UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RONALDO DOS REIS

Educação Física Cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas

SÃO PAULO

2021

RONALDO DOS REIS

Educação Física Cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e diferenças

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Re

Reis, Ronaldo dos
Educação Física Cultural e africanidades: - entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas / Ronaldo dos Reis; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2021.
173 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação Física cultural. 2. Africanidades . 3. Decolonialidades. 4. Exu. 5. Pedagogia das encruzilhadas. I. Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

REIS, Ronaldo dos. **Educação Física Cultural e africanidades:** entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: ____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha família, Gabi, Chris e Tayla, por compreenderem minhas ausências com amor, carinho e paciência. Sempre me acolhendo nos momentos difíceis.

À minha mãe, dona Suely, por ser meu grande exemplo de que o estudo pode transformar nossas vidas, minha grande incentivadora e apoiadora.

Ao meu pai, Sr. Inácio, por sempre me incentivar e torcer por minhas conquistas, por mais malucas que possam parecer para ele.

Ao meu irmão, Gilberto (in memorian), seu mano um dia vai ser doutor, pode acreditar, continue torcendo por aí!

À todas as vítimas e famílias que perderam seus entes queridos fruto do racismo estrutural que historicamente assola nosso país, e, principalmente...

À todas as mais de 200 mil famílias que foram impactadas gravemente, perdendo seus entes queridos em meio a essa pandemia de COVID-19.

AGRADECIMENTOS

À minha família, amigos e todas/os aquelas/es que eu sei que torcem pelo meu sucesso e vibram comigo nas conquistas.

Aos mestres da capoeira e culturas afro-brasileiras que convivi e convivo, aos que vieram primeiro, desbravaram os caminhos e resistiram/resistem para que a ancestralidade permaneça viva em cada um de nós a cada geração. Aos amigos e amigas capoeiristas, jongueiros, sambistas, *slammers*, *mcs* representados aqui em cada ginga, síncope e fresta presente nesta pesquisa, com certeza vocês também fazem parte dessa grande roda.

Ao mestre Jefinho de Tamandaré do jongo de Guaratinguetá (SP), a equipe da Casa de Cultura Fazenda Roseira e a comunidade de jongo Dito Ribeiro de Campinas (SP)

Aos amigos e amigas do GPEF/FEUSP, pelas partilhas nessa trajetória de pouco mais de 15 anos de diálogos, contribuições e aprendizagens, nos encontros quinzenais, cursos, SEMEFs, congressos e virtualmente como tivemos que encarar durante esse conturbado ano de 2020. Obrigado por serem grandes parceiras/os nessa viagem.

Às/Aos professoras/es Lisete Regina Gomes Arelaro, Maria da Graça Jacintho Setton, Nilson José Machado que contribuíram substancialmente com seus saberes durante o cumprimento dos créditos em suas disciplinas.

À professora Fabiana Augusta Alves Jardim e o professor Rosenilton Silva de Oliveira pelas contribuições significativas e pertinentes na qualificação, que ampliaram nosso olhar para o objeto de estudo, possibilitando alargar a produção desta pesquisa.

À todas/os colegas de trabalho da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial integrantes do Projeto Negritude, parceiros de luta e resistência.

À professora Adriana de Farias Gehes pela parceira e colaboração no campo da pesquisa, foram momentos de muito diálogos e reflexões que certamente impactaram na minha prática pedagógica.

À Tamiris Oliveira da Silva, pela parceria e contribuições significativas no cotidiano das aulas.

Às professoras Silvana Vaillões, pela preciosa revisão textual na língua portuguesa e Lindiane Viviane Moretti pela revisão textual do resumo na língua inglesa.

Ao professor Marcos Garcia Neira, meu orientador, amigo e diretor, sou-lhe imensamente grato por todo seu carinho, cuidado, principalmente pela parceria e paciência de sempre, chegamos ao final de mais essa etapa. Muito obrigado por tudo.

Por fim, a Robert Nesta Marley (in memorian), Serj Tankian e o System of Down, por suas letras e músicas que tornaram-se trilhas sonoras constantes e fontes de inspiração durante todo o processo de escrita.

RESUMO

REIS, Ronaldo dos. **Educação Física Cultural e africanidades:** entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as/os estudantes significam as práticas corporais de matriz afro-brasileira, quando tematizadas nas aulas de Educação Física, culturalmente orientadas, partindo-se do pressuposto de que tal teoria curricular se apresenta como alternativa contra-hegemônica, pois afirma as diferenças e se compromete com a formação de sujeitos solidários. O trabalho de campo consistiu na tematização de danças de matrizes culturais afro-brasileiras junto a duas turmas do Ensino Fundamental II de uma escola pública paulista. As experiências foram documentadas em caderno de registros, fotos, vídeos, áudios e diário de campo. Todo esse material empírico foi submetido à análise cultural. A partir das análises, podemos afirmar que o currículo cultural produz efeitos nas significações acerca das práticas corporais, confirmando estudos anteriores sobre o tema – no contexto desta pesquisa, inicialmente, emergiram significações de recusa pelo não reconhecimento de algumas danças de matriz afro-brasileira, bem como pelo desconhecimento dos motivos de sua ausência nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Num segundo momento, a indignação, causada pelos conhecimentos acessados no decorrer da ampliação e aprofundamento, como também na problematização dos marcadores sociais, a saber, classe, gênero e raça, ocasionou que as turmas produzissem as danças estudadas com o engajamento de todas/os, apropriando-se da linguagem metafórica da prática corporal. Observou-se que o processo de significação efetivou-se ao longo da tematização, fazendo emergir encruzilhadas, mobilizadas no entrecruzamento dos pressupostos do currículo cultural de Educação Física, dos saberes dos estudos decoloniais e do pensamento de fronteira, materializado na rejeição de uma maneira única de ler a realidade, uma vez que, ao acessarem os diferentes conhecimentos das danças, além de questionarem sua ocorrência social, produziram outras possibilidades de dançar, veiculando os saberes discentes, a desobediência epistêmica, a recusa do cânone acadêmico, sistematizado pelos sujeitos universais eurocentrados. Isso tudo foi anunciado por uma perspectiva pluriversal, visto que se constatou, no reforço da performatividade das danças e nos diálogos estabelecidos entre as/os estudantes, a produção de conhecimentos; por fim, da Pedagogia das Encruzilhadas, anunciada em seus cruzos, rolês e ebós epistemológicos, houve a potencialização de uma epistemologia exuística, mobilizada a partir das africanidades, constatada na ressignificação da gestualidade, a partir dos diálogos estabelecidos nas vivências organizadas pelos representantes das danças, o que se evidenciou nas frestas ocupadas pelos saberes das/os estudantes.

Palavras-chave: Educação Física; Africanidades; Currículo cultural; Decolonialidades; Exu; Pedagogia das encruzilhadas.

ABSTRACT

REIS, Ronaldo dos. **Cultural Physical Education and africanities**: between decolonialities, Exu and crossroads. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aims to comprehend how students signify body practices of Afro-Brazilian matrix during physical education classes that are culturally oriented to a counter hegemonic curriculum, an alternative that asserts differences and commits to a formation of empathetic and supportive people. The field work consisted of two classes of Elementary students in a public school in São Paulo, Brazil. The theme of the classes was Afro-Brazilian dances. The experiences were documented on records, field journals, photographs, audio and videos. This empirical material was submitted to cultural analysis and it confirmed previous studies on cultural curriculum effect in constructing meanings of body practices. In the beginning of the research students would deny accepting the proposal due to the non-recognition of some Afro-Brazilian dances, as well as the ignorance of the reasons why they were never studied before, in earlier years of physical education classes. However, in a second moment, the indignation caused by the new amplified knowledge and the reflection of social markers (class, gender and race) made the students engage in dancing with true appropriation of the metaphorical language of body practice. The signification process was put into practice throughout the theme studies, marking crossroads emerge, mobilized in the intersection of the assumptions of the cultural curriculum of Physical Education, decolonial studies and frontier thinking, materialized in the rejection of a one-way vision of reading reality, once, after accessing different types of dances and questioning their social occurrence, they produced other possibilities conveying student knowledge, epistemic disobedience, refusal of academic canon, once before systematized by Eurocentered universal subjects. This was all announced by a pluriversal perspective and the production of knowledge verified in dancing performance and in students conversation. Finally, from the Pedagogy of the Crossroads, with its crosses, "rolés" and epistemological "ebós", the potentiation of an "exu-istic" epistemology, mobilized from the africanities, perceived in the reframing of gestures, from the dialogues established in experiences organized by the representatives of the dance performances, which was evident in the cracks occupied by the students' knowledge.

