicos do Maranhão, Pernambuco e Pará (IPHAN/MA, 2011, p. 14).

O Boi, segundo o IPHAN/MA (2011), é uma figura que, para algumas religiões e regiões possui simbolismo e um elemento sagrado. Pois,

O culto ao boi pode ser identificado de duas formas com dissemelhanças muito sutis: culto ao animal vivo, objeto de adoração, considerado a própria divindade, ainda que por meio de incorporação; e culto ao animal metaforicamente associado às divindades, que, simbolizando o deus, é sacrificado numa espécie de teofagia ritual - comunhão sagrada com o deus que transfere sua força e poder àqueles que participam do rito (IPHAN/MA, 2011, p. 14).

No Brasil, o Boi ganha dramaticidade ao contar lendas e se situar entre o sagrado e o profano na brincadeira. Há participação de diversos personagens e o Boi ganha sua majestade a partir da sua imponência proporcionada pela sua fantasia. Ou seja, quanto mais adereços, mais o Boi se mostra colossal. No festejo há pajés, fazendeiros e diversos personagens. No Brasil, cada história contada do Boi vai por diferentes caminhos, mas a narrativa é a mesma. Seu nome pode mudar de região para região, mas a centralidade continua. No Boi, é atestada a contribuição de povos oriundos da África, povos autóctones e contribuições de povos europeus a partir da colonização. Como um festejo da Cultura Popular, ele resistiu e persistiu como um elemento lúdico presente nas festas tanto de Carnaval, quanto de São João ou de Natal. O Boi é festa.

Voltando para a sala de aula, conforme havíamos combinado na semana passada, nesta semana aconteceria o seminário sobre o Bumba Meu Boi. Na última aula, orientei que os grupos deveriam estudar, ler, apresentar e participar de uma roda de diálogo sobre o que haviam compreendido. Ressaltei que gostaria que expressassem, com suas próprias palavras, o que tinham entendido__ e assim aconteceu.

A roda de diálogo foi muito proveitosa. Abrimos a sala para uma conversa que, embora tenha ocorrido de forma aparentemente informal, esteve repleta de conhecimento e reflexões significativas.

Todos os grupos realizaram a atividade. Eles apresentaram as características gerais de cada manifestação, como o Boi de Pernambuco, que é dançado durante o ciclo natalino; o Boi do Maranhão, presente no ciclo junino; o Boi de Parintins, que possui uma festa própria; e o Boi Mamão, vivenciado no ciclo natalino em Santa Catarina.

Os Bois pertencem ao universo folclórico da cultura brasileira. Entende-se por folclore uma polissemia de sentidos, podendo ser compreendido como a tradição de um povo, suas festas, sua história e sua vivência. Segundo Brasileiro (2022), o folclore é compreendido como um lugar de ubiquidade. Este lugar enraíza-se na cultura popular, mas não é algo preso ao passado ou que precise ser resgatado. Trata-se de um espaço que se reinventa constantemente. Destaca Brasileiro (2010, p. 141),

Nesse sentido, cabe refletir sobre esses termos, buscando compreender o que se colocou na “caixa do folclore” e depois foi

deslocado para a “caixa da cultura popular” ou o inverso. Ambos têm como foco as tradições, a cultura anônima, coletiva, feita pelos comuns nos espaços públicos de forma espontânea. Trazem fortemente, também, a ideia de “coisa do povo”, feita no meio popular, especialmente o rural, em contraposição ao feito na cidade, pelo urbano, através de uma cultura letrada, erudita, científica. No entanto, falar de cultura popular é reconhecer também as produções das cidades, desse povo que se faz no dia a dia contemporâneo.

Há registros de brincadeiras de Boi em todas as regiões do Brasil, com a expressão de acordo com seu contexto. Bumba meu-boi, Boi-bumbá, Boi Surubi, Boi Calemba, Boi-de-mamão, Boi Pintadinho, Boi Maiadinho, Boizinho, Boi Barroso, Boi Canário, Boi Jaraguá, Boi de Canastra, Boi de Fita, Boi Humaitá, Boi de Reis, Reis de Boi, Boi Araçá, Boi Pitanga, Boi Espaço e Boi de Jacá são algumas das terminologias da brincadeira do boi, que, com suas paridades, está presente nos mais diferentes estados do Brasil (IPHAN, 2011).

Tendo muitas referências europeias e afroindígenas, o Boi do Maranhão é principalmente vivenciado no ciclo junino, saudando São João, São Pedro e São Marçal. Como era uma festividade predominantemente negra, ao longo da sua história, houve momentos em que foi reprimida, por ser associada à vadiagem e/ou a cultos politeístas. Há um sincretismo religioso em sua festa, há seres encantados, orixás, e deuses católicos.

Hoje é considerado patrimônio imaterial cultural da humanidade, é uma das mais importantes expressões da cultura popular do estado, e tem ciclo de festejo dividido em quatro etapas: os ensaios, o batismo, as apresentações públicas ou brincadas e a morte. Além disso, tem suas variações chama das de sotaque que se manifestam na indumentária, nos tipos de instrumentos, na escolha das músicas e nas coreografias (Viana, 2006).

Já em Parintins, o Boi Bumbá (como é intitulado) nasce na região amazônica e desfila pelas ruas. Com uma forte referência da igreja católica, os Bois desfilavam para a Nossa Senhora do Carmo. Geralmente a festa é vivenciada nos últimos dias do mês de junho, período que marca o início do verão amazônico. A história do Boi Bumbá, na Amazônia, tem uma forte relação com a resistência de povos negros pós-período de escravidão. Foi um folguedo também reprimido ao longo da sua história por ser remanescente de povos negros e ameríndios (Cavalcanti, 2000).

No desfile dos Bois, eles se confrontavam nas ruas, onde, de fato, brigas ocorriam, e cada brincante defendia seu Boi. Ao longo dos anos, apenas dois Bois

sobreviveram: o Boi Caprichoso, que é preto com uma estrela azul em sua testa e o Garantido, que é branco com um coração vermelho em sua testa.

O Festival de Parintins começou em 1965, idealizado por jovens que faziam parte da comunidade católica. Inicialmente, era pensado nas quadrilhas e o Boi apenas encerrava as apresentações, mas a rivalidade entre os Bois ganhou notoriedade e torcida. Hoje o Festival é um evento colossal que chama a atenção do mundo todo. Acontece no Bumbódromo, que tem sua estrutura homóloga a um estádio. Os Bois desfilam com temáticas diferentes, cada apresentação dura em média três horas e o evento, além de mover fortemente a economia da cidade, também reúne milhares de brincantes em seu desfile (Cavalcanti, 2000).

Já o Boi-mamão é brincado em Santa Catarina.

Inicialmente o folguedo do Boi de Mamão era encenado entre o Natal e o Carnaval. De uma apresentação típica do calendário religioso, passou a ser uma manifestação popular em outras épocas do ano. Podemos dizer que o Boi de Mamão é uma brincadeira, um folguedo, um teatro de rua e tudo isso junto também (Inácio; Martins, 2017, p.20-21).

As figuras tradicionais do Boi-de-mamão são o boi, o vaqueiro, a bernúncia, o Mateus e a Maricota. Mas também são comuns figuras da cabrinha, do sapo, do macaco, do urso, do urubu entre outros animais. A brincadeira recebe diversos outros nomes como Boi de Pano, Boi-Bumbá, Bumba Meu Boi, porém Boi-de-Mamão é tipicamente catarinense (Dionísio, Muller, 2016). Como toda manifestação do Boi, ele varia em cada local como Laguna, Biguaçu, Jaraguá do Sul, Itajaí, Imbituba, Palhoça, Criciúma. Como afirma Dionísio e Muller (2016, p. 5):

Nesse aspecto das variações entre os grupos de boi-de-mamão das diferentes comunidades ou cidades e da própria transformação vivida ao longo da história, o que se revela é o caráter de renovação que esse folguedo demonstra. Há elementos que são tradicionais e que resguardam sua identidade e há elementos que vão se reinventando de acordo com os sujeitos envolvidos na brincadeira.

Em Pernambuco, também temos o Bumba Meu Boi com manifestações por todo o estado. Não se consegue medir onde se deu a gênese do Bumba Meu Boi em Pernambuco. Borba Filho (1966) afirma que dentro de todo o estado esta festa folclórica vai ter manifestações diferentes.

Há diversas concatenações entre outros folguedos da Cultura Popular e o Bumba-meu-boi. Segundo (Borba Filho, 1966), a depender do território, ele é marcado pela dança do cavalo-marinho, dos reisados, do profano e do sagrado. Em sua obra, o autor afirma que dentro da manifestação do Bumba-Meu-Boi se expressam as críticas sociais que são presentes na sociedade,

No bumba, os negros transformaram sua humildade em piadas, autoflagelando-se, mas não é difícil adivinhar que estão blefando em proveito próprio. Partindo da humildade e atingindo a astúcia. Matheus e Bastião, principalmente Matheus são heróis negros, enrolando todo mundo com uma falsa ingenuidade. Inclusive na sua condição de escravos. O auto tem características do regime imperial do Brasil – zombando até do próprio amo o capitão (1996, p. 103).

Como o próprio autor diz, os atores populares são donos do seu próprio espetáculo. As toadas e loas reverberam o que traz a cultura popular, acionando no boi fundamentalmente o ato de resistência histórica e cultural.

Foi sobre essas perspectivas que levamos o Bumba-Meu-Boi pra sala de aula. No começo desta referida aula, levei um Boi pequeno e coloquei na mesa, no intuito de que pudessem ver e coleí algumas imagens. Nessa aula, também ressalto que utilizamos aparelho de projeção.

Imagem 75. Os boizinhos



Fonte: acervo pessoal

As apresentações dos seminários foram breves, abordando, de forma resumida, os conteúdos de cada grupo. Após a rodada de apresentações, assistimos a alguns vídeos que selecionei previamente, com o objetivo de que pudessem visualizar cada expressão do Bumba Meu Boi em sua especificidade. Exibi, na tela, um vídeo representando o Boi de cada região estudada.

Foi perceptível o encantamento diante daquilo que ainda não conheciam. Perguntei-lhes:

_Aqui em Carne de Vaca tem Boi Bumbá? – Professora

*_Que a gente saiba não, tia. Mas em Goiana tem⁶³, acho tem
– Estudante A04*

_Vocês sabiam que, além de Goiana, ter uma tradição rica em caboclinhos, tem uma manifestação cultural do Boi e de burrinha? – Professora

_Sabia não, tia – Estudante A04

Penso que a parte mais importante dessa prática, foi mostrar a cidade deles/as com outro olhar, a cidade que eles/as moram e vivem. Como mencionei no início do texto, Goiana é uma cidade grande e rica de muitas expressões culturais, além dos Caboclinhos, Goiana (centro) tem um legado cultural do Boi Bumbá e das Burrinhas. Independente da época do ano, é comum ver crianças andando nas ruas com burrinhas e com batuques. Exibi vídeos⁶⁴ sobre o Boi de Goiana. Chamando de Boi-Bumbá.

No começo do século XVIII, Goiana tinha a maior feira de gado da região. Há quem diga que o boi de Carnaval começou com um criador que tinha um boi de estimação, pelo qual muito se afeiçoara. Quando o boi morreu, ele ficou muito triste e a memória do boi não lhe saía da cabeça. Dessa forma, ele desenterrou seu boi, depois de um certo tempo, e pendurou seu crânio no portal de sua casa. Decidiu então fazer uma armação na forma do corpo de um boi, forrou a armação com uma bela fazenda, e colocou a cabeça do seu amigo na frente,

⁶³ Muitas vezes, o estudante para se referir ao centro de Goiana chama só de Goiana.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k4z8KTt6AOg>. Acessado em 17 de abril de 2025.

pintada, para homenagear seu bicho de estimação no Carnaval. Assim surgiu o boi de carnaval em nossa terra. Há 30, 40 anos atrás, encontravam-se no carnaval de Goiana muitos bois, acompanhados de seus mestres cantando as loas de improviso. Hoje em dia, em Goiana, temos três bois: o mais velho é o Boi Estrelinha de Nova Goiana. Depois vem o Boi Carinhoso de Biloco, que surgiu com o intento de resgatar a cultura dos bois em Goiana. E por último, nasceu no carnaval de 2003 o Boi Tungão. Esse último boi tem uma batida diferente, sendo inspirada no coco-de-roda de Sebastião Grosso (Goiana dos Caboclinhos, 2025, n.p).