Key-words: Physical Education; Africanities; Cultural Curriculum; Decolonities; Exu; Pedagogy of the Crossroads.

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPEUSP – Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

CEO - Chief Executive Officer

CRPE – SP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho

EA – Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

EAPREVE – Programa de Prevenção Contra o Uso Indevido de Drogas da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNB – Frente Negra Brasileira

GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação

GTT – Grupo de Trabalho Temático

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

NEABS - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

PPP – Projeto político pedagógico

PUB – USP – Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo

SEMEF - Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

TEN – Teatro Experimental do Negro

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

UM PREFÁCIO DE INDIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS... 10

INTRODUÇÃO 13

1. DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E RACISMO ESTRUTURAL 24

2. ONDE ESTÃO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA?: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA E O CURRÍCULO CULTURAL..... 39

2.1. A produção do conhecimento na área..... 39

2.2. O currículo cultural de Educação Física em ação: campos de inspiração, princípios ético-políticos, situações didáticas e escrevivências 56

3. AFRICANIDADES, DECOLONIALIDADES, EXU E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS..... 63

3.1. Africanidades..... 63

3.2. Colonialidade e Decolonialidade..... 69

3.3. Exu e a pedagogia das encruzilhadas 76

4. REPRESENTAÇÃO CULTURAL E SIGNIFICAÇÃO 88

5. METODOLOGIA..... 100

5.1. O local e os procedimentos da pesquisa 100

5.2. Análise cultural..... 105

6. ADENTRANDO NAS ENCRUZILHADAS: UMA ANÁLISE DENTRE TANTAS POSSÍVEIS 109

6.1. A primeira esquina: as vivências no currículo cultural como pensamento de fronteira... 121

6.2. A segunda esquina: apresentando as frestas e os cruzos 137

6.3. A terceira esquina: As encruzilhadas como possibilidades, Exu como epistemologia 147

7. CONSIDERAÇÕES ENCRUZADAS 156

REFERÊNCIAS 161

UM PREFÁCIO DE INDIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Em meio a tudo que representa esta dissertação, seu percurso me fez refletir efetivamente sobre muitas das questões que nos afligem cotidianamente em nossa atuação docente. Sobretudo, em relação aos marcadores que se efetivam nas problematizações realizadas na emergência do currículo cultural em ação, ainda mais em um período de escrita em que o mundo foi acometido por uma pandemia sem precedentes históricos. Contudo, nesses 42 meses que transcorreram desde o ingresso no programa de pós-graduação, muitas situações serviram de elementos para a ampliação da indignação e motivação de resistir, ao colocar em prática e reforçar a frase reproduzida nas redes sociais: "Quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia". Em meio à resistência, após o ingresso no mestrado, com o panorama político que permeou o período, acompanhei perplexo a ascensão por eleição de um governo substancialmente incompetente, autoritário, que, em meio a tantas mazelas, mostrou-se cada vez mais como um inimigo do meio ambiente, da Educação e que escolheu como inimigos os grupos sociais, os quais são representados por conta das desigualdades históricas que constituíram nosso país. Como se não bastasse, além das investidas na destituição de direitos e da propagação de mentiras, em tempos de pós-verdade, a humanidade foi acometida pela pandemia da COVID-19; no Brasil, tivemos o pior enfrentamento a essa crise humanitária, que se instaurou em nossa sociedade, visto que, até o momento desta escrita, mais de 195 mil famílias perderam seus entes queridos (quase 1% da população do país). Em contrapartida, o governo federal, como maior representante do poder público, anunciou o seu descaso, negando a gravidade dos fatos, além de manter uma atitude consideravelmente genocida, ao ver a crise sendo ampliada. Ademais, tenta reforçar a narrativa de que tudo já está acabando, enquanto o mundo todo enfrenta uma segunda onda da propagação do vírus; infelizmente, em nosso país, nem sequer terminamos a primeira onda, tendo em vista que não houve isolamento, testagem e controle real a respeito dos doentes e possíveis infectados. Assim, casos de infecção e mortes, gradativamente, têm se ampliado, o que agrava ainda mais a situação daqueles que são pouco assistidos em seus direitos pelo Estado. Certamente, o impacto da pandemia propiciará reflexões para outros estudos, sobretudo, para pensar a forma como as aulas de Educação Física também foram impactadas por todo esse contexto apresentado. Em meio a tantos infortúnios, ainda, temos que conviver com crescentes e

recorrentes assassinatos da população negra, principalmente, no Brasil e EUA; melhor dizendo, como afirmou o ator, Will Smith: "O racismo não está piorando, apenas está sendo filmado". Isso, por sua vez, fomenta toda uma discussão, a qual estabelece o panorama que alicerça o racismo estrutural, o qual constituiu e mantém nossa sociedade como uma das mais desiguais do mundo. Esta dissertação, para além de emergir uma desconstrução da branquitude, como algo a ser reconhecido, enfrentado e desconstruído, também anuncia epistemologias outras que a academia historicamente negou, mas que têm se efetivado como possibilidades de se pensar o mundo. Diante disso, gradativamente, tem encontrado seu espaço de direito com conhecimentos e saberes ancestrais, os quais se perfazem anteriores até a própria Universidade. Também, vale reiterar que, à luz de nossos estudos, não só desejamos prestar homenagem à vereadora, Marielle Franco, que se tornou um ícone da resistência da população negra na luta por direitos; ou George Floyd, que acendeu a chama do *Black Live Matters* pelo mundo; ou, ainda, João Alberto, assassinado por seguranças em um mercado em Porto Alegre, na véspera do Dia da Consciência Negra – o que inflamou a indignação em muitas cidades do Brasil –, mas, efetivamente, apresentamos como forma de homenagear a memória de Anna Carolina de Souza Neves, 8 anos, Douglas Enzo, 4 anos, Emilly Vitória, 4 anos, Ítalo Augusto, 7 anos, João Pedro, 14 anos, João Vitor Moreira, 14 anos, Kauã Vitor da Silva, 11 anos, Leônidas Augusto, 12 anos, Luiz Antônio de Souza, 14 anos, Maria Alice Neves, 4 anos, Rayane Lopes, 10 anos, Rebeca Beatriz, 7 anos; todas crianças assassinadas no ano de 2020 por "balas perdidas", que encontram, com frequência, a mesma cor de pele. Essas são algumas das mortes, dentre tantas outras, que não foram noticiadas, mas que poderiam, certamente, ser nossas/os alunas/os; aqueles que, diariamente, encontramos brincando, correndo e vivenciando nossas aulas com seus olhos cheios de sonhos e esperanças. Vivenciar a alegria da infância, infelizmente, para essas famílias citadas, não será possível. É nesse contexto que uma fala, além de me chamar a atenção, faz com que, diariamente, eu acorde pronto e disposto a me indignar, a fim de tentar ver a mudança como uma possibilidade; pouco antes de morrer, Marcus Vinicius da Silva, 14 anos, assassinado, em 2018, em uma incursão da polícia na comunidade da Maré, no Rio de Janeiro, disse para sua mãe: "Mãe, ele não viu que eu estava com a roupa da escola?". A imagem que se cria do ambiente, em minha imaginação, anuncia um sintoma crônico de nossa sociedade, doente e estruturalmente racista, no qual o enfrentamento se torna uma única alternativa de transformar a realidade. Assim, Ângela Davis nos convoca a: "Não apenas não ser

racistas, mas sim antirracistas", diante do reforço das desigualdades que nos assolam nesses tempos temerosos, visto que, efetivamente, não nos causam, apenas, a indignação; isso só não basta. É necessário RESISTIR! RESISTIR! RESITIR! Penso que esta dissertação é uma das alternativas por mim encontradas...

INTRODUÇÃO

Exú lonan, Modilê lodê e legbara,

Lebara mirê Exu tala kewa ô

Orixá pa ta Ago nilé Ago nilé mó forí gbále

Gba rá Lò jí ki Esú Lò bi wa Ara e e

A moju legbara sekete

A dí kí ba rà bò e mojúbà Àwa kó jé

A dí kí ba rà bò e mojúbà Egba rà bó ago mojuba rà

Egba Kose Egba rà bó ago mojuba rà

Legbara lê baré Xu bô Xé

Egba rà um be be Tiriri Lona

Ògó Rum Gò Rum gò

Laaròyé Exu

Cânticos do Xirê para Exu[1]

A epígrafe acima apresenta um cântico de abertura de um Xirê[2]. Na crença dos orixás, Exu é louvado primeiro no xirê; é cumprimentado e depois é enviado ao Orun[3] para convocar os demais orixás. Exu também é chamado de *assiwaju* (o que vem na frente); é o primeiro a ser convidado, a receber as oferendas, para que colabore, de

[1] Orixá que nos acode, mas pode nos matar. A humanidade em sua casa pede auxílio. Livre a humanidade do que é ruim, varra. Com minha fé, lhe cumprimento. Exu, venha até nós. Faça-se presente. Nós tornamos a lhe cumprimentar pela ajuda que recebemos. Nós somos aprendizes. Nós tornamos a lhe cumprimentar pela ajuda que recebemos. Tenho fé e peço licença para louvá-lo em minha casa. Tenho fé, assim seja. Tenho fé e peço licença para louvá-lo em minha casa. Minha fé me alimenta, peço, peço. Tiriri Lona – Valoroso/Lona – no caminho = Exu que nos dá coisas no caminho. Te louvamos com o tambor para que não se confunda. O tambor é inconfundível. Dê-nos compreensão.

[2] Xirê é uma palavra em ioruba que significa roda. Para o candomblé, é o momento da dança, utilizado para a evocação dos Orixás, o que se apresenta em sua maneira em cada nação.

[3] Orun, na mitologia ioruba, é o mundo espiritual; coexiste em paralelo com o Aiyê.

maneira a não permitir que forças externas e perturbadoras venham instabilizar, bem como comprometer o equilíbrio e a harmonia. Segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), Exu, na crença do candomblé, é o orixá mensageiro entre os homens e os deuses, que representa a mobilidade de Olorum[4]. Uma das funções de Exu é intercomunicar Olorum com os homens e com os orixás, bem como eles entre si. Exu é quem tem a permissão de ligar o Orun com o Aiyê[5]; é a divindade orientadora dos caminhos; é o orixá responsável por mostrar a direção.

Ao convidar para esse Xirê, agora aberto, relembro ouvir o som do berimbau adentrando meus poros e sugerindo caminhos, nas ruas, nas rodas e nas gingas com a vida; as lembranças de um passado recente e de uma presença cotidiana sempre viva. Agachado ao pé do berimbau, me preparando para sair para o jogo, a metáfora da vida, a roda, que me ensina a gingar com as possibilidades de ser no mundo, seja nos primeiros passos, descendo as escadas para adentrar a Associação do Jardim Monjolo, na Zona Norte de São Paulo, seja nas inúmeras viagens para a cidade do Rio de Janeiro, ou, ainda, em outras tantas cidades e Estados, nos quais, com pés e mãos descalças, seguindo a vibração do arame, vi o mundo, muitas vezes, de pernas para o ar. A capoeira, o capoeira, o capoeirista, o jogo de corpo, a transgressão, manha, malícia, mandinga e a malandragem.

Chegar até aqui, para muitos, seria apenas a completude de mais uma etapa acadêmica, recheada de dificuldades, conhecimentos, convivências e, principalmente, dedicação e entrega, dado que, em torno de 10,1% da população jovem, entre 15 e 29 anos, teve acesso e conseguiu concluir o ensino superior (PRONI; CUNHA, 2014)[6]. Posso incluir-me nesse grupo, porém, entendo que, para um garoto que nasceu em um bairro onde 17,1% dos jovens são assassinados por arma de fogo, desistem da escolarização para trabalhar, outros se entregam às drogas, álcool ou até mesmo ao crime, certamente, esse momento é de muita importância, reflexão e de ver uma estatística contrariada.

Apesar dos retrocessos constatados recentemente em relação às políticas sociais, nos últimos vinte anos, que antecederam esses tempos tenebrosos em que vivemos, foi possível perceber um ingresso muito maior de uma população mais pobre da sociedade, a

---

[4] Para os povos de ascendência banto, Olorum é o orixá conhecido como o criador do mundo, eterno e onipotente; é o Senhor de todas as coisas.
[5] Aiyê, na mitologia ioruba, é a Terra, o plano físico, que coexiste em paralelo com o Orun.
[6] https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/mapa_da_juventude_da_cidade_de_sao_paulo.pdf

qual, em muitos casos, era a primeira de sua família a ter acesso ao Ensino Superior. No meu caso, por ter no meu núcleo familiar o estudo como compreensão de mudança de vida e ascensão social, desde muito pequeno, recordo ter sido estimulado para que isso fosse parte integrante da minha rotina ou, como diriam minha mãe e meu pai: "Até o colegial, você é obrigado a terminar, depois você quem sabe".

Com esse panorama, na condição de estudante de escola pública da Educação Infantil ao Ensino Médio, tive o prazer e a honra de conhecer, conviver e ter professoras importantíssimas, como Rebeca e Maria Alice, logo nos meus primeiros anos de escolarização, uma vez que, se hoje escrevo este texto, essas pessoas foram fundamentais nesse processo inicial.

A professora Sandra, de Geografia (apelidada "em segredo" pelas turmas da escola de Zóio, devido ao seu estrabismo acentuado), que muito mais do que nos ensinar sobre latitude, longitude, relevos, ou mesmo nos deixar craques em fazer mapas em papel vegetal (copiados dos atlas), nos fez entender o valor dos aspectos sociais que influenciavam essas divisões, bem como compreender os fatores que ocasionavam a divisão do "mapa político" – um entre tantos outros que ela carregava para cima e para baixo, pendurando-os na lousa durante suas aulas inesquecíveis.

No Ensino Médio, após ter sido reprovado por excesso de ausências no 1° ano, ao mudar de escola, deparei-me com um espaço no qual o estudo era algo que fazia parte do cotidiano das turmas e que se efetivava de forma mais presente na convivência; a sala de aula só era um dos espaços nos quais essa convivência concretizava aprendizagens. Era assim com o professor Dário, de Filosofia, que contribuiu, à sua maneira, para ampliar nosso olhar para o mundo. Ver que o mundo era construído por diferentes pontos de vista possibilitou que enxergássemos para além do que existia naquela caverna, apresentada pela alegoria, que, para nós, era do professor Dário e não de Platão. Também, foram importantes os momentos no "Bar do Alemão", localizado na esquina da escola, onde, além do refrigerante e do salgadinho, degustávamos conselhos que, certamente, nos serviram para toda a vida. Naquele momento, não era o "sermão do professor"; eram ensinamentos para a vida.

Alexandre Mazzoni (2013), ao estudar os motivos que levam as/os professoras/es a colocar em ação o currículo cultural, concluiu que, dentre as influências mais importantes, encontram-se as trajetórias de vida, marcadas pelo enfrentamento de

situações socialmente adversas. Aponta, também, para a adesão a práticas corporais cultivadas por grupos minoritários, não por acaso, como um dos sujeitos dessa pesquisa, mas por assumir colocar em ação o currículo cultural e, assim, valorizar o reconhecimento das diferenças; para corroborar tal afirmação, com certeza, posso usar a minha história.

Mesmo com condições financeiras desfavoráveis, fui incentivado ao estudo, assim como com o exemplo presente em casa. Meu irmão mais velho, falecido em 2011, foi advogado; minha irmã, administradora de empresas, a primeira em casa a ter um diploma de curso superior, em seguida, conquistado por minha mãe, que, após ter a filha e os filhos crescidas/os, resolveu voltar a estudar. Assim, depois de concluir a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio, terminou a faculdade de enfermagem e teve seus dois filhos e filha presentes em sua formatura – inspiração que fez com que ser professor, para mim, se tornasse um sonho possível de alcançar. Tal desejo foi alimentado pelo meu ingresso nas aulas de capoeira, na Sociedade Amigos do Jardim Monjolo, bairro da Zona Norte de São Paulo, no ano de 1995.