Discutimos que o Boi-Bumbá ou Bumba meu Boi é uma expressão popular que existe em todo Brasil. Foi interessante eles/as analisarem que existem nexos e relações entre essas expressões. Percebemos que existem enfoques diferentes em cada região, mas que estruturalmente a história do boi é a mesma.

Perguntei:

_Qual boi vocês acharam mais bonito? Qual vocês gostaram mais? – Professora

_Parintins – Muitos estudantes responderam.

Pela grandiosidade do Boi, o de Parintins chamou mais atenção. Expliquei que o Boi tem uma produção muito forte indígena, afro-brasileira e também europeia. É uma criação da cultura popular brasileira que sobrevive na oralidade e na resistência. Expliquei que esse tipo de folguedo tem poucas produções de texto e é difícil de estudar, por isso que quando dançamos e brincamos estamos também fazendo esse folguedo resistir e se perpetuar e que isso falava da nossa etnicidade.

Alguns estudantes sinalizaram que nunca tinham visto o Boi desfilar, apenas ouvido falar e, portanto, eu disse que era nossa vez de brincar⁶⁵.

Ficamos em círculos e aprendemos alguns passos do Boi: balança, matraca, serpente, ciscadinho e marzuca. Exibi alguns vídeos que apresentavam esses passos e dançamos juntos. O termo macumba sempre surge. Mesmo eu já havendo esclarecido sempre se referiam à sonoridade das músicas, apesar das minhas inferências nos momentos, eles sempre afirmam “É brincadeira”. Já havia mencionado que essas brincadeiras também poderiam ser interpretadas como racismo e reafirmei mais uma vez.

⁶⁵ A música tocada foi essa: <https://www.youtube.com/watch?v=INigm29cEH8>. Acessado em 17/04/2025.

Após esse momento, pedi para fazerem dois grupos pois iríamos contar a história do Boi e independente da região, a história é a mesma. Para isso, eu pedi que se separassem em alguns personagens e montassem uma pequena coreografia para ressuscitar o Boi. Nessa hora, um estudante falou “*Eu vou ser Catirina*”. “*Por quê?*” - perguntei, e ele respondeu “*porque ela tem a cara preta, ué, e eu sou preto*”. Foi uma excelente análise do estudante. Afinal, muitos legados da cultura popular de Pernambuco como o Maracatu Rural, também pintam a cara de preto. É uma tradição que envolve elementos de resistência, ancestralidade africana e indígena, além de teatralidade e simbolismo. Conforme mostram a imagem 76.

Imagem 76. Os melados



Fonte: Hugo Muniz (2025)

Inicialmente eu li a história do Boi Bumbá para eles/as. Basicamente dessa forma:

Catirina, esposa de um vaqueiro chamado Pai Francisco, está grávida e sente um desejo incontrolável de comer a língua de um boi. Pai Francisco, para satisfazer o desejo da mulher, mata o boi favorito do patrão. Quando o dono do boi descobre, se revolta. Mas, no fim da história, com a ajuda de curandeiros, pajés ou padres, o boi é ressuscitado e todos comemoram com festa, música e dança.

Na verdade, fiz uma narrativa maior, contendo falas, cenas e passagens, adicionando ludicidade e vivacidade à história. Conteí uma vez para entenderam e pedi que eles/as separassem os seguintes personagens: Boi, Matheus, Catirina, Vaqueiros, Índios, Pagés e o Fazendeiro. Posso atestar que essa parte foi a mais

divertida para todos/as, pois além de ser uma dança dramática, também traz prazer de fazer e interpretar. Foi bem divertido!

É importante, nessa vivência, ratificar que as danças da cultura popular carregam brincadeira, oralidade, resistência e história. Durante a pesquisa-ação, um valor civilizatório africano que se destacou fortemente nas práticas corporais foi a oralidade — presente nos jogos, nas lutas e nas danças. O trabalho com o Boi, reconhecido também como uma produção cultural de Goiana, reforçou esse sentimento de identidade e possibilitou o desenvolvimento de aspectos ligados à etnicidade na cultura corporal.

E assim, dançamos e brincamos com o boi.

Imagem 77. Dançando o boi



Fonte: acervo pessoal

Foi lúdico e os/as estudantes, no geral, divertiram-se muito. Ao fim da apresentação, sentamo-nos em círculo e fechamos a aula com uma síntese final na

qual eles/as deram indícios de que gostaram da atividade. Enfatizei que, embora o Boi existisse em vários lugares do Brasil, a história/lenda era a mesma. Vale ressaltar que os/as estudantes participaram da atividade e não houve contestações em torno da religião.

Ao fim, demarqueei:

_Vamos fazer a festa do boi do 9º ano? Seguinte, sexta que vem vamos encenar e dançar o boi. Vocês precisam fazer uma coreografia para ressuscitar o Boi utilizando os passos que fizemos em sala, sendo eles: Balança, Matraca, Serpente, Ciscadinho e Marzuca. Vocês precisam se vestir a caráter no personagem e decorem suas falas. Vale a nota do bimestre, hein?

_Vocês vão se dividir em dois grupos e cada grupo vai encenar a história do Boi.

_E, para comemorar que boi ressuscitou que tal fazermos uma festa e todo mundo traz um pratinho? – Professora

Os/as estudantes assentiram que queriam fazer a festa do Boi. O mais interessante foi que sugeriram trazer comidas típicas para o folguedo. Ouvi falas desse tipo: *“Tia, posso trazer casquinha de siri?”* ou *“Tia, posso trazer marisco?”*. Isso é importante, pois dá identidade ao Boi. Somos da praia, nosso método de subsistência é o mar. Nada mais importante celebrar o Boi, com os pertences do lugar.

_Tá faltando o nome do nosso Boi, qual seria? – Professora

_Boi pequeninho – Estudante A2

_Que tal, Boi naninho? – Estudante A3

_É Boi Naninho – Professora

E assim, a aula se encerrou. Deixei os últimos minutos para que eles/as pudessem se organizar. Um fato interessante foi o de que todo mundo dançou nessa aula, inclusive os/as estudantes que eram evangélicos.

O Boi e sua história demarcam a pluralidade identitária que o Brasil tem, o que coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando diz que:

O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais (Brasil, 2004, p. 20).

Além disso, a dança permitiu reconhecerem as próprias produções corporais da cidade de Goiana. E isso também é um elo de resistência de produções afro-ameríndias, principalmente essas produções que são marcadas pela cultura oral. Ao fim da aula, também falei que iria trazer materiais cênicos e que eles também poderiam trazer. Saímos ansiosos e animados para a festa do nosso Boi que seria na outra semana.

Aula 03: festejo, neopentecostalismo e afrorreferências

E começamos o dia de festejo. Ao longo da semana, fui articulando, no grupo do *whatsapp* da turma, sobre adereços, comidas e a divulgação do festejo. Além disso, também enviei, nesse grupo, os passos que seriam ‘obrigatórios’ da coreografia.

Ressalto, conjuntamente, que meu pai é produtor cultural então, muito dos adereços do Boi obtive com ele. Também construí uma identidade visual da culminância e imprimi para colocar no quadro de avisos da escola. Quis criar uma atmosfera de organização na brincadeira, portanto introduzi adereços, elementos lúdicos para que os/as estudantes pudessem se sentir pertencidos.

Imagem 78. Festival do Boi



Fonte: acervo pessoal

Como já mencionei, as aulas de Educação Física são as duas últimas da sexta-feira. Para podermos fazer o festejo com mais tranquilidade pedi a aula de Filosofia para vivenciarmos o Boi, e esta foi concedida. Nessa primeira aula, decoramos a sala e as outras turmas ficaram curiosas em ver o brilho, as cores, o arranjo de sala de forma diferente e muitos também queriam assistir, mas, pelo espaço reduzido, poucos/as conseguiriam.

Imagem 79. Cênica do Boi



Fonte: acervo da pesquisa

Inicialmente, coloquei todos os instrumentos em cima de uma mesa na qual os/as estudantes pudessem manuseá-los. Tinham preacas, chapéus de palha,

cocares, boizinhos pequenos, sino de boi, cabeça de boi, burrinha, entre outros adereços.

Imagem 80. Preacas



Fonte: acervo da pesquisa

Enquanto alguns iam manuseando e utilizando os adereços, outros/as trocavam de roupa para a encenação. Nesse meio-tempo, uma estudante se aproximou de mim e disse:

_Professora, eu mostrei os paços do vídeo para o meu pastor e ele disse que não poderíamos fazer. Eu insisti porque eu sei que é pra nota, e aí ele me permitiu, mas ele disse que eu não poderia fazer o Pajé – Estudante A6

Fui, de fato, pega de surpresa com esse comentário. Primeiro, por sentir que as aulas estavam sendo, de alguma forma, controladas. E segundo, porque foi apenas na última aula que surgiram as ocorrências de 'não poder dançar'.

_Mas por que ele não permitiu? Não entendi - Professora

_Ah, professora porque tem que ressuscitar o Boi e na nossa religião essas coisas não é permitido. Até esses negócios de índio e pajé também não pode – Estudante A6

_Veja, só faça se você puder e se sentir confortável. Mas lembre-se que isso é uma brincadeira, um folgado que faz parte da cultura popular – Professora

_Eu sei tia, vou fazer, só quis avisar a senhora – Estudante A6

A estudante estava visivelmente querendo participar da atividade, mas, de alguma forma, ela quis se justificar e pedir permissão. Outra estudante também veio falar comigo avisando: “Não posso dançar porque sou cristã”. E eu repliquei afirmando que a representação da dança que faríamos, naquele momento, não era religiosa.

Ao falar sobre Relações Étnico-Raciais, no contexto da dança, o racismo está sempre presente dentro da intolerância religiosa. Considero que, dentro da comunidade de Carne de Vaca, há uma forte influência das igrejas pentecostais e neopentecostais e isso repercute na aceitação e visualização das identidades que não são cristãs. Como afirma Antonio e Lahuerta (2014, p. 66):

Além de socializados ritualisticamente como consortes nas carências, problemas e anseios vicejados, os fiéis neopentecostais são internalizados em uma esfera pública religiosa que possui uma estrutura administrativa centralizada, autoritária e organizada numa hierarquia eclesial formada por obreiros, pastores e bispos. Igualmente, é possível afirmar que tais instâncias religiosas têm fortes lideranças e se nutrem da oposição aos cultos afro-brasileiros; do mesmo modo, estimulam a expressividade emocional, colocam ênfase em rituais de cura e exorcismo, na guerra espiritual e na prosperidade

O Racismo religioso se impera no sentido da diminuição, estigmatização e demonizando no sentido cristão do que vem de África, do que vem dos Orixás, e dos rituais deles presentes. Outro dado que é importante destacar é o controle. As aulas que ministro passam pelo controle e a anuência da igreja. Ao passo que falamos de religião, estamos falando sobre sociedade. Como havíamos dito, isso faz parte de uma estrutura econômica e política, como afirma Antonio e Lahuerta (2014, p. 66):

O Racismo religioso se impera no sentido da diminuição e estigmatização demonizando no sentido cristão do que vem de África, do que vem dos Orixás, e dos rituais deles presentes. Outro dado que é importante destacar é o controle. As aulas das quais eu ministro passa pelo controle e anuência da igreja. Ao passo que estamos falando de religião, estamos falando sobre sociedade. Como havíamos dito, isso faz parte de uma estrutura econômica e

política, como afirma Antonio e Lahuerta (2014, p. 66): A internalização de valores privatistas na doutrina religiosa neopentecostal é propalada aos fiéis pela recursiva insistência no sucesso intramundano mediante a emulação espiritual, e pode ser considerada como um efeito de tomada de consciência dessa vertente religiosa quanto à gradual configuração de um indivíduo moderno que brota da periferia, privado muitas vezes de condições básicas de cidadania e, portanto, submetido a condições econômicas e sociais de profunda instabilidade, insegurança e abandono estatal, e que encontra na possibilidade de autorrealização e no empreendimento de si um mecanismo alternativo de ascensão social, prestígio e acesso à sociedade de consumo.