Com meu ingresso no Ensino Superior, passei a olhar diferentemente para os aspectos diversos vividos na capoeira. Durante o curso, no início da primeira década do século XXI, ao conhecer aspectos didáticos e pedagógicos para as aulas de Educação Física, meu olhar se ampliou para as possibilidades, o que, de certo modo, está retratado no trabalho de conclusão de curso[7] desenvolvido, que versava sobre a atuação ou não com o tema nas aulas de Educação Física nas escolas, em que, a partir de questões elaboradas para professoras/es em atuação e estudantes de licenciatura, buscava verificar os motivos que levavam as/os professoras/es a desenvolver o tema, seus fatores limitantes, questionando-as/os sobre a possibilidade de atuação a partir dos elementos estudados. Assim, pude observar que 93% das/os 64 entrevistadas/os responderam de maneira afirmativa sobre a intenção de reconhecer e ter interesse de estudar a capoeira como um dos temas de suas aulas. Parte das/os professoras/es e estudantes entrevistadas/os tiveram alguma experiência anterior com capoeira e, mesmo acreditando não ter sido suficiente para desenvolver o tema, afirmaram ser possível, com estudo e pesquisa, indicando como

[7] REIS, Ronaldo dos. **Capoeira se aprende na escola:** A capoeira como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física escolar na visão dos professores e estudantes de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso. UNINOVE, São Paulo, 2004.

principal referencial, naquele momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Passados dois anos da conclusão do curso de Educação Física, em 2006, ingressei na Especialização em Educação Física Escolar; após duas tentativas para a Especialização em Iniciação Esportiva – que não aconteceu pela falta de quórum do curso -, a opção "forçada" foi a melhor que poderia acontecer.

Nos estudos realizados para a elaboração da monografia da Especialização em Educação Física Escolar, encontrei a capoeira como um tema reconhecido e, aparentemente, validado por discursos acadêmicos. Porém, havia o alerta de César Barbieri (2003) sobre a inserção da capoeira nas escolas[8], uma vez que tal discussão estava alicerçada na racionalidade moderna, em que impostos significados e padrões, numa lógica tecnocrática e científica, "vestiam a roupa" de esportes de rendimento, demarcados por métodos, regras, eficiências e resultados, distanciando-se dos seus pressupostos fundamentados na resistência da população negra. Ao desenvolver a pesquisa bibliográfica, verifiquei que a capoeira, nas aulas de Educação Física, possibilitava efetivar o texto da Lei 10639/2003[9] e, por outro lado, a capoeira, como tema da Educação Física, tinha sua afirmação no currículo escolar.

Em 2006, com o ingresso no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), acessei muitas leituras distintas das que havia conhecido na graduação e na especialização, o que provocou certos incômodos, os quais ocasionaram, de maneira recorrente, o questionamento a respeito de minha prática docente. Isso reverberou em uma questão sobre minha condição de professor, em relação à minha origem social e grupos identitários nos quais circulava (e ainda circulo), reconhecendo assim minha branquitude, devido à minha condição privilegiada de homem, cis, heterossexual, branco e que circula no meio universitário, com todos os privilégios que essa condição me apresenta. E o que fazer com isso?

Como capoeira/capoeirista, em atividade ininterrupta, desde meu primeiro contato com ela, integrando diferentes grupos culturais, por meio de viagens a diversos estados

---

[8] BARBIERI, Cesar Augustus Santos. **O que a escola faz com o que o povo cria**: até a capoeira entrou na dança! Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2003.

[9] A Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei 9394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes de Base da Educação, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

brasileiros e vivendo as mais diversas situações (boas, ruins e outras até inimagináveis), me dedico de pés, mãos, cabeça e coração há pouco mais de vinte e cinco anos, nas rodas e pelos caminhos que percorro com essa prática. Assim, há cerca de dezoito anos, além dos treinamentos, jogos, embates e cantorias nas rodas e eventos, passei, ademais ao fato de lecionar, a debruçar-me sobre suas possibilidades de ensino e toda sua polissemia nos diferentes espaços educacionais, com destaque principalmente para o espaço escolar.

Entre as participações nos encontros quinzenais do GPEF, cursos e SEMEFs[10] realizados, as aulas ministradas na rede estadual de ensino (onde iniciei minha atuação na função de professor eventual, no ano de 2002, antes mesmo de ter concluído os estudos no Ensino Superior) possibilitaram a busca e a necessidade de tentar colocar em ação os conhecimentos que acessava e produzia, mais tarde, compreendidos como elementos que constituíam o currículo cultural da Educação Física. Isso, anos mais tarde, com meu ingresso na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA) e com o envolvimento no Projeto Negritude[11], da instituição, foi possível a ampliação do meu olhar para ações de uma educação para a diferença, por sua vez, estabelecendo diálogos entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e docentes, com o exercício da docência permeada por um ideal de Educação Física antirracista e culturalmente orientada.

Ao colocar em ação o currículo cultural de Educação Física, não foram poucos os momentos em que as problematizações, realizadas a partir de questões étnico-raciais, emergiram, no decorrer de uma tematização, sobretudo, no que tange aos aspectos de raça, etnia, gênero, classes sociais e outros marcadores que "gritavam" em cada um dos temas estudados. Se, historicamente, alguns temas tiveram seu apagamento na Educação Física devido aos campos epistemológicos da área, foi no currículo cultural que esse espaço, para mim, se tornou possível, apresentando alguns caminhos para o desenvolvimento de temas culturais, relacionados à cultura negra em geral.

Não foi surpresa, em algumas das minhas aulas na EA, surgirem frases como: "isso é macumba", "não vou estudar essa macumba", "professor, isso é coisa de macumbeiro",

---

[10] Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, realizado a cada dois anos, na Faculdade de Educação da USP.

[11] REIS, Ronaldo dos. **A capoeira nas aulas de Educação Física:** O Currículo Cultural e a Pedagogia do Axé. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana e afro-brasileira). São Paulo: Centro Universitário Claretiano, 2017.

“professor dá o berimbau pro M., ele é preto e africano, vai saber tocar” (estudantes referindo-se ao estudante de origem nigeriana, que não estava na aula naquele momento); ou, em estudo do meio, num restaurante de umas das cidades, onde alguns micos circulam pelas árvores que produzem o cenário do local: “olha lá E., seus irmãozinhos, sobe lá com eles”; ao chegar a um dos espaços culturais onde acontecem as atividades: “professor esse povo é tudo mãe de santo, olha as roupas delas”, “não vou comer nada aqui, vai que tem macumba nas comidas”. Todas essas formas apresentam gestos de recusa, de maneira que tentam se afastar das atividades que são realizadas com tambores, ou mesmo em locais que remetem a espaços de promoção da cultura afro-brasileira; ainda, há as reclamações das famílias: “o professor está ensinando feitiçaria para as crianças” (ao se dirigir ao trabalho realizado com a prática corporal do jongo, no ano de 2011); “o jongo não é para crianças, elas podem ser amarradas na feitiçaria”; “professor, você não é negro, por que se importa como o que falei?” (a partir de falas preconceituosas e discriminatórias, ao referir-se, em geral, ao trabalho com a cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física), entre outras narrativas que, mesmo com a atuação do Projeto Negritude na EA, ainda se fazem presentes, o que não é um “privilégio” meu, pois, certamente, muitas/os colegas enfrentam o mesmo dilema diariamente.

Para ampliar os conhecimentos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, busquei um curso de especialização sobre o tema, no qual acessei alguns conceitos e teorias que sustentam a resistência social, cultural e étnico-racial; no contexto da especialização, tive acesso a temas, tais como Imperialismo, Pan-Africanismo, Negritude, Colonialidade, Pós-Colonialismo, Decolonialidades, Pensamento Afrodiaspórico, Valores Civilizatórios afro-brasileiros, que permeiam os pressupostos encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Certamente, os elementos citados contribuíram de alguma maneira para repensar minha prática pedagógica e produzir a monografia da especialização, em que, na tentativa de estabelecer inter-relações com os pressupostos que inspiram o currículo cultural de Educação Física e uma proposta pedagógica – a qual poderia dialogar com a cosmovisão baseada nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros –, seria possível produzir uma

proposta denominada Pedagogia do Axé[12], que também influenciou a proposição da monografia apresentada para a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia realizada no mesmo ano.

O ingresso no Programa de Pós-graduação da FEUSP contribuiu substancialmente para que fossem repensados muitos caminhos em minha vida; foi uma reorganização pessoal para diversos momentos, sobretudo, à ampliação das reflexões e cuidados com a realização da elaboração das práticas pedagógicas na escola. Ao colocar em ação o currículo cultural, mormente, tematizando práticas corporais, oriundas de matrizes culturais afro-brasileiras, no contexto deste estudo, deparei-me com narrativas preconceituosas das mais diversas, possivelmente, produzidas por histórias oriundas de diferentes fontes de informações; elas são assimiladas, em sua maioria, de maneira inconsciente, visto que algumas são mais frequentes, principalmente, apresentadas pela negação de elementos da cultura afro-brasileira.

Inspirado nas teorias pós-críticas, o currículo cultural tem como objetivo formar para a leitura e produção das práticas corporais, almejando a formação de sujeitos solidários. Ao projetar múltiplas identidades, não fixas, não naturais, em constantes transformações, estão suscetíveis às mudanças ocasionadas pelo jogo de poder, que normaliza discursos a partir do contexto cultural. Ao colocar em ação o currículo cultural, professoras e professores tematizam práticas corporais, entendidas como temas culturais, buscando analisar suas representações e significados perpassados a partir das problematizações, que emergem na decorrência das vivências nas aulas.

Os incômodos, identificados na minha atuação profissional, agenciados pelos princípios ético-políticos do currículo cultural de Educação Física, propiciaram outras formas de se pensar as práticas escolares, bem como outros olhares sobre a presença da população negra na sociedade, que, vez por outra, está enviesada por uma visão estereotipada da/o negra/o escravizada/o pelo europeu. Na escola do século XXI, outras culturas e formas de ser devem se fazer presentes, não apenas a branca, cristã, heterossexual e euro-estadunidense, que, desde sempre, se fez visível; mas outras culturas corporais e conhecimentos devem protagonizar o currículo com os mais diversos temas em "pé de igualdade".

---

[12] REIS, Ronaldo dos. **A capoeira na escola:** a lei 11.645/08 e a pedagogia do axé. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Centro Universitário Claretiano, 2017.

Isso posto, vale afirmar que, no contexto da pesquisa, um dos desafios foi olhar para além da possibilidade do tema cultural capoeira, uma vez que se efetiva quase que amalgamada com minha vida e em minha identidade. Assim, voltei meu olhar para as africanidades presentes nas danças, que emergiram no mapeamento das práticas corporais, o que orientou as situações didáticas, propostas nas turmas com quem foi realizado o estudo.

Os incômodos, gerados pelas práticas estadunidenses e eurocentradas, historicamente presentes nas aulas de Educação Física, nos fizeram indagar, no contexto de nossa prática: como as/os estudantes percebem a presença/ausência de determinadas práticas corporais no currículo? Como percebem (se percebem) a recorrência de algumas práticas corporais em detrimento de outras nas aulas de Educação Física? Como as/os estudantes inicialmente significam as práticas corporais ao se depararem com a discussão das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física? Quais seriam os efeitos da problematização dessas questões nas aulas de Educação Física? Sendo assim, uma vez que o currículo cultural de Educação Física se apresenta como alternativa contra-hegemônica, pois afirma as diferenças e se compromete com a formação de sujeitos solidários (NEIRA, 2020), a questão, que orientou nosso estudo, tenta desvelar: quais os efeitos do currículo cultural nas significações das/os estudantes nas aulas de Educação Física, quando são tematizadas práticas corporais oriundas de matrizes culturais afro-brasileiras? Dessa forma, o objetivo desta pesquisa se perfaz em **compreender como as/os estudantes significam as práticas corporais de matriz afro-brasileira, quando tematizadas nas aulas de Educação Física.**

Para alcançar esse objetivo, buscamos traçar um panorama das pesquisas na área de Educação Física, no tocante às relações étnico-raciais; levantar e analisar os relatos de experiência, no site do GPEF, que tematizaram práticas corporais atravessadas pelas questões étnico-raciais e práticas corporais oriundas de matrizes africanas e afro-brasileiras. Na busca por referenciais que compusessem o campo teórico deste estudo, garimpamos, na literatura, os elementos sócio-históricos que influenciaram e as legislações que possibilitaram a concretização de ações afirmativas para a população negra no país. Ainda nesse contexto, debruçamo-nos sobre os materiais para compreender as distinções entre preconceito, discriminação e racismo, sendo este último explorado nas suas formas de expressão individual, institucional e estrutural.

Em seguida, levantamos as pesquisas no campo da Educação Física escolar, em diferentes bases de dados, em que, dos 33 estudos encontrados, os organizamos em três categorias para melhor compreensão dos temas relacionados, a saber: a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 (que indicam a alteração do art.26 da LDB), suas possibilidades e desafios; a Educação Física e as relações étnico-raciais; as significações das/os estudantes nas aulas de Educação Física, para encerrar. Concluímos o segundo capítulo, anunciando as escrevivências produzidas pelas/os professoras/es ao colocar em ação o currículo cultural de Educação Física com seus princípios ético-políticos e situações didáticas.

No terceiro capitulo, debruçamo-nos sobre as africanidades, a origem do conceito e suas produções possíveis, a partir do diálogo com o campo dos estudos decoloniais, por meio dos estudos elaborados no tocante à dicotomia colonialidade e decolonialidade; ademais, consideramos elementos sobre o orixá Exu, divindade iourubana, dono dos caminhos, que orienta os pressupostos de uma pedagogia das encruzilhadas, anunciada por Luiz Rufino (2019); isso confronta a possibilidade de lógica ou linearidade, além de borrar e rasurar os caminhos trilhados por este estudo.

Para tal, buscamos compreender como se efetiva o processo de representação e significação, recorrendo aos estudos de Stuart Hall (2016), com base em três abordagens de linguagem: a reflexiva, que reflete um significado que já existe no mundo dos objetos, pessoas ou eventos; a intencional, que expressa somente o que o falante quer expressar; e a construcionista, entendida como um produto social, no qual os significados são construídos por meio dos sistemas de representação. Assim, contribuem para a compreensão de como se concretiza o processo de significação, para o qual buscamos compreensão dos efeitos.

A partir daí, elegemos a análise cultural, influenciados pelos estudos de Ana Luiza Moraes (2015), Maria Lúcia Wortmann (2002), Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014), que se apresentaram como possibilidade de análise mais ampla, a partir dos dados produzidos no campo da pesquisa. Dessa maneira, apontamos para o papel ativo em que figuramos, com base em nossa atuação como docente, bem como a das/os estudantes e a especificidade do local da pesquisa.

Para a análise dos dados produzidos, nos debruçamos sobre o referencial teórico anunciado, que, por sua vez, fez com que emergissem potências de Exu, anunciadas a partir do entrecruzamento do currículo cultural, dos estudos decoloniais e da pedagogia

das encruzilhadas. Diante disso, por fim, apontaram para a confirmação do que apresentam os estudos de Flavio Santos Júnior (2020), Jaqueline Martins (2019), Jorge Oliveira Junior (2017), Letícia Araújo e Marcos Neira (2014), Marcos Neira (2016) e Marcos Ribeiro das Neves (2018), em relação às significações das/os estudantes.

Ampliamos, assim, no decorrer dos diálogos que se entrecruzaram na enunciação dos saberes discentes, os princípios ético-políticos, a escrita-currículo da Educação Física, culturalmente orientada, o pensamento de fronteira e a desobediência epistêmica, anunciadas pelos estudos decoloniais, bem como nos cruzos, rolês e ebós epistemológicos da pedagogia das encruzilhadas.

Compreendemos que as práticas corporais oriundas de matrizes afro-brasileiras são percebidas, muitas vezes, mais na sua ausência do que na sua presença no currículo, uma vez que, no contexto desta pesquisa, ao se tematizar algumas delas, as/os estudantes apresentaram inicialmente certa resistência, possivelmente, devida à não recorrência de práticas corporais oriundas de matrizes afro-brasileiras.