Podemos perceber o corpo nesse espaço de poder e controle, pois o corpo que dança reflete a cultura e a sociedade. Ao falarmos sobre as práticas corporais afro-indígenas, o corpo é demarcado pelo que representa essa cultura, principalmente ao que se refere à dança.

Partimos do pressuposto que o professor de EF deve garantir a experiência dos alunos nas práticas corporais que compõem o currículo. O professor deve mediar a construção da relação que o aluno cria com as práticas corporais, seja essa relação da forma que for. Somente dessa maneira o professor terá a chance de contrapor o conhecimento sobre o corpo que os alunos trazem de outras instituições. Não significa que ele precise se preocupar em dialogar especificamente com a religião, mas possibilitar aos alunos uma visão de corpo produzida na área. Isso, apesar de não garantir que esta seja a melhor forma de compreender o corpo e as práticas corporais, garante a ampliação da visão do aluno sobre corpo, práticas corporais e temas relacionados à disciplina de EF (Rigoni; Daolio; 2014, p. 892)

No corpo, é reproduzido o controle social, se pode ou não vivenciar o que a religião permitir. Saneto e Anjos (2007), em seus estudos, demonstraram que as Instituições Religiosas não são opostas às práticas corporais, mas às práticas que não sacralizam o corpo. Existe uma mecânica de poder em manter um corpo dócil e doutrinável que se constitui no maniqueísmo do profano em oposição ao sagrado. A dança, nesse caso, representa a face profana que as religiões, vigilantes do corpo como elemento de poder, condenam. A religião cristã, nesse caso, sobrevive a partir do controle do que é prazeroso, do que é lazer e das capacidades ontológicas do corpo.

Quando pensamos nesses conflitos, tomando como referência as religiões de matriz étnico-racial, podemos inferir que essas doutrinas contam com fortes lideranças que se sustentam na oposição aos cultos afro-brasileiros e ameríndios.

Esse processo de controle corporal impõe uma perspectiva hegemônica e eugenista sobre o corpo: o que é produzido pelo corpo negro e pardo é associado ao profano, ao medo, e deve ser terminantemente evitado.

As estudantes que tensionaram acerca da vivência sobre a religião, também praticam dança em suas igrejas e na aula anterior, também dançaram sem qualquer intercorrência.

A dança do Boi, por si só, não está diretamente ligada a nenhuma religião. No entanto, em sua história, estão presentes simbologias de diversos rituais, como o ato de 'ressuscitar o Boi', que remete a ritos de feitiçaria e ao sacrifício do Boi, que se assemelha a práticas de cultos afro-brasileiros. A figura do Pajé também evoca o imaginário religioso. Na verdade, o próprio culto ao Boi se relaciona com aspectos da religiosidade, como afirma o IPHAN/MA (2011, p. 12):

Seguindo uma perspectiva histórica, na Antiguidade Oriental e Clássica há referências à relação da espécie *Bos Taurus* com os egípcios, assírios, hindus, gregos e romanos. Nesses casos, uma avaliação mais cuidadosa da relação homem/animal aponta para um universo no qual as representações simbólicas ganham grande importância.

Portanto, esse festejo da Cultura Popular é irrigado de camadas, assim como a sociedade é. Visivelmente as estudantes queriam participar das atividades, inclusive tinham trazido roupa para trocar, mas havia a necessidade de uma anuência para fazê-lo. Era importante questionar se as danças que abordassem sobre os deuses gregos e/ou deuses nórdicos iriam sofrer essas retaliações.

Ao final desse momento, disse às estudantes que, se elas não quisessem ou não se sentissem à vontade, deveriam ter sua escolha respeitada. Então uma das estudantes respondeu:

_Não tia, vou fazer. Só não posso fazer nem o Boi nem o Pajé.

Assim, ficou evidente onde está a centralidade do tensionamento em relação à condição da dança: o pajé, uma figura extremamente importante para os povos originários, considerado um grande oráculo dos rituais e do sacerdócio; e o Boi, que perde a vida em um sacrifício e depois retorna à vida. Confesso que, como mediadora daquele espaço, senti incômodo diante do controle exercido pela igreja. No entanto, trata-se de uma comunidade de fato mais conservadora.

Após esse momento, reuni o grupo como um todo e comecei a aula. Rememorei o que foi dito na semana anterior, localizei-nos na festa do Boi Naninho. E, por sorteio, chamei o primeiro grupo. Só havia dois grupos na sala.

Convidei os/as professores/as que estavam com aula vaga, assim como os/as funcionários/as para assistirem. No entanto, como alguns/mas funcionários/as eram pais de estudantes do 9º ano, muitos alunos não quiseram que eles/as estivessem presentes por sentirem vergonha. Os/as estudantes também não permitiram a presença de alunos/as de outros anos.

E começamos nosso festejo.

Eles contaram a história, dançaram e interpretaram. Foi uma vivência corporal e artística com linguagens plurais

Imagem 81. Grupo 1



Fonte: acervo da pesquisa

Vale ressaltar que todos os estudantes participaram. Fosse interpretando, dançando, narrando ou sendo *staff* dos/as colegas que estavam interpretando.

O segundo grupo trouxe mais elementos cênicos. Exemplo, quando Catirina foi parir colocaram uma bola de festa com água na barriga da atriz/estudante. Quando eles gritaram “a Bolsa estourou” furaram a bola e a água caiu no chão, simulando o líquido amniótico. Todos/as riram, foi muito divertido e criativo.

Imagem 82. Grupo 2



Fonte: acervo da pesquisa

Após as apresentações, reuni toda a turma e sondei se haviam gostado, se tiveram dificuldade e quais foram as partes mais legais. Fui retomando com eles questões importantes dentro dança que era fulcral deixar em evidência.

Foram dois grupos, com duas histórias para contar só que de forma diferente. É basicamente isso que acontece nesse festejo dentro do país. Existem vários nomes, várias formas de dança sempre cumprindo as questões inapagadas da história. Por isso em Santa Catarina tem o Boi Mamão que é diferente de Paritins, que é diferente de São Luiz e muito diferente do nosso. O que podemos entender, é que houve também diferentes contribuições para essa dança, como diferentes etnias africanas, diferentes etnias indígenas e diferentes países europeus. – Professora

Minha fala disputava espaço com o cheiro da comida que invadia a sala e, nesse duelo silencioso, fui vencida sem esforço. Eles estavam com fome, pois alguns não haviam lanchado porque estavam ansiosos.

Perguntei se tinham algo a acrescentar, disseram que não. Percebia-se que haviam gostado muito de participar da brincadeira.

Para um festejo como esse, encerramos com celebração e partilha da comida. Reunir-se, repartir a refeição e festejar são também valores civilizatórios africanos. A comida é uma expressão cultural e o próprio festejo se reveste de axé. Dito isso, comemos. Confraternizamos. Partilhamos com os nossos. Ubuntu.

Imagem 83. Viva o Boi!



Fonte: acervo da pesquisa

Nessa festa, havia marisco, cocada feita pelas próprias famílias, brigadeiro preparado por eles, arroz. Tinha lanche e refeição completa, nada foi comprado pronto — tudo produzido por eles. Foi um momento de muita vida. Entre comidas e festejos, ressaltamos a importância da nossa cultura popular que é a produção de muitos povos e fonte de resistência.

Essa experiência, vivenciada em sala, foi extremamente importante por diversos aspectos. Primeiro, porque a ludicidade do processo de criação foi o principal impulso para que eles se abrissem à aula e à dança. Em segundo lugar, mesmo aqueles/as que, de alguma forma, tinham preconceitos em relação à dança

passaram por momentos de reflexão e construção de novos conhecimentos sobre essa prática corporal. Como afirma o Coletivo de Autores (1992), é do abstrato ao concreto, ou seja, da síntese para síntese.

Nessas aulas, eles/as vivenciaram muitas questões em torno do racismo, da religião e da dança. No entanto, graças à abertura para conhecer o novo e se experimentar corporalmente, infiro que as produções de conhecimento dos/as estudantes se tornaram mais amplas, densas e críticas. É isso que retorna à prática social: a necessidade de pensar mais profundamente e compreender, de forma crítica, a sociedade em que vivem.

Entender a sociedade em que vive e lutar pela igualdade e equidade de todos é, na verdade, um conceito antirracista. Afinal, questiona a estrutura social e convida a lutar pelos direitos.

O principal legado pedagógico que eles/as adquiriram foi o de olhar para as Relações Étnico-Raciais como algo inerente à vida e não como um tema transversal. A dança imputa uma necessidade de pertencimento, por isso as tensões e os conflitos com o conteúdo. Houve abalos sísmicos no conhecimento científico dos/as estudantes.

No fim, depois de comermos, limpamos o espaço, obviamente, um ou outro tentou se esquivar, mas precisou se engajar assim como os demais. Limpamos sem reclamar, embora ainda anestesiados pela dança e pela importância de conhecer “coisas novas”. Foi um momento que me aproximou dos/as estudantes, na dança, extravasaram todos os seus conceitos previamente elaborados. Além disso, as aulas de dança problematizaram as camadas sociais e o corpo dançante, a partir do senso de comunidade e pertencimento, que são conceitos antirracistas

E assim: de barriga cheia e com muitas risadas proporcionadas pela festa do Boi, encerramos nossa aula. Agradei a participação de todos/as e avisei que havíamos concluído a unidade sobre dança, mas que a discussão sobre uma sociedade antirracista estava apenas começando.



Fonte: dados da pesquisa

5.4. Dança, Luta e Jogo: formando conceitos antirracistas

Após a análise narrativa, algumas categorias importantes emergem a partir do chão da escola, umas mais evidentes, outras ainda atravessadas que podem ter fugido de nossas análises. Inicialmente, como já havíamos demarcado, nossa vivência se deu com base na Abordagem Crítico-Superadora, sustentada pela Pedagogia histórico-crítica e pela Psicologia histórico-cultural.

Reconhecemos que a Cultura Corporal já é, por natureza, afrorreferenciada também. Ela é construída a partir da totalidade dos bens culturais desenvolvidos pela humanidade, os quais são etnicamente marcados. Dessa forma, sua centralidade sempre esteve no jogo, na luta, na dança, na ginástica e no esporte.

Ao vivenciarmos os jogos africanos e afro-brasileiros, organizamo-los didaticamente com o Jogo em sua centralidade, tendo como unidade mínima a ludicidade, as regras e a cultura que os constitui. Os jogos afro-brasileiros foram utilizados como uma forma de tematizar o jogo e seus princípios. A partir deles, analisamos diferentes conceitos, a exemplo de sua classificação como jogo de salão,

jogo esportivo, jogo popular e jogo eletrônico; destacando que as relações étnico-raciais estão presentes em todos esses contextos.

O conteúdo Luta também foi abordado em sua centralidade, considerando as suas unidades, tais como o combate, as artes marciais, a história e o legado cultural. A partir disso, tematizamos as artes marciais africanas.

Por fim, a Dança foi explorada em sua expressão artística, considerando fundamentos como tempo, espaço e fluência, a partir de expressões como o Pagode baiano (em uma tentativa de abordagem) e o Bumba-Meu-Boi.

A Cultura Corporal, como objetivo da Educação Física, a partir da Abordagem Crítico Superadora, por si só já é antirracista. Vejamos como afirma o Coletivo de Autores (1992, p. 27):

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história: linguagem, trabalho e poder.

Se a humanidade, em sua totalidade, produziu o que entendemos como Cultura Corporal a partir dos vetores que o tempo e o espaço exigiam, então, numa perspectiva dialética, o trinômio “linguagem, trabalho e poder” é marcado por contradições históricas, pela pluralidade e para coletividade.

Portanto, todos os conteúdos (Jogo, Dança, Luta, Ginástica e Esporte) que expressam a Cultura Corporal são atravessados, de maneira inerente, da mesma forma que os conteúdos que têm sua gênese afrocentrada e ameríndia – Afoxé, Maracatu, Pagodão baiano, Shisima, Laamb, entre outros. Como também podem ser atravessados de maneira não diretiva, a partir das problematizações dos próprios conteúdos, como foi na aula sobre lutas, quando um estudante trouxe inquietações sobre termos medos de rituais afro-brasileiros, enquanto que, no futebol, os jogadores também fazem rituais para entrar em campo. Esses atravessamentos fazem-nos entender que, no Brasil, a partir da identidade do povo que a produz, a Cultura Corporal já se constitui afrocentrada, aquilombada e ameríndia.

Afinal é importante demarcar que a Cultura Corporal traz, em seu bojo, uma base teleológica de transformação social. Ela é política e se define como transformadora, não lhe cabe uma visão unilateral que a torne, muitas vezes, lida por meio das contribuições eurocêntricas que são referências essencialmente embranquecidas, como afirma Clímaco (2023, p. 130):

Necessitamos romper com a visão eurocentrada da formação em Educação Física, compreendendo que nossos/as futuros professores/as devem dominar os conhecimentos clássicos sobre a cultura corporal, levando em conta as matrizes africanas, e no planejamento na seleção, sistematização e organização curricular considerar a quem se destinam tais conteúdos e, com que métodos vamos trabalhar estes conteúdos.

Portanto, a partir de uma base teórica dialética, podemos afirmar que a Cultura Corporal, como objeto de estudo da Educação Física, sendo ela judicativa, é fundamentalmente antirracista. No entanto, esse caráter antirracista exige um método, pois o conteúdo, por si só, não é capaz de cumprir sua função teleológica. Para isso, nosso ponto de partida foi a prática social (Saviani, 1991): O que é jogo? Quais são os jogos da minha comunidade? Quais são as origens desses jogos? O que é luta? O que são artes marciais? Quais lutas existem no mundo? O que é dança? Quem dança? Quais são as danças que a minha comunidade construiu?

Para que os/as estudantes sistematizassem os conteúdos, estabelecendo nexos e relações com a realidade, foi necessário que suas identidades individuais e coletivas estivessem presentes, por meio, inicialmente, dos seus conhecimentos empíricos, o que a Psicologia histórico-cultural denomina de conceitos espontâneos. Estes conceitos, quando trazidos para a sala de aula, carregam, em si, uma organização do pensamento influenciada por fragmentos de uma lógica racista, como pudemos observar na aula do conteúdo Luta, quando uma estudante afirmou que existe cabelo ruim, ou no conteúdo Jogo, pelo estranhamento ao saberem da existência de jogos de salão que são de referências africanas, e até, pelo próprio desconhecimento da África como um continente. Também ficou nítido, no conteúdo Dança, quando qualquer batuque que tivesse atabaque era considerado como sinônimo pejorativo de 'macumba'; ou quando, no trato da dança, precisava ter anuência de líderes religiosos. Podemos dizer que essa hegemonia de poder racista, toca todas as estruturas sociais, inclusive a da professora-pesquisadora que só

conhecia o pé de Amendoeira da Praia por “coração-de-nego”, codinome este que reproduz e perpassa preconceitos.

Diante do racismo, essa síntese apresentada pelos/as estudantes revela uma visão caótica do todo, derivada de suas vivências, do conhecimento empírico. Afinal, somos uma sociedade influenciada por questões hegemônicas de poder. Situações identificadas nas aulas, como "se benzer" diante de determinadas falas, ou fazer piadas, refletem como esses/as estudantes se aproximavam dos conteúdos a partir de suas próprias experiências.

Ao longo da intervenção pedagógica, apresentamos conceitos academicamente desenvolvidos sobre dança, jogo e luta, que são importantíssimos para a formação do pensamento teórico (Asbarh, 2020). Este pensamento é uma função psíquica aprimorada de leitura da realidade que só acontece por meio dos conceitos científicos. Nesse caso, a apropriação destes conceitos, em confronto com os espontâneos, permitem, pela instrumentalização, tornar o pensamento teórico antirracista dentro da cultura corporal. Nesse sentido, a síntese torna-se a organização do pensamento teórico na lógica antirracista. Como nos ensina o Coletivo de Autores (2012, p. 16):

A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual.

Tomando como exemplo a Dança, Clímaco (2023, p. 130) também nos afirma:

O domínio dos conteúdos considerando as explicações e sistematizações genéricas, que constituem as atividades corporais, o retraçar histórico do grau mais avançado desta atividade corporal, a imagem subjetiva da realidade objetiva sobre este objeto, e o controle das ações corporais em atividades, como o conteúdo danças e as Matrizes Africanas, são fundamentais para alicerçar um projeto político pedagógico articulado a um projeto histórico superador de relações capitalistas.

O conceito científico, na prática pedagógica, trouxe a possibilidade dos/as estudantes reelaborarem outros dados a partir da realidade, com falas, análises e possibilidades de reconstruir o conteúdo. Isso ocorreu tanto na intervenção pedagógica das lutas com princípios civilizatórios, quanto na construção de coreografias ou na vivência da ludicidade que o jogo proporciona. Dentro do

conteúdo sistematizado e organizado, foi percebido um avanço importante na formação de conceitos sobre os conteúdos antirracistas, que foram intencionalmente mobilizados pela professora em suas aulas.

Percebemos também que isso só foi possível, por meio da identidade racial dos/as estudantes. Os conteúdos trouxeram movimentações para que os/as estudantes tentassem entender quem eles/as são. Em quase todas as aulas algumas interrogações estavam presentes: “tu és negro?”, “eu sou parda?”, “Você é branca?”. Os conteúdos oportunizaram tratar de questões que mobilizam reflexões sobre a própria identificação na sociedade. Essas questões se fizeram presentes, como reflete Gomes (2005, p. 44):

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Os conteúdos florescem e deságuam em outras questões e marcam as trajetórias dos/as estudantes, ou seja, a prática social final. A vida deles/as é o sentido da prática pedagógica, cujos conteúdos ampliaram seus arcaibouços teóricos e os fizeram entender sua realidade. As catarses aconteceram em vários momentos das aulas, especialmente durante a aprendizagem dos conteúdos. Por exemplo, na aula de Luta, em que os/as estudantes construíram seus conhecimentos a partir de suas próprias referências, do que já compreendiam sobre combate e valores civilizatórios; ou na aula de Dança, na constituição do dançar, na construção do Bumba-Meu-Boi, na ampliação dos conceitos sobre as Pretinhas do Congo, assim como na produção e na vivência dos jogos de salão e populares, que tinham como referência os valores civilizatórios. Essas catarses aconteciam na vivência do conteúdo e na sua reelaboração, mas também, nas problematizações, nos nexos e nas relações com a sociedade e a Cultura Corporal. Como aconteceu na aula de Luta, quando um estudante reconheceu que sabíamos pouco sobre as práticas corporais afro-brasileiras porque consumíamos mais o que vinha de fora.

Percebemos que, dentre as unidades temáticas, as Relações Étnico-Raciais expressaram-se, de formas distintas, tanto nas problematizações propostas pelo

próprio conteúdo da Cultura Corporal; como também nas problematizações que eles/as, a partir das suas vivências, traziam, fazendo com que o tema se expandisse. A discussão não ficava apenas atrelada ao conteúdo, esta sempre extrapolava, fosse na discussão sobre cabelo crespo, sobre heteroidentificação, sobre religiões afro-brasileiras etc. Ou seja, podemos inferir que as Relações Étnico-Raciais estão sempre presentes na prática pedagógica, principalmente quando a identidade da comunidade e/ou da escola é também etnicamente marcada.

Outro dado importante a ser realçado é como se torna essencial, na formação do pensamento teórico, que as Relações Étnico-Raciais sejam demarcadas pelos valores civilizatórios (Trindade, 2005). Estes valores, tais como ludicidade, oralidade, circularidade, musicalidade, territorialidade, entre outros, já estão presentes na prática social dos/as estudantes e nos conteúdos sistematizados para as aulas de Educação Física. A expressão deles aparece fortemente na prática pedagógica e sua instrumentalização expande-se quando os tratamos como conceitos científicos e lhes damos sentido e significado na sala aula. De tal forma que a territorialidade, identidade sobre a cultura de Carne de Vaca, trouxe-nos uma perspectiva étnica e, por consequência, racial ao contexto dos conteúdos escolares.

Os valores civilizatórios, herança, vida e modo de viver, são os que se perpetuam as vivências que se criam e o que se elabora e reelabora. Podemos perceber que, no nosso recorte, os valores civilizatórios também se constituem como a própria prática social inicial dos/as estudantes. Em uma comunidade que é marcada pela oralidade da cultura do marisco e da pesca (peixes de água salgada), os conhecimentos são passados de geração para geração.

Os conhecimentos empíricos sobre as desovas das tartarugas marinhas, sobre como a lua afeta o mar e a pesca, sobre tipos de mariscos e sobre o mangue, também são cultivados pela oralidade e pela cooperação que se tem na territorialidade. As lendas dos encantados do mar; o folclore; os ritos; as danças, como as Pretinhas do Congo; e as comidas, como a casca de siri e/ou marisco com coco, são marcas expressas da identidade étnico-racial de Carne de Vaca. Inclusive estas comidas foram expressas na festa do Bumba-Meu-Boi. Dito isso, podemos inferir que a identidade é um elemento extremamente importante na caracterização dos valores civilizatórios.

Destarte, afirmamos que é igualmente importante que os valores se expressem para além dos conhecimentos empíricos, chegando aos conhecimentos científicos. Afinal, é direito dos/as estudantes se apropriarem destes conhecimentos para expansão e elevação dos seus pensamentos teóricos. Enfim, o pensamento científico e teórico caracteriza o entendimento e a construção de valores da realidade concreta compondo uma síntese de como se organiza a sociedade e, por consequência, como se intervém nela (Asbahr, 2020). Isso também é ser antirracista.

Mais um aspecto de destaque são os marcadores sociais presentes em sala de aula, que se expressaram nas Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar. A religião e as questões de gênero foram duas categorias que influenciaram a vivência do planejamento didático proposto, ou seja, trouxeram limitações para o aprofundamento das Relações Étnico-Raciais. Há, portanto, uma interseccionalidade entre gênero e raça.

De forma que raça e gênero são categorias constitutivas dos/as estudantes e professores/as e das interações estabelecidas nas instituições, as quais, ao se manifestarem, constroem essas relações no conjunto das práticas escolares. Essas categorias “desempenharam e, ainda, desempenham, um papel importante na constituição dos elementos culturais da Educação Física Escolar, como o Esporte, o Jogo, a Ginástica, a Brincadeira, a Luta e a Dança” (Coursino; Auad, 2014, p. 68).

Nas aulas, especialmente na turma de 2024, no conteúdo dança, ficaram bem demarcadas as questões de gênero. Os meninos da turma tinham uma vivência maior no esporte, o que lhes conferia, nas aulas, predominância nas discussões, inclusive na forma de debater o conteúdo. E por mais que, em sala, tivéssemos criado um ambiente para acolher e estimular as meninas a debaterem, não conseguimos avançar de forma significativa nessa demanda.

Nos conteúdos de Jogo e Dança, foram apontados indícios de que, mesmo ao falar sobre o racismo como elemento estrutural, é importante também enfatizar a discussão sobre as relações de interseccionalidade entre raça e gênero, pois, quando nos referimos ao racismo, estamos falando de uma estrutura na qual os/as estudantes vivem, que sofrem e também praticam. Desse modo, em sala, há meninos e meninas com diferentes vivências sobre o racismo, isso faz com que cada um deles/as tenha um lugar de fala diferente. Em aula, as discussões sobre Relações Étnico-Raciais também foram entrecortadas pelas questões de gênero, como

pudemos perceber na fala de uma estudante (E04), quando discutíamos sobre o racismo no conteúdo Jogo, e ela disse: *“Isso sem falar na mulher negra, viu, porque se for falar lasca tudo”*.