Aos efeitos do currículo cultural de Educação Física nas significações das/os estudantes, no decorrer da tematização das práticas corporais, oriundas de matrizes afro-brasileiras, entre desobediência epistêmica e pensamento de fronteiras, também emergiram as potências de Exu presentes nos cruzos, devires, frestas, incertezas, intersecções, mobilidades, rasuras, rebeldias, síncopes, possibilidades de vir a ser, de ser e existir.

1. DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E RACISMO ESTRUTURAL

Com os recorrentes ataques antidemocráticos, intensificados, recentemente, a população economicamente desfavorecida e trabalhadora tem perdido seus direitos, resultantes de suas lutas históricas; os povos originários do Brasil tiveram seu direito à terra colocado em questão; os índices de violência contra mulheres e feminicídios cresceram substancialmente; e a população jovem negra tem sido gradativamente mais dizimada nas periferias por uma lógica estruturalmente racista. Entretanto, ainda assim, a escola mostra-se como um campo de disputa, no qual as diferentes culturas e identidades, com suas formas de ser, resistem.

Ainda que grupos reacionários professem apenas uma possibilidade de ser e se fazer Educação, tratando como inimigas as outras possibilidades, sempre justificando a sua em detrimento de outras, mesmo assim, o lastro de um longo histórico de disputa por direitos, acesso e a representação no currículo se fez e faz presente para que os debates dos mais diversos estejam evidentes nas escolas. Afinal, como diz Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo é texto, é território de disputa por significado, relação de poder e identidade.

O debate sobre as relações étnico-raciais e a respeito das ações afirmativas no Brasil não é recente. Devido à crença em uma democracia racial, questionada, de maneira recorrente, por desconsiderar a história de dominação e, por vezes, negar o racismo, dissimulam-se as desigualdades e as assimetrias entre a população negra e não negra. Isso porque, com a democracia racial, negam-se os conflitos e as tensões, afirmando-se que, na mistura das raças e a partir da convivência, todas/os são iguais, possibilitando o exercício de uma sociabilidade amigável.

Em “A elite do atraso”, o sociólogo Jessé de Souza coloca em questão duas obras, consideradas essenciais para se entender o Brasil e a “democracia racial”: “Raízes do Brasil” (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, e “Casa Grande Senzala” (1933), de Gilberto Freyre, responsáveis por reforçar mitos e difundir um pensamento social brasileiro.

Ao romper com as explicações possíveis para as narrativas sobre o povo brasileiro, Jessé de Souza (2019), a partir dos conceitos de patrimonialismo, personalismo e populismo, também reproduzidos no senso comum, apresenta outra visão sobre as causas

das desigualdades que marcam nosso país. Assim, reescreve a história da nossa sociedade, com a tese de uma suposta herança de corrupção, trazida pelos portugueses, para explicar o Brasil - a do brasileiro cordial, ambíguo e sentimental -, com a explicação de que as desigualdades não estão na corrupção política, mas sim na questão da história passada e atual do Brasil, bem como de suas classes; portanto, para o autor, não pode ser outra, senão a escravidão.

O autor convida a sociedade a uma reflexão e à tomada de responsabilidade, também rejeitando a redução das classes sociais a uma mera dimensão econômica. Isso aponta aos fenômenos socioculturais, que abrangem desde o berço, em ambientes familiares privilegiados, até a preparação ao ambiente competitivo, como fatores determinantes do futuro de sucesso ou fracasso social.

Essas narrativas são baseadas, muitas vezes, em meritocracia, reforçam a naturalização da miséria e do sofrimento alheio, atribuindo aos pobres a culpa por não conseguirem o sucesso em suas ações, indicando que não se esforçaram o suficiente.

Jessé de Souza (2019), ainda, aponta um dos impasses sociais, o ódio aos pobres, alimentado por narrativas de incapacidade, uma vez que, para o autor, não seria bom para a classe média brasileira apresentar nem transformar seu ódio aos pobres em mensagem política. Assim, uma vez que as diferenças sociais ameaçam ser reduzidas, utiliza-se do pretexto da corrupção, já como um dado historicamente versado no patrimonialismo, a exemplo de elemento para crises que diminuam as diferenças entre as classes sociais.

Para as elites, nesse caso, a culpa é sempre do Estado, naturalmente corrupto. Assim, as/os intelectuais do mercado, que produzem a prosperidade para a nação, justificam na corrupção uma das possibilidades para o crescimento econômico do país. Jessé de Souza (2019), ainda, evidencia o posicionamento social das famílias pobres, que, hoje, repetem o que aconteceu no período da escravidão, pois, muitas vezes, fazem os mesmos tipos de serviços, trabalhando com carregamento de cargas, serviços braçais ou, ademais, como “escravizadas/os” domésticos de uma elite que resiste na manutenção do *status quo*. Dessa forma, impedem qualquer lampejo de ação do Estado ou política que venha a diminuir essa distância entre as classes; tal situação gera grandes problemas políticos, como temos acompanhado com mais recorrência no recente cenário brasileiro.

Uma vez que a população de baixa renda no país tem acesso a algumas benesses, que cabem, efetivamente, às classes econômicas mais favorecidas, algumas barreiras são

impostas. Por mais que, no cenário social atual, algumas dessas barreiras tenham sido rompidas, foi o acesso à Educação uma das possibilidades de inserção da população negra em algumas áreas de trabalho, antes restritas apenas por um grupo social – branco –; ainda assim, não foi suficiente, haja vista que é raro encontrar em altos cargos de grandes empresas algum/a diretor/a, CEO[13], grandes empresárias/os ou milionárias/os negras/os.

Segundo uma lista da revista Forbes[14], das pessoas consideradas bilionárias, ou seja, quem têm mais de 1 bilhão de dólares como patrimônio, no mundo, de duas mil, que atingem essas cifras, apenas 10 são negras; nenhuma delas é brasileira. Não é de se estranhar não constar nessa lista nenhum/a latino/a-americano/a ou brasileira/o, visto que, no Brasil, apenas 1% da população é considerada rica, sendo que, desse total, menos de 17% delas/es são negras/os. A versão brasileira da mesma revista indica que as/os negras/os, consideradas/os ricas/os, no Brasil, ascenderam socialmente a partir do acesso ao estudo, em geral, no mercado financeiro ou na área do direito – sendo juízas/es ou promotoras/es -; ainda, por estarem ligadas/os ao entretenimento, ou ao esporte, em geral, o futebol.

Ao colocarmos em contraposição os dados das pessoas negras mais ricas no país, em relação aos dados relacionados à segurança pública[15], do ano de 2017, encontramos 75,5% das vítimas de homicídios na população negra. A taxa de homicídios por 100 mil negras/os foi de 43,1, ou seja, para cada pessoa não negra, que sofreu homicídio, em 2017, aproximadamente, 2,7 negras/os foram mortas/os, o que reforça a tese de que as maiores vítimas de homicídio no país realmente têm cor – como aponta a socióloga Marielle Franco, na sua dissertação de mestrado – e também têm CEP.

Marielle Franco (2014), ao evidenciar seu estudo para os dados sobre a política de segurança pública, na cidade do Rio de Janeiro, indica as desigualdades presentes, uma

---

[13] CEO é a sigla para Chief Executive Officer, um cargo que poderíamos chamar de diretor executivo em português.

[14] A revista Forbes é uma publicação estadunidense de negócios e economia. É considerada o veículo de maior popularidade no mercado dos negócios pelo mundo. Seu slogan é: "A ferramenta do capitalismo"

[15] Atlas da violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada de 2019 – https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

vez que as vítimas dessas políticas têm cor e endereços específicos. Um caminho proposto pela autora, como política pública, ao apresentar seu estudo no complexo da Maré, indica ser: maiores investimentos em iluminação; que as pessoas possam permanecer nas ruas; as praças ocupadas; as esquinas sejam pontos de encontro; bem como ocorra o incentivo às atividades públicas de esporte e lazer; todas essas ações são evidenciadas como práticas de segurança pública.

A autora apresenta, em sua dissertação, os efeitos da política pública adotada na cidade do Rio de Janeiro – UPP[16]; dessa forma, critica os diferentes níveis (prefeituras, estados e federal), as demais políticas constatadas durante sua pesquisa, uma vez que todas acabam privilegiando a questão da segurança, apenas, pela força do Estado e não por meio de políticas públicas que apostem na mobilidade apresentada como alternativa na pesquisa. Nessa situação, ela aponta tal ação como geradora de desigualdades cada vez mais profundas no tratamento ofertado aos moradores, nos diversos territórios que compõem a cidade.