Falar sobre Relações Étnico-Raciais, em sala de aula, a partir dessa interseccionalidade, dá a possibilidade de pensar que o racismo não é um fenômeno que afeta as pessoas da mesma maneira. O recorte de gênero foi uma demanda que surgiu no sentido de entender que as opressões são múltiplas e até mesmo cruzadas.

Outro ponto que se sobressai sobre as Relações Étnico-Raciais, dentro dos conteúdos na escola, é no tocante à religião, em especial ao controle do corpo. Quando a cultura corporal entrou em questão, o corpo se tornou uma questão central: *“Minha religião permite meu corpo dançar?”*. O corpo começa a navegar entre o que é permitido ou não, nesse caso, a norma religiosa é que dá anuência. Nos preceitos dessa norma, o que o corpo produz também é entrecortado de relações de poder e a religião faz esse domínio.

As imposições sobre o corpo, hoje, mudaram de forma. Os sentidos atribuídos aos “usos do corpo” modificaram-se na mesma medida em que a religião se transformou. O que parece é que, num movimento simultâneo, a religião e os “usos do corpo” foram deixando de lado experiências que pertenciam à esfera pública para se tornarem experiências cada vez mais individuais. Há uma mudança na compreensão das relações entre corpo e “compromisso religioso”. O que se percebe não é um desaparecimento das proibições, mas uma nova distribuição de coerções e uma maior autonomia de escolha (Rigoni; Daolio, 2014, p. 879).

Muitas vezes, esses corpos precisam atravessar a fronteira do que é permitido a eles/as na Cultura Corporal, o que impacta diretamente as relações étnico-raciais e a forma como são tratadas em sala de aula. Além do crescimento das igrejas neopentecostais e da propagação dos dualismos entre o “bem” x “mal” (Antonio; Lahuerta, 2014), muitas religiões impõem ritos que podem, ou não, ser seguidos, o que recai objetivamente nas Relações Étnico-Raciais. Afinal, para muitos, tanto a dança quanto o corpo que dança e, até, o que se dança (quando se trata de referências ditas ‘mundanas’, como as danças afro-brasileiras e ameríndias) são considerados atos pecaminosos e obscenos.

Na pesquisa-ação, demarca-se, com clareza, a importância de discutir ou compreender que, ao tratar de conceitos antirracistas na cultura corporal, o corpo

pode ser atravessado pela religião, cujo domínio de poder frequentemente reflete valores de branquitude. Como afirma Bento (2016, p. 45):

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios.

No nosso caso, pudemos perceber que o que veio do que era popular, ou afrobrasileiro, foi palco de uma inferiorização, muitas vezes, demarcada pela religião indicando o que “pode” ou “não pode”, além da estereotipação sobre o que é macumba. Há sim, mesmo em uma comunidade empretecida, um acirramento de branquitude, algo que, no trato das Relações Étnico-Raciais na Educação Física, entendemos poder também ser combatido.

Outra categoria que se expressa no trajeto metodológico é a etnicidade que se apresenta na sala de aula. O senso de pertencimento e valorização da sua comunidade se expandiu. Quando tratamos de patrimônios imateriais, reconhecemos que são legados perpassados oralmente na cultura popular. Como afirma Brasil (2004, p. 20), as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações devem passar pela “[...] educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo”. De forma que, em nossas aulas, valorizaram essencialmente as produções da própria comunidade, ou seja, o patrimônio cultural e histórico que a comunidade construiu. Quando falamos sobre as Pretinhas do Congo e o mapeamento dos jogos de Carne de Vaca, o intuito foi difundir e preservar o que já se tem construído. Além disso, o trato da cultura corporal por meio dos jogos africanos, das artes marciais africanas e das danças populares também ampliaram o arcabouço teórico dos/as estudantes sobre os patrimônios imateriais brasileiros, que são, por essência, também afro-brasileiros.

Por fim, a pesquisa-ação evidenciou categorias importantes relacionadas ao método da prática social e da cultura corporal, aos valores civilizatórios, às questões de gênero, religião e à etnicidade da cultura popular, consideradas como categorias pedagógicas antirracistas. Reconhecemos que os conceitos antirracistas emergiram

e reverberaram na prática social final, fazendo com que os/as estudantes questionassem seus conhecimentos prévios, além de produzirem e ampliarem os saberes teóricos sobre Dança, Luta e Jogo. Ou seja, sobre a Cultura Corporal e a Educação Física como componentes curriculares que podem contribuir para a formação de conceitos voltados a uma educação antirracista.

AXÉ... CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo percurso de andanças, caminhos entre idas e vindas, chegamos às considerações finais. Considerações que, são finais, mas, por sua natureza, são transitórias, inacabadas e mutáveis, assim como a vida que vivemos. Portanto, neste percurso que agora se encerra, discorreremos sobre os acúmulos desta pesquisa e os indícios apontados por este trabalho.

Nossa tese se sustenta em uma sociedade desigual e tem como intenção se somar a outras pesquisas que ousam fazer apontamentos para transformar essa estrutura terminantemente injusta, marcada pelo racismo, pelo machismo e pela desigualdade de classes fatores que impactam profundamente tanto nossas subjetividades quanto as estruturas sociais em que vivemos.

É preciso sempre problematizar e valorizar a luta pela liberdade do povo negro, ameríndio e pardo... pelo povo brasileiro, como também somar-se a ela. É necessário denunciar a miséria, a fome e a negligência que acomete uma significativa parcela esquecida da sociedade. As minorias sociais, frequentemente assaltadas em seus direitos mais básicos, tais como lazer, saúde e educação, estão na linha de frente da face mais nevrálgica do capitalismo.

Pensando em Educação, sob uma visão teleológica de transformação, dialogamos sobre a Educação Física escolar e as Relações Étnico-Raciais. Para tal, nesta tese, demarcamos como objeto de estudo a Cultura Corporal. A cultura que o corpo sócio-histórico, biológico, físico, espiritual, em sua totalidade, produziu: jogo, dança, ginástica, esporte e luta. Todos esses conteúdos são políticos e fisiológicos carregam tensões e contradições e configuram também campos de disputas de poder. Assim, a Educação Física diante desse cenário pode contribuir na formação de sujeitos históricos e sociais que vão repensar a cultura corporal formando conceitos antirracistas.

Destarte, partimos da tese de que a base teórica que sustenta a Abordagem Crítico Superadora contribui para o trato pedagógico das Relações Étnico-Raciais, elaborando conceitos científicos antirracistas na Educação Física escolar. Para evidenciar essa tese, sob o rigor científico, nosso objetivo de trabalho constituiu em analisar a elaboração das Relações Étnico-Raciais na prática pedagógica da Educação Física escolar a partir da Abordagem Crítico Superadora para a formação de conceitos antirracistas.

Esta pesquisa foi erguida sob a pedra angular da teoria do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético. Trabalhamos com as categorias da totalidade, das oscilações dialéticas e da práxis do presente. Nesta perspectiva, demarcamos, com veemência e agudez, de onde partimos e aonde queremos chegar. Assim, sinalizamos a importância de compreender a tecitura social, rompendo com a pseudoconcreticidade imposta pelo sistema capitalista.

A pseudoconcreticidade nos permite identificar como a realidade é apresentada de maneira incompleta ou equivocada, ocultando sua essência profunda e restringindo-se ao mundo das aparências. Com isso, toda a complexidade das relações sociais, formadas historicamente por dinâmicas de exploração, morte e poder, são encobertas. Em outras palavras, a realidade atual constitui uma totalidade que é produto de um horizonte histórico de exclusão.

Ao tomarmos como eixo as Relações Étnico-Raciais, compreendemos que o cenário de desumanidade presente no Brasil é fruto de processos históricos que não apenas moldaram o país, mas que, em muitos casos, seguem sustentando um sistema estruturalmente racista.

Para dar consecução a esse objetivo, realizamos uma pesquisa-ação, colocando-nos frente ao desafio de intervir no chão da escola, em especial na Educação Física escolar com inserção em uma escola da Zona da Mata de Pernambuco na cidade de Goiana, sendo o distrito de Carne de Vaca sua localização. Para tratar esses dados, recorreremos à análise via narrativas pedagógicas, explicitando como essa vivência se deu e ressaltando seus limites e possibilidades.

Antes da imersão no campo, e de um ponto de vista bibliográfico, nossa tese se sustentou no debate sobre racismo, corpo e exclusão. Nosso objeto de estudo apontou que a estrutura racista, que tem o capitalismo como propulsor, impacta diretamente a formação dos sujeitos sociais e repercute diretamente na sua visão subjetiva em relação ao corpo. Os corpos marcados pelos fenótipos de povos originários e com traços negroides são expostos e excluídos socialmente e assaltados em seus sentidos simbólicos de diretos.

É importante reconhecer tal fato ao trabalhar com a Inclusão nas aulas de Educação Física e, para isso, o seu par dialético, a exclusão, deve ser evidenciada. É importante descortinarmos essa visão de democracia racial que é amalgada de

uma visão pseudoconcreta da realidade, pois relativiza o racismo.

Quando estivemos em sala de aula, pudemos perceber as desumanidades latentes no chão da escola, principalmente em uma escola pública que explicita os sistemas e a criação de hegemonia e poder. Goiana é uma cidade com uma forte desigualdade social, formada por munícipes, em sua maioria, pessoas pretas e/ou pardas.

As oscilações dialéticas nos mostram que, mesmo em um lugar onde se preza pela educação e formação dos sujeitos com consciência histórica crítica, ainda é um lugar que reproduz relações sociais e estruturais de ordem racista. De maneira que o campo educacional também reproduz o racismo quando afasta historicamente estudantes negros e ameríndios do direito ao estudo ou quando, no seu currículo, subtrai a história e a Cultura Afro-brasileira. Ou seja, quando a escola não traz um lugar de pertencimento, desacolhe e alimenta preconceitos em diversas esferas sociais.

Por isso, esta tese aponta que, para pensar sobre formação de conceitos antirracistas na prática pedagógica, temos que cientificamente falar sobre o racismo como elemento presente na prática social, suas consequências e tensões. De forma crítica, é necessário de fato começarmos a pensar em práticas antirracistas, situando, estruturando e debatendo sobre o racismo e reconhecendo este como elemento presente dentro e fora da escola.

Partindo do corpo, que dá materialidade à existência humana, compreendemos que ele é atravessado por relações de poder. Na prática pedagógica, ao tratar das relações étnico-raciais, emergiram debates sobre identidade e corporalidade. Os/as estudantes passaram a se questionar sobre seus corpos e suas identidades étnicas. Portanto, o reconhecimento da exclusão, como fruto de uma lógica de produção e exploração materialista e eurocêntrica, recai diretamente sobre o debate em torno do corpo e da identidade. É pelo corpo que o racismo se inscreve; é por meio de uma visão de mundo puramente eurocêntrica e capitalista que ocorrem as "mortes em vida" de corpos ameríndios e negros.

Na prática pedagógica voltada para as etnicidades, esse debate se apresenta de forma recorrente: corpo e exclusão. No entanto, ele também é frequentemente silenciado ou distorcido por meio da cultura que, muitas vezes, age como instrumento de apagamento, subserviência e alienação.

A cultura, por sua vez, é a incorporação de uma magnitude histórica e, no nosso recorte, manifesta-se de forma corporal, contemporânea e em constante reinvenção. A cultura dá identidade ao corpo, embora também seja fruto de tensões e conflitos. Ela integra a essência da ação consciente à corporalidade, conferindo sentido e significado à prática pedagógica.