Marielle Franco (2014) demonstra o equívoco da política de segurança pública no Estado do Rio de Janeiro, reforçando o modelo de Estado Penal; identifica, nas UPP, a representação de uma alteração nas políticas de segurança, mas no sentido do reforço de um Estado punitivo, reforçado pelo discurso da "insegurança social", que aplica uma política voltada para a repressão e controle das/os pobres. Tal política resulta em fortalecimento da contenção da circulação e amplia de forma significativa a exclusão das/os pobres, sobretudo, jovens e negras/os das comunidades, gradativamente, mais colocadas/os nos guetos das cidades ou nas prisões.

Como ativista em movimentos sociais e engajada nas questões relacionadas à inclusão social, mormente, na administração pública, como apresenta em sua dissertação, almejando ter uma participação mais efetiva na luta por direitos da população mais pobre na cidade, Marielle Franco, contrariando todas as estatísticas sociais, foi eleita vereadora no Rio de Janeiro (RJ); porém, infelizmente, teve seu mandato interrompido e sua vida ceifada brutalmente, junto à do motorista, Anderson Gomes, na noite de 14 de março de 2018 - crime que, até o momento da escrita desta dissertação, ainda estava sem solução. Por sua representatividade e “bandeiras” defendidas, ela tornou-se um símbolo nas lutas

[16] Unidades de Polícia Pacificadoras

dos movimentos sociais. A história de vida da socióloga, ainda, reforça uma possibilidade de ascensão social, baseada na resistência, ingresso e permanência nas universidades, por parte da população negra e pobre, reverberando a conquista de espaços anteriormente não imaginados.

Abdias Nascimento (2017) já denunciava alguns aspectos que influenciavam, historicamente, o racismo e perpetuação do genocídio da população negra no Brasil, apresentando críticas importantes sobre os elementos que ajudaram na consolidação do racismo, por exemplo, o mito da igualdade racial, já tratado anteriormente, a responsabilidade das igrejas na disseminação da ideia de um senhor benevolente, bem como a busca por tornar as/os "negras/os mais brancas/os", com a miscigenação da população. Além disso, a violência direcionada às mulheres negras e o reforço da necessidade de um branqueamento, como uma estratégia de genocídio das/os negras/os, física e culturalmente falando.

A obra, escrita originalmente há cerca de quatro décadas, em plena Ditadura Militar, ainda se mantém atual, consideradas as analogias nas questões apresentadas pelo autor. Dessa maneira, implica não apenas a busca de um genocídio da população negra, em um contexto físico, mas também que possibilitasse um apagamento cultural: um genocídio cultural.

Segundo Abdias Nascimento (2017), algumas teses sobre a "bondade" dos senhores de engenho, em relação aos escravizadas/os de dentro da casa, ou à permissividade de algumas atividades e celebrações são facilmente refutadas com alguns dados apresentados pelo autor: a vida de trabalho da/o escravizada/o durava, no máximo, sete anos; a exploração sexual das mulheres; a mestiçagem com o objetivo de embranquecimento da população; e o sincretismo forçado, com o objetivo de apagar as religiões de matriz africana.

No período da produção da obra, os movimentos sociais, mesmo reprimidos pela Ditadura, estavam atuantes em diversas frentes, por exemplo, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), entre outras organizações, na busca pela valorização e luta por direitos da população negra em diversos setores da sociedade. A obra termina com a "Carta aberta à população contra o racismo[17]", apresentada em um

[17] NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 166 – 168.

ato público, organizado pelo Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), no ano de 1978.

Abdias Nascimento, ao concluir a obra, apresenta algumas possibilidades de políticas públicas, durante o Colóquio do Segundo Festival Mundial de Arte e Cultura Negras, realizado na Universidade de Ifé, na Nigéria, em novembro de 1976. Algumas das propostas [18] são possíveis de serem percebidas, ao terem sido incorporadas recentemente às políticas afirmativas das últimas décadas.

Ao referir-se ao contexto histórico, político, social e cultural, Nilma Lino Gomes (2017) indica os elementos que contribuem para a constituição das identidades de negros e negras brasileiras, mesmo que isso se efetive de maneira mais complexa, por articular-se com categorias ou marcadores sociais, a exemplo de classe, gênero e raça, bem como suas interseccionalidades.

No contexto das ambiguidades possíveis do racismo brasileiro e das desigualdades sociais, a identidade, construída pelas/os negras/os brasileiras/os, não se concretiza apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo entre os grupos étnico-raciais, bem como por processos de aproximação e distanciamentos.

A autora apresenta a atuação histórica do movimento negro e suas ações políticas, produzidas a partir da imprensa negra paulista, da FNB, do TEN, entre outros movimentos e atuações populares, que possibilitaram tornar as ações afirmativas uma demanda real, na busca por políticas públicas voltadas para a população negra brasileira.

Tal caminho também foi proposto por Petrônio Domingues (2007), ao apresentar uma cronologia das fases do movimento negro. Da mesma forma, Antônio Sergio Guimarães (2006), por sua vez, aponta a conjuntura da redemocratização dos anos de 1980, as oposições políticas e o povo em geral como busca por um significado mais radical, mais igualitário em termos de redistribuição de riquezas e de oportunidades de vida. Isso, no caso da população negra, evidencia uma democracia racial, que se condensou em um compromisso, a partir de duas vertentes: uma material e outra simbólica.

---

[18] NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 172 – 175.

A vertente material ampliava a atuação no mercado de trabalho urbano de trabalhadoras/es, consideradas/os pretas/os e pardas/os, incorporadas/os às classes operárias e populares urbanas, institucionalizadas por leis – como a de Amparo ao Trabalhador Brasileiro Nato, assinada por Getúlio Vargas, em 1931; ou a lei Afonso Arinos, de 1951, que transformou o preconceito racial em contravenção penal.

Já na vertente simbólica, o ideal de uma nação mestiça pelo Estado produziu o reconhecimento de manifestações artísticas que passaram a ser reconhecidas como cultura afro-brasileira; o "afro" utilizado serviu para designar a origem da cultura, que, antes, era definida como folclórica, regional, mestiça ou negra.

Para o autor, as identidades negras no Brasil formaram-se em diálogo com as demais identidades negras nas Américas, a partir das ideias de autores, como Paul Gilroy, além dos que trabalham o conceito de negritude na França e os da independência dos países africanos. Diante disso, os conceitos de "raça" e "cultura negra" ganham força entre as/os ativistas e intelectuais negras/os, assim como as ideias das ações afirmativas.

Mais recentemente, é possível encontrar, entre as/os jovens negras/os da periferia, uma atuação política a partir dos elementos do movimento hip hop[19], atualizando o debate dos movimentos sociais antirracistas. Dessa maneira, atualmente, ganharam o reforço de outros movimentos sociais e culturais, como coletivos que produzem a "literatura marginal", apresentada nos saraus, os *slams*, dentre outros eventos que sinalizam para reforçar a identidade, a cultura local produzida, a narrativa de valorização e o reconhecimento da população negra, pobre e periférica, dando continuidade à fase mais recente do movimento negro, sugerida por Petrônio Domingues (2007).

Para fins analíticos, o autor apontou, em linhas gerais, a ideologia, a dinâmica interna, a atuação política, os métodos de luta, o discurso, bem como alguns elementos da vida orgânica, que caracterizava o movimento, sinalizando as principais tendências que nortearam a luta antirracista no país.

O espírito positivista do século XIX apresentou, como modelos explicativos para a diversidade humana, o determinismo biológico, bem como determinismos geográficos, que seriam capazes de explicar diferenças psicológicas, morais e intelectuais nas diferentes raças. Desses determinismos, cabe a explicação de que, no clima tropical e na

[19] Entende-se por elementos do hip hop: o break, o DJ, o grafite e o rap – os quatro elementos.

pele não branca, estão os comportamentos imorais e violentos, considerando, assim, o ser "mestiça/o" um ser mais degenerada/o, ao fundamentar o pensamento identificado como racismo científico.