Na pesquisa-ação, a cultura revelou a essência do que é vivo, do que se produz no processo de humanização. Foi ela que, ao se manifestar na prática pedagógica, fez efervescer e valorizar nossas próprias raízes culturais e corporais, mesmo sendo frequentemente negligenciada pela estrutura pública de poder. Ainda assim, a cultura, como ação consciente no mundo, produz, reproduz e transforma. Foi assim que, por exemplo, emergiram os debates sobre as Pretinhas do Congo, as referências de Lutas, os Jogos e as expressões da Cultura Corporal local. Foi em sala, e por meio da cultura, que os conteúdos da Educação Física ganharam sentido e significado e se projetaram na prática social dos/as estudantes.

Assim, reconhecendo a exclusão, dialeticamente defendemos a Inclusão. Diante, do racismo e da desigualdade, a inclusão não pode ser vista de uma forma apenas funcional. Ela deve ser observada de forma crítica, pulsante e política. A Inclusão que questiona a assunção de valores racistas e, dessa forma, torna-se antirracista. Apontamos, neste trabalho, a Inclusão como ação na práxis do presente.

Defender uma sociedade de Inclusão e não se posicionar contra o que a torna desigual é manter seu próprio sistema. Portanto, é necessário questionar o capitalismo, o machismo, o racismo, o capacitismo, entre outros. A Inclusão, quando incorporada no campo educacional, é problematizadora, mas, acima de tudo, transformadora. Não há como pensar em inclusão sem pensar em modificação e emancipação. Nesta pesquisa, emergiram os conceitos de Inclusão de Permanência e Inclusão de Produtos Culturais, uma questiona o lugar dos pretos e pessoas ameríndias, a outra questiona a valorização da identidade e da cultura dentro do currículo escolar.

Os dados da pesquisa, por meio da revisão de teses, dissertações e artigos, afirmam que, mesmo na área da Inclusão, a Educação Física e a Cultura Afro-Brasileira/Ameríndia não se fazem presentes, ou seja, há um hiato no que cerne a Inclusão na Educação Física e as Relações Raciais.

Portanto, aqui, há a importância de defender a Inclusão da Cultura afro-

brasileira e ameríndia, de forma crítica, dentro da Educação Física escolar, como defendem, por exemplo, as ações afirmativas das Leis N.10.639/03 e a N.11.645/08 que garantem a Cultura Afro-Brasileira e Indígena dentro da escola, convidando todos os componentes curriculares para esse trato pedagógico.

Essa inclusão deve ser uma ação pedagógica crítica. Para isso, é necessário um método teórico-metodológico que tenha como horizonte teleológico a construção de uma sociedade antirracista. Na Educação Física, a abordagem da Cultura Corporal traz, em sua essência, esse potencial transformador. A partir de seus fundamentos didático-epistemológicos, a sistematização dos conteúdos da Cultura Corporal aponta caminhos e oferece indícios para um tratamento pedagógico antirracista, mediante sua centralidade nos Jogos, nas Danças, nas Lutas, nos Esportes e nas Ginásticas.

A partir do Materialismo Histórico Dialético, do Método da Prática Social e da Psicologia Histórico-Cultural, organiza-se uma sistematização crítica que eleva e desenvolve as neoformações da psique dos/as estudantes por meio do movimento de síntese para síntese e dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Como também de um pensamento empírico, que é carregado de racismo em sua estrutura, a um pensamento teórico antirracista. É dentro da própria Cultura Corporal, como produção de práticas corporais históricas e plurais, que se objetiva uma formação científica que impacta a prática social final dos/as estudantes em sua totalidade.

Embora, como já sinalizado, a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” do Coletivo de Autores (1992) tem limites epistemológicos datados ao que cerne a Cultura Afro-Brasileira, o seu método sistematizado à luz das relações Étnico-Raciais aponta a formação da organização de conceitos antirracistas.

É na Cultura Corporal que se atravessam os valores civilizatórios, a etnicidade e a resistência do que é popular. É no entendimento da síntese dos contrários e na luta de classes, que existe a possibilidade de questionar a estrutura social e defender sua transformação.

A sistematização lógica, na prática pedagógica, advém de pensar que os conceitos que os/as estudantes irão estruturar devem ser iniciados por meio da sua prática social inicial, na problematização, na instrumentalização e na catarse, germinando na prática social final. A Cultura Corporal, vista em sua totalidade, de

forma ampla, traz, em seu bojo epistemológico, elementos de produção negra e ameríndia, que vão além de conteúdos que são somente eurocentrados. E a prática pedagógica afirma essa proposição.

Ao adentrar em uma comunidade marcada pela luta de classes, e isso é deflagrado por meio das fragilidades econômicas e sociais, encontramos uma comunidade pobre e, ao mesmo tempo, rica. Pobre no que se refere aos direitos sociais. Mas também, muito rica em ancestralidade, em cultura negra, em oralidade e em práticas corporais que vão além do que é historicamente posto em um fazer etnocêntrico e unilateral.

Ao tomar Carne de Vaca como exemplo e aprofundar na sua essência e materialidade, a Cultura Corporal ganhou identidade a partir da sua própria centralidade. Ao trazer os conceitos espontâneos dos/as estudantes, como prática inicial, eles/as próprios/as se questionaram, instrumentalizaram-se e reelaboraram.

Em nosso recorte de pesquisa, por meio do Jogo, da Dança e da Luta, além da vivência das unidades mínimas de cada conteúdo, ou seja, a centralidade do objeto de estudo da Educação Física, os/as estudantes demonstraram a capacidade crítica de transcender o conteúdo - catarse, surgindo os debates sobre religião, corpo, etnicidade, feminismo negro, entre outros. Foi na vivência deles/as que o conteúdo extrapolou e ganhou novos sentidos e materialidade. Foi percebida, nas sínteses em sala, a apropriação de conceitos científicos que gerou, nos/as estudantes, dúvidas sobre pertencimento, história e racismo. Afinal, o próprio apagamento das práticas corporais da comunidade também se configura como racismo.

Podemos inferir que o trato de conceitos antirracistas, na Cultura Corporal, desemboca em muitas questões, por isso transcende a valorização da sua comunidade/cidade/estado, do seu corpo e traços negroides, das práticas corporais, da ampliação de visão de ritos e da apropriação conceitual do que são valores civilizatórios. Essas categorias submergiram por intermédio do Jogo, da Dança e da Luta como conteúdos sistematizados e organizados com um fim bem demarcado: conceitos antirracistas.

Nossa tese afirma, então, que se formam conceitos científicos antirracistas na prática pedagógica da Educação Física por meio da Cultura Corporal.

Foram sendo descortinadas as produções históricas, corporais e sociais da comunidade de Carne de Vaca que, por ora, é era tão esquecida, e que os conceitos

espontâneos dos/as estudantes foram expandidos.

Esses conceitos científicos sistematizados não são um fim em si mesmo, ou seja, a Educação Física, por si só, não consegue transformar sozinha a realidade, nem é de sua responsabilidade única que o seja. As Relações Étnico-Raciais, no caráter da Inclusão nesse componente curricular, dá indícios de alargar esses níveis de pensamento dos/as estudantes, fazendo com que esse pensamento teórico possa romper preconceitos estabelecidos, ganhando profundidade de leitura social.

Ressalta-se também que esses conceitos científicos antirracistas, na Cultura Corporal, só são possíveis por meio de uma estrutura de oscilações dialéticas: tensões e contradições. É na apropriação da sua consciência que o ser social determina sua existência, ou seja, embora a exclusão se faça presente em Carne de Vaca, o que acabou repercutindo nos corpos, nos traços e nas histórias dos/as estudantes/as, eles/as conseguiram reelaborar e, por intermédio da síntese, trazer uma nova leitura social.

Reconhecemos que o ser humano não é preso ao que o determina, é produtor da sua realidade. É ele que determina sua coletividade, que produz a sua cultura e novas formas de se organizar social e economicamente. É na demarcação da existência do racismo, que nos definimos como antirracista. É na valorização da produção de cultura corporal nacional, regional e local que afirmamos nosso lugar, enquanto comunidade, no nosso processo de humanização.

A prática pedagógica, tomando como referência as Relações Étnico-Raciais e a Cultura Corporal, não sanou o racismo, mas germinou pensamentos antirracistas que mexeram com a subjetividade da identidade dos corpos dos/as estudantes, na visão de cultura corporal, na visão da comunidade de Carne de Vaca e na importância de entender que se apropriar dos conceitos históricos das relações raciais, como a tomada para si de termos como “preto”, “cultura afro-brasileira”, “religiões afro-brasileiras”, entre outros; repercutem numa valorização de si e de seus produtos culturais.

São esses movimentos catárticos —por vezes, singelos e imperceptíveis a olho nu — que contribuem para a mudança de uma estrutura social e transformam a luta por emancipação dentro de um sistema que oprime, oculta e mata as classes dominadas, especialmente quando elas são etnicamente negras.

Na formação de conceitos antirracistas, um ponto que afirmamos é a

apropriação densa e científica que o/a docente deve ter ao tratar tal temática no chão da escola. Para a ampliação dos saberes conceituais, o/a aluno/a deve se apropriar dos conceitos científicos antirracistas, afinal são os professores/as que irão guiar e organizar esse processo teórico-metodológico. Assim, podemos figurar que é necessário se apropriar criticamente, caso não, continuaremos a não questionar uma estrutura racista. Assim, afirmamos mais uma vez que a Inclusão Crítica é, primordialmente, uma ação política.

Como resultado das nossas andanças pelas encruzilhadas teóricas e epistemológicas, após os encontros e desencontros na prática pedagógica, com todos os seus limites e suas possibilidades, podemos afirmar que: o verbo lutar é necessário. No cotidiano escolar, o racismo está presente, ele se manifesta na falta de estrutura para dar aulas, na ausência de materiais, na precariedade das condições físicas e organizacionais que dificultam a construção de um processo de ensino-aprendizagem digno. É na luta que nos reinventamos: quando levamos os/as estudantes à praia para ter aula, mesmo sabendo que não é o espaço ideal; quando tiramos do próprio bolso para comprar materiais, com o intuito de que eles/as não sejam roubados/as epistemologicamente do que lhes é mais básico, o direito à educação. É também na luta que enfrentamos a impotência de não poder fazer mais do que gostaríamos e nesse cansaço cotidiano que sentimos o descaso da estrutura pública com os/as estudantes, ao lhes negar o mínimo.

É na indignação de ver estudantes/as analfabetos/as no ensino fundamental anos finais, e estes/as, em sua maioria, pretos/as e pardos/as que, muitas vezes, têm a escola como único aporte humanizador. Em alguns casos, têm a escola como principal meio para se alimentar. É no cansaço de reconhecer que o sistema educacional precário é um projeto histórico liberal que quer ainda formar sujeitos que possam ser ainda dominados/as, escravizados/as e explorados/as na contemporaneidade. É no cansaço que a luta traz alento. E na luta que podemos esperar.

É no reelaborar da produção de nossas próprias produções corporais que se luta, que se brinca, que se dança. É na praia, na sala e na quadra que se reinventam, que se reconstróem e tomam consciência de si.

Não há outra forma de ser professor/a senão pela resistência, pelo constrangimento de uma educação ainda excludente e pela assunção de uma

postura política, antirracista e atuante. Ainda que sejamos, eventualmente, inebriados/as pelo cansaço de estar onde estamos e fazer o que fazemos, que nunca nos falte a energia vital de transformação e emancipação na coletividade.

Só sou, porque somos.

E, para nós professores/as, que nossa luta nunca nos falte: Axé!

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Gabriel Henrique Burnatelli de; LAHUERTA, Antonio e Milton;. O neopentecostalismo e os dilemas da modernidade periférica sob o signo do novo desenvolvimentismo brasileiro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº14. Brasília, maio - agosto de 2014, pp. 57-82
- ANJOS, José Luiz dos; SANETO, Juliana Guimarães. PRÁTICAS CORPORAIS E RELIGIOSIDADE: DISCURSOS DE LÍDERES RELIGIOSOS. **Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol.6, nº 2 – setembro/2007
- ACSELRAD, M. Dançando contra o estado: análise descoreográfica das forças em movimento entre os caboclinhos de Goiana/Pernambuco. **Revista Nanduty**, p.146–166, 2017.
- ANDRADE, Crislaine Venceslau de. **Mulheres Quilombolas de Povoação de São Lourenço (goiana/pe): trajetórias de vida e mobilização política**. 142f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2023
- ARANTES, Adlene; GONDRA, José Gonçalves; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POPULAÇÕES NEGRAS. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, v.22, e207, 2022
- ASBAHR, Flavia de Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do Nascimento à Velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, p. 171 -193, 2020.
- BARRETO, Marcus Vinicius. Kipupa Malunguinho: mediação e sensorialidade nas terras do Catucá. In: Reunião Equatorial de Antropologia REA (6. : 2020 : Salvador, BA) **Anais** [recurso eletrônico] : Reunião Equatorial de Antropologia, 9 e 12 de dezembro 2019 / Salvador, Ba: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências e Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2020.
- BOAS, Franz. **Race, Language and Culture**. Nova Iorque: THE MACMILLAN COMPANY, 1940.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio. **Dança – Educação Física: (in)tensas relações**. Edupe, 2022.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. Lei nº 9.394. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996.

_____. Decreto nº 10.639. **Regula que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2003.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. **Dança: Educação Física: (in)tensas relações**. 473 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. UNICAMP, São Paulo, 2009

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojudara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**. p. 247-253, 2017.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BORBA FILHO, Hermilo. **Apresentação do bumba meu boi**. O Boi misterioso de afogados. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Eu, a Educação Física e Merleau Ponty. In: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Merleau Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019

CANDAU, Vera Lucia Candau. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Lucia (org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2016

CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. O quilombo do Catucá em Pernambuco. **Caderno CRH**, n. 15, p. 5-28, jul./dez., 1991

CAVALCANTI, Marua Laura Viveiros de Castro. O boi-bumbá de Parintins, Amazonas: Breve história e etnográfica da festa. **História, Ciências, Saúde**. P. 1019-1046, setembro, 2000

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física**. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da Silva
AFRICANIDADE E AFROBRASILIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1307–1320, 2018

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTIM, Ana Luísa Rocha; VIERA, Érico Douglas. Expressões do Sofrimento dos Invisíveis: Subjetividade e Exclusão Social. **Revista UFG**, Goiânia, p. 1-31, 2021

CORREIRA, Aline Nascimento Santos. O silenciamento da questão étnico-racial no serviço social brasileiro, 2020, p. 115-139; IN: **Racismo estrutural, institucional e Serviço Social**. MARTINS, Santos Cristina Tereza, SILVA, Nelmiere Ferreira da (org) – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2020

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185 – 195, jan./dez - 1997.

DIONISIO, Flávia Bossoni; MULLER, Cristiane. **Boi de mamão**: pesquisa e levantamento de dados sobre a prática do folguedo, suas canções e grupos atuantes. [s. l.], 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007

DUARTE, Letícia Rocha. Educação Física como Linguagem. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.292-299, abr./jun. 2010

FANFA, Luiz Cesar Thomaz. **Goiana para quem te ama**. Goiana: LMF, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, v. 16, p. 45–62, 2001.

FERREIRA, Eliza Cristina; BASTOS, Beatriz Borges. A DANÇA DIVINIZADA DOS ORIXÁS. *Revista brasileira de filosofia da religião*, Brasília, v. 8, n.º 2, dez, 2021

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Maracatu-nação: ressignificando velhas histórias**. Recife: Bagaço, 2005.

FREITAS, João Victor Portela Simão de. LIMA, Isabela Talita Gonçalves de. BRASILEIRO, Livia Tenório. **As relações étnicas no chão da escola: contribuições para a prática pedagógica da educação física escolar**. RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA, PIBIC, Universidade de Pernambuco – 2021/2022

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005

GAMBOA, Silvio Sanches. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo;

GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade**. 6 Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (org). **História do Corpo: Da Renascença às Luzes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GERICO, Jeifa Alice; SOUZA, Jônatas Emanuel Pereira de; PEREIRA, Taline Santana Dias. "ESCAMA É SÓ DE PEIXE": O BREGA FUNK E O PENSAMENTO DE FRONTEIRA. Anais [recurso eletrônico] / Fórum Regional de Pesquisa e Intervenção – FOR-PEI, n. 1. ---- Belém do São Francisco, PE: FACESF, 2019

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Pesquisa Social**. São Paulo: Editora, Atlas, 2008. Goiana dos Caboclinhos. As pretinhas do Congo (n.p.). Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/pretinhas-do-congo/#:~:text=Como%20no%20maracatu%2C%20as%20toadas,marcantes%20da%20Pretinhas%20do%20Congo>. Acessado em 25/05/2025.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo.; SIMÕES, J. L. **História da Educação Física**. Recife: Editora UFPE, 2011.

GOMES, Geovane da Silva, LIMA, Isabela Talita Gonçalves de. BRASILEIRO, Livia Tenório. **As relações étnicas no chão da escola: contribuições para a prática pedagógica da educação física escolar**. RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA PIBIC, Universidade de Pernambuco – 2021/2022

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Romeu. **Análise de dados na pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p: 67 – 79, 2016

GONZÁLES, Leia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, p. 223-244, 1984

GRANDO, Beleni Salette. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT**. 2004, 357 f. Tese (Doutorado), Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRANDO, Beleni Salette. PINHO, Vilma Aparecida. AS QUESTÕES-ÉTNICO E RACIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afrobrasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; LAZARETTI, Willian (org). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: Subsídios para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, p. 23-43, 2016

GUANAES, Senilde Alcântara. Cultura, educação e alteridade numa perspectiva antropológica. **Revista Pedagógica**, v.16, n. 32, p. 66 – 79, 2014

HAROLD JUNIOR, Carlos. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 99 – 187, 2008

HAWKING, STEPHEN. **Breves respostas para grandes questões**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. 1º Edição. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018

KISHIMOTO, Tizurko Morshida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986

INÁCIO, C.; MARTINS, M. D. **A festa do Boi de Mamão**. Ilustrações de Marcella Faria de Andrade. Florianópolis: Cuca Fresca, 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
COMPLEXO CULTURAL DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO. **Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011.

KRENAK, Ailton. **GUERRAS do Brasil**.doc. Direção: Luiz Bolognesi. Netflix: 2019

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KOURYH, J. R. **História do Brasil Afro-Indígena**. Recife: Bargaço, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. LIMA, Candice; Copulillo, Mercedes. A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. **Linhas Críticas**, v.12, n.23, 263 – 278, 2006

LIMA, Isabela Talita Gonçalves. **A inserção dos Conteúdos Afro-Brasileiros na Educação Física Escolar: Limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco**. 2018. 187f. Dissertação (mestrado). Curso de Educação Física. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco, Recife, 2018

_____. **Tematizando as Danças Afro-Brasileiras na Educação Física Escolar**. 2015. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2015

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Livia Tenório. A cultura afrobrasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, jan/dez, 2020.

LIMA, João Vitor dos Santos. Paulilo Paredão, e aí? Contribuição da Comunidade LGBTQIAPN+ na Evolução do Pagode Baiano. 2025, 47f. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade Federal da Bahia. Graduação em Educação Física. Salvador, 2025.

LINO GOMES, Nilma. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, N. 23, p. 75 – 85, 2003. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. Conferência "**Preservar e Afirmas as Vidas e as Ciências**". Cerimônia de Abertura do Conbrace, Conice 2021. Disponível: <
<https://www.youtube.com/watch?v=djQ4cQFdEE>>. Acessado: 16 de março de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Cortez, 2013.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2022

LORENZINI, Ana Rita; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2018; p.300 - 308

MACHADO, Almiros Martins. Movimento indígena ou indígenas em movimento. **MovimentAção**, Dourados, v. 4, nº. 6, p. 165-177, 2017

MACHADO, Dagoberto de Oliveira; CARVALHO, Marilia Menezes Nascimento Souza. Futebol e antirracismo na Educação Física escolar: que relações podemos torcer?. **Cad. Aplicação, Porto Alegre, v. 37, 2024.**

MALDONADO, Daniel. Teixeira.; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte.** v. 19, n. 3, p. 19-25, set./dez. 2021

MAHAILA, Brysa. Os pilares da profissionalização em dança do ventre: história e folclore. v.1. São Paulo: Kaleidoscópio de idéias, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade. PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução.** 7 edição, São Paulo: Atlas, 2011

MARTINS, L. M. (2006). **Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade.** In: A. Arce, & N. Duarte. (Orgs.). Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigostki, Leontiev e Elkonin (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.

MAUSS, Marcel; LEVI-STRAUSS, Claude. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: EPU Universidade de São Paulo, 1974

MEDEIROS, Flávio Roberto. **O Trato pedagógico do conteúdo luta nas aulas de educação física em escolas da rede estadual de Pernambuco.** 2013. 185 f. Dissertação (mestrado). Curso de Educação Física. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco, Recife, 2013.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Thiago Nicola; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades e Renovação,** v.7, n.10, p. 118-133, 2020.

MELO NETO, João Francisco. **Dialética: uma introdução.** João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p: 9 – 28, 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra.** São Paulo: Brasiliense, 1986. _____ . **Dialética Racial do Brasil Negro.** São Paulo: Anita Garibaldi, coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, M. N.; SILVA, L.M.; ABUD, C. C. (org). O racismo e o negro no Brasil: questões para psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 34-43.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1º Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**. N. 22, p. 25-34, Jan/Fev, 2003

OTTO, Franciele. **Homem, Cultura e Sociedade**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013

PERNAMBUCO, Estado de. **Currículo de Pernambuco**: área de linguagens. Secretaria de Educação, 2019

_____. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013a.

_____. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco – Educação Física (Ensino Médio e Fundamental)**. Recife, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013b.

PERNAMBUCO, Secretaria de Cultura. Pretinhas do Congo, n.p, 2025. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/pretinhas-do-congo/>. Acessado em 25/05/25

PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º, p. 25-45, sem. 2011

PEREIRA *et. al.* **Santos Negros**. Recife: CEPE, Maspé, 2019.

PICCOLO, G. M. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 191-207, jan./mar, 2010

PINHO, Vilma aparecida. RACIALISMO: abordagens históricas dos pressupostos do racismo. In: **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**: Experiências Inovadoras na formação docente. Curitiba: CRV, p. 17 – 32, 2016

PINHO, Vilma Aparecida; FREITAS, Leila Gonçalves de; GONÇALVES, Maurício Neubson Medeiros, VILLAR, Valter Luciano Gonçalves. O elemento islâmico na história e cultura afro-brasileira: referências para a promoção da lei nº 10.639/03. **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 55-68, jan./jul. 2016

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:

LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: Coleção Sur, p. 107-126, setembro 2005

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto. MELO, Andrezza Andrade de. Uma etnografia dos mestres da pesca artesanal da praia de carne de vaca, Goiana/PE. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, janeiro-Julho, p. 51-57, 2015.

REIS, Adriano *et. al.* **Pedagogia Histórico Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013

RIGONI, Ana; DAOLIO, Josemar. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. de 2014.

RODRIGUES, Cristiano Santos; PRADOS, Marco Aurélio Santos. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**; 22 (3): 445-456, 2010

RICARDO, Karoline Hachler; SOARES, Cauê de Almeida; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Religiões de matrizes africana e afrobrasileira e racismo religioso: ressonâncias do maculelê nas aulas de educação física escolar. **REVISTA EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco – Acre, v.7, n.3, p. 03-11, set-dez. 2024

SANTOS, Hélio. **Discriminação social no Brasil. In: Seminário Regionais Preparatório para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia, e intolerância correlata**. Secretaria de Estado dos direitos humanos, Anais, Brasília, 2001, p.85-101.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre a Educação e política**. São Paulo: Cortez, 1985.

STOTZ, Marcelo Backes Navarro; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança? **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2012

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991

_____, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012

SILVA, Bruno César Rodrigues da. **A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco**. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Escola Superior de Educação Física, ESEF, 2019

SILVA, Jassen Felipe da; FERREIRA, Michelle Guerreiro; SILVA, Delmo Ferreira da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013

SODRÉ, Muniz. **O facismo de cor: um retrato do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

SOUZA JUNIOR. Marcílio Barbosa Mendonça. **A constituição dos saberes escolares na Educação Básica**. 355 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

SOUZA JUNIOR et. al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011

SOUZA JUNIOR, Marcílio; TAVARES, Marcelo. **O Jogo como Conteúdo de Ensino para a Prática Pedagógica da Educação Física na Escola**. (s/d)

SOUZA SANTOS, Boaventura. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, N. 48, 1997

TEIXEIRA, David Romão. DIAS, Fernanda Braga Magalhães. Marxismo e Cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. **Revista Digital do Paideia**, Volume 2, Número 2, outubro de 2010 – março de 2011

TRINDADE, Azoilda Loretto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: Ministério da Educação. **Valores Afro-Brasileiros na Educação**. 2005, p. 30 – 34.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, setembro/dezembro de 2005

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **PESQUISA-ACÃO: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade**.

Youtube, 2024. Disponível:

<<https://www.youtube.com/watch?v=9m1MDGnJMWk&t=5472s>>. Acessado em: 24 de novembro de 2024.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Encontro entre corpo, técnica e tecnologia**. Cadernos de Formação RBCE, p. 88-96, set. 2016

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **O Bumba meu boi como fenômeno estético**. 2006. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

APÊNDICES

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 18/08	Nº Aula: 01	Temática: JOGO _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Reconhecer as contribuições étnico-raciais para o conteúdo jogo	Jogo	<p>Primeiro momento: seminário Inicial - Apresentação da pesquisa (30')</p> <p>Segundo momento: exposição e Vivência de jogos afro-brasileiros (30')</p> <p>Terceiro momento: entender as Relações Étnico-Raciais no Jogo - expositiva (20')</p>	Datashow ; Som, Lousa, Imagens de jogos afro-brasileiros	De forma processual, a partir das problematizações propostas nas aulas, serão avaliadas as sínteses elaboradas pelos estudantes. Além disso, será feito um encaminhamento para mapear os jogos populares do distrito de Carne de Vaca.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 25/08	Nº Aula: 02	Temática: JOGO _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Entender as contribuições das relações étnico-raciais nos jogos populares do distrito de Carne de Vaca.	Jogos afro-brasileiros	<p>Primeiro momento: retomada do mapeamento e diálogo sobre a realidade social e os jogos em Carne de Vaca (20'')</p> <p>Segundo momento: vivência de alguns dos jogos mapeados pelos grupos de estudantes (40')</p> <p>Terceiro momento: síntese sobre as interrelações entre os jogos, as relações étnico-raciais e a comunidade de Carne de Vaca (20'')</p>	Datashow; Som, Lousa, materiais esportivos	De forma processual, a partir das problematizações propostas nas aulas, além da síntese do mapeamento elaborado pelos/as estudantes. Ademais, terá encaminhamento de estudo (confecção de materiais) sobre os jogos afro-brasileiros de tabuleiro.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9 ANO	
Data/Dia: 01/09	Nº Aula: 03	Temática: JOGO _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Entender as dinâmicas de jogos afro-brasileiros de tabuleiro	Jogos afro-brasileiros de tabuleiro	<p>Primeiro momento: explicação sobre conceitos acerca da oralidade e circularidade presentes em manifestações afro-brasileiras (30")</p> <p>Segundo momento: vivências do jogo Shisima, Macala e Yote. (40")</p> <p>Terceiro momento: síntese sobre as dinâmicas de jogos presentes nas relações de jogos afro-brasileiros (20")</p>	Datashow; Som, Lousa,	De forma processual, a partir das produções e síntese vivenciadas dentro do jogo e as articulações feitas na práxis desta prática corporal. Além disso, terá o encaminhamento para pesquisar jogos afro-brasileiros.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 20/10	Nº Aula: 01	Temática: LUTAS _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Identificar o conceito de luta interrelacionando com práticas corporais afro-brasileiras	Lutas	<p>Primeiro momento: identificar o conceito de práticas corporais de africanidade. 30'</p> <p>Segundo momento: atividades de combate (40')</p> <p>Encaminhamento: mapeamento sobre as lutas africanas – Laamb (20')</p>	Datashow; Som, Lousa, Imagens de lutas afro-brasileiras	De forma processual, a partir das problematizações propostas nas aulas, serão avaliadas as sínteses elaboradas pelos estudantes. Além disso, será feito um encaminhamento de pesquisa sobre as lutas africanas.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 27/10	Nº Aula: 02	Temática: LUTAS _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Entender as contribuições das relações étnico-raciais dentro das lutas, tomando como referência as culturas africanas	Lutas africanas	<p>Primeiro momento: retomada do mapeamento e diálogo sobre a prática do Laamb - 20'</p> <p>Segundo momento: vivência do Laamb e suas inter-relações - 40''</p> <p>Terceiro momento: síntese sobre as inter-relações entre as lutas africanas com as lutas brasileiras - 10'</p> <p>Quarto momento: encaminhamento de pesquisa sobre outras lutas africanas – 10'</p>	Datashow; Som, Lousa,	De forma processual, a partir das problematizações propostas nas aulas, além da síntese das leituras elaborada pelos/as estudantes. Encaminhamento da reminiscência da cultura afro-brasileira em Carne de Vaca.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9 ANO	
Data/Dia: 01/11	Nº Aula: 03	Temática: LUTAS _____	
Horário: 15:40 às 17:00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Entender as dinâmicas de lutas afro-brasileiras no tabuleiro	Lutas afro-brasileiras	<p>Primeiro momento: explicação sobre conceitos acerca da oralidade e circularidade presente em manifestações das lutas afro-brasileiras e lutas africanas (40'')</p> <p>Segundo momento: roda de diálogo sobre a pesquisa feita pelos estudantes acerca das sínteses e das relações das lutas africanas como a realidade das práticas corporais de lutas afro-brasileiras (20'')</p> <p>Terceiro momento: síntese sobre as dinâmicas de lutas presentes nas lutas brasileiras (20'')</p>	Datashow; Som, Lousa.	De forma processual, a partir das produções e sínteses vivenciadas dentro das lutas e as articulações feitas na práxis desta prática corporal. Além da síntese escrita para compor questionário de síntese avaliativa somativa.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 16/02	Nº Aula: 01	Temática: Dança _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Apresentar as contribuições das relações étnico-raciais para o conteúdo dança	Dança	<p>Primeiro momento: apresentação do planejamento da disciplina de Educação Física</p> <p>Segundo momento: seminário Inicial - Apresentação da pesquisa (30')</p> <p>Terceiro Momento: vivência e exposição de danças afro-brasileiras – pagodão baiano (30')</p> <p>Quarto Momento: entender as Relações Étnico-Raciais da dança em Carne de Vaca - expositiva (20')</p>	Datashow; Som, Lousa, Imagens de danças afro-brasileiras	De forma processual, a partir das problematizações propostas nas aulas, serão avaliadas as sínteses elaboradas pelos estudantes. Além disso, será feito um encaminhamento para mapear as danças populares do distrito de Carne de Vaca.

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG	Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 23/02	Nº Aula: 02	Temática: Dança _____
Horário: 15h40 às 17h00		

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Identificar as relações das danças afro-brasileiras com carne de Vaca	Danças Afro-Brasileiras	<p>Primeiro momento: discutir sobre o mapeamento das danças afro-brasileiras em Carne de Vaca.</p> <p>Segundo momento: vivência de danças afro-brasileiras – Maracatu baque livre.</p> <p>Terceiro momento: produção de síntese do Maracatu.</p> <p>Encaminhamento: pesquisa sobre o Bumba Meu Boi</p>	Datashow; Som, Lousa, Imagens de danças afro-brasileiras	A partir das sistematizações feitas em sala de aula no mapeamento das danças e os nexos e relações feitos a partir da cultura afro-brasileira

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 01/03	Nº Aula: 03	Temática: Dança _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Entender a constituição do folgado Bumba Meu Boi e suas relações étnico-raciais	Dança	<p>Primeiro momento: discussão sobre o mapeamento do Bumba Meu Boi</p> <p>Segundo momento: vivência do Bumba Meu Boi –história dançada</p> <p>Terceiro momento: construções coreográficas acerca do Bumba Meu Boi</p> <p>Encaminhamento: produção coreográfica dançada do Bumba Meu Boi</p>	Som e lousa	A partir das produções de sínteses das produções coreográficas e seus nexos e relações com a cultura afro-brasileira

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 08/03	Nº Aula: 04	Temática: Dança _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Entender a constituição do folguedo Bumba Meu Boi e suas relações étnico-raciais	Dança	Organização e orientação das coreografias do Bumba Meu Boi;	Som e lousa	A partir das produções de sínteses das produções coreográficas e seus nexos e relações com a cultura afro-brasileira

PLANOS DE AULA

Professora: Isabela de Lima

Instituição: EMLAG		Ano/Ciclo: 9º ANO	
Data/Dia: 15/03	Nº Aula: 05	Temática: Dança _____	
Horário: 15h40 às 17h00			

Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Construir a possibilidade de vivências de danças afro-brasileiras	Dança	<p>Primeiro momento: organização do festival de dança</p> <p>Segundo momento: apresentações de dança</p> <p>Terceiro momento: síntese das apresentações de dança</p>	Som e lousa	De forma processual, a partir das produções sintéticas feitas sobre o festival de dança. E, de forma somativa, (0-10) na construção do festival e vivência deste.

ANEXOS

ANEXO 1: COMPROVANTE DO COMITÊ DE ÉTICA

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: ISABELA TALITA GONCALVES DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71050723.0.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.230.363

Apresentação do Projeto:

Este projeto de tese tem como intento o estudo sobre a prática pedagógica da Educação Física e as relações étnico-raciais. Neste, apresento a problemática de pesquisa, objetivos, justificativa e as delimitações metodológicas iniciais pensadas para este escopo. Contemporaneamente, o campo educacional tem sido palco de discursões e retrocessos, que de ponto de vista crítico, cortam o seu âmago político. Pois promovem a falsa neutralidade ideológica e defendem uma meritocracia que por consequência desemboca na desigualdade social. Entender a democracia se constitui essencialmente em reconhecer as exclusões e emancipar as inclusões. A inclusão, tema este que vem ganhando fôlego de discussão dentro da escola, desmascara a face das assimetrias sociais marcadas pelas desigualdades, e promove debates interculturais que primam pela compressão sobre o Outro privilegiando a aprendizagem sobre a equidade. Pensemos na inclusão como um campo de saber expansivo e nele estão inseridas diversas ramificações. Neste seio se insere a discussão sobre a interculturalidade, promovendo o diálogo e o respeito no sentido de aprender e viver com diversos grupos socioculturais (CANDAU; RUSSO, 2010). Assim, trazemos as Políticas Públicas de Ações Afirmativas como ponto de partida deste diálogo. Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação n. 03 (BRASIL, 2004, p. 2) as Ações Afirmativas são: [...] políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

ANEXO 2: COMPROVANTE DO COMITÊ DE ÉTICA



PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO

Rua de Prata, 511º, Centro - Goiana-PE
Email: educacaogoiara@goia.pe.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a pesquisadora Isabela Talita Gonçalves de Lima do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEF – UPE/UFPB) – Curso de Doutorado Acadêmico, a desenvolver a pesquisa intitulada **"AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CHÃO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR"** na escola Municipal Lourenço de Albuquerque Gadelha no distrito de Carne de Vaca na cidade de Goiana - sob orientação do Professora Doutora Lívia Tendório Brasileiro.

Ciente dos objetivos e metodologias da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- Atendimento a Resolução nº 510/2016 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesa para esta instituição decorrente de sua participação nesta pesquisa;
- A liberdade de anular essa anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma, no caso de descumprimento dos itens acima.

Goiana, 19 de junho de 2023.


Assinatura