Reforçando esses pressupostos, Carlos Moore (2007) indica que fica evidenciado, historicamente, no pensamento greco-romano, que a natureza e a inteligência humana para eles foram definidas segundo critérios baseados no fenótipo. Gregos e romanos constituíram um mundo amparado na distinção dos seres humanos entre "inferiores" ou "superiores", "bárbaros" e "civilizados", tendo como referencial as suas características. Para o autor, os gregos e romanos eram profundamente xenófobos, pois consideravam, automaticamente, como "bárbaros", toda/o e qualquer estrangeira/o, baseando-se nesse contexto para uma das justificativas de escravização dos outros povos.

Contudo, Carlos Moore (2007) apresenta que a origem africana do gênero humano tem nítidas implicações demográficas e históricas, no que se refere à antiguidade das populações africanas. Sobre os primórdios da humanidade, o autor discorre sobre o homem enquanto ser biológico e suas ininterruptas mutações que o originaram, apropriando-se da teoria de Charles Darwin, acerca do surgimento dos hominídeos, visto que, embora não possuísse os recursos tecnológicos atuais, já apontava para o fato de que a ancestralidade humana tenha sido encontrada no continente africano. Ademais, essa evidência foi apresentada décadas mais tarde por Raymond Dart[20], ao descrever o fóssil de um crânio encontrado na África do Sul.

Já Frantz Fanon (1980), sobre o conceito de raça, opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: o racismo científico e as características biológicas, em que a identidade racial é atribuída por algum traço físico, como a cor da pele etc.; e o racismo cultural, que tem em sua origem a inferiorização de características étnico-culturais, em que a identidade será associada à origem geográfica, dentre elas, à religião, línguas, entre outros costumes.

Sendo assim, a compreensão do racismo, a partir de pressupostos científicos e culturais, evidencia algumas questões pertinentes sobre a constituição do racismo, sendo necessário diferenciar alguns termos que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos: preconceito, discriminação racial e racismo.

---

[20] Raymond Arthur Dart. **Australopithecus africanus**: the man-ape of South Africa, 1925.

Vale destacar que o preconceito, por vezes, é descrito, superficialmente, como um termo atrelado ao não conhecimento prévio de algo, ou seja, um pré-conceito. Sendo assim, equivocadamente, seria o desconhecimento de algum conceito anterior por falta de conhecimento sobre o outro; porém, trata de embutir uma necessidade de justificar uma ação individual, que sugere um comportamento racista, baseado em uma estrutura mais ampla, ou seja, o racismo estrutural.

Silvio Almeida (2019) aprofunda o debate sobre os termos discriminação, preconceito racial e, principalmente, debruça seus estudos sobre as questões que permeiam o racismo, sobretudo, aos que estabelecem a engenharia social[21] que estrutura a questão: o racismo estrutural. O autor sugere os termos como parte de uma engenharia social, presente na estrutura das relações, apresentando, assim, as diferenças para além das questões superficiais dos termos.

A discriminação racial é atribuída ao tratamento diferenciado de membras/os de grupos racialmente identificados, uma vez que há, como requisito fundamental, o poder, sem o qual não é possível atribuir vantagens e desvantagens para outro grupo; já o preconceito racial, é um juízo baseado nos estereótipos acerca de grupos racializados, o que pode resultar práticas discriminatórias. Os estereótipos são exemplos práticos de preconceitos; por fim, o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem no seu fundamento práticas conscientes e inconscientes, as quais culminam em desvantagens e privilégios a depender do grupo racial ao qual pertencem: "A palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como prática do racismo e a efetivação do preconceito" (MUNANGA; GOMES, 2016, p.184).

Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo materializa-se efetivamente em discriminação racial; todavia, é de caráter sistêmico, articulado com a segregação racial, na qual existe uma divisão de raças em localidades. Isso pode ser evidenciado, a saber, ainda, em algumas cidades, bairros, estabelecimentos comerciais, pois há os que não aceitam a presença de negras/os, o que, atualmente, não mais é declarado como era há algumas décadas, mas, por exemplo, representa-se por meio de um/a segurança que segue

[21] Termo utilizado pelo autor para designar um sistema que possui uma decisão parcial ou total sobre o sistema, seja físico ou virtual, considerando informações para elaborar um sistema que possui características comportamentais e psicológicas.

um/a cliente no supermercado, ou alguém que é parado para uma abordagem policial, sem uma justificativa aparente, normalmente, sugerida como uma atitude suspeita.

Já para Carlos Moore (2007), é possível apontar três dinâmicas convergentes para o surgimento do racismo: a fenotipização de diferenças civilizatórias e culturais; a simbologização da ordem fenotípica, apresentada por meio da transferência de um conflito concreto, ou seja, a demonização das características fenotípicas do vencido em detrimento da exaltação das características do segmento populacional vencedor; e o estabelecimento de uma ordem social baseada numa hierarquização racial, mediante a subordinação política e socioeconômica.

Kabenguele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016) apresentam o racismo como um comportamento, uma ação resultante da aversão, do ódio, que é possível de manifestação a partir de observação a sinais, como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olhos. Sobretudo, concretiza-se a partir do entendimento de que existem raças ou tipos de seres humanos que são superiores e inferiores, aos quais se tenta impor um modo de ser "correto", assim, superior às outras raças.

Para o autor e a autora, o racismo é estabelecido como um comportamento social; ocorre desde perseguições sistemáticas, como também extermínio físico, a exemplo do que aconteceu na Alemanha com as/os judias/eus; na antiga Iugoslávia, Ruanda; e, mesmo que, aqui no Brasil, um outro contexto se apresente, as pesquisas, histórias de vida, conversas e observações de cotidiano ainda apontam para a permanência do racismo na sociedade brasileira.

Outro fator importante, nesse contexto, ocasiona a apresentação da diferenciação pelo autor e pela autora dos termos racismo e etnocentrismo, uma vez que o etnocentrismo aponta para uma superioridade de uma cultura em relação às demais, em que:

> O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 181).

Ao mergulhar mais fundo nessas questões, Silvio Almeida (2019) apresenta elementos que constituem efetivamente um racismo estrutural. O autor aponta para o fato de que, por trás do termo raça, sempre existe uma contingência, um conflito, poder e decisão de que a palavra trata de um conceito relacional e histórico. Portanto, importante a consideração de se diferenciar o racismo institucional e o racismo estrutural, principalmente, porque, para a sociologia, instituição e estrutura são conceitos centrais e descrevem fenômenos distintos. Sendo assim, conclui Silvio Almeida (2019) que se pode observar efetivamente três concepções ao discorrer sobre o que sustenta o racismo: individualista; institucional; e estrutural.

Para Silvio Almeida (2019), na concepção individualista, não haveria sociedades, nem instituições racistas, mas sim indivíduos que agem isoladamente em grupos. Nessa concepção, é possível encontrar as fraseologias que se apresentam de maneira moralista e, por vezes, inconsequentes, por exemplo: “no Brasil não tem racismo”; “racismo é errado”; “somos todos humanos”; “só existe raça humana”; “não sou racista, tenho grandes amigos negros”; “olha que homem/mulher negro/a lindo/a”, dentre tantas outras que, certamente, já foram ouvidas em outros momentos e podem ter passado desapercebidas.

Quando o olhar é direcionado para a concepção institucional, compreende-se que o racismo não se efetiva apenas a partir de comportamentos individuais, mas é tratado como um resultado do funcionamento das instituições, que possibilita a estabilidade dos sistemas sociais. Além disso, absorve conflitos e antagonismos, os quais são inerentes às relações sociais.

É no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos. Às instituições, cabe moldar o comportamento humano, seja do ponto de vista das decisões, como também dos sentimentos preferenciais, o que resulta em duas conclusões: a primeira, que as instituições são o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam comportamentos, resultado de conflitos e lutas pelo monopólio do poder social; a segunda, que as instituições são parte da sociedade e carregam em si os seus conflitos existentes, ou seja, são atravessadas por lutas internas entre indivíduos e grupos que desejam assumir o controle. Para o autor, o racismo institucional é menos evidente, menos indetectável e mais sutil; por vezes, recebe menos condenação pública.

Por fim, segundo Silvio Almeida (2019), na concepção estrutural do racismo, primeiro, apresenta-se como um avanço do institucional, que transcende o âmbito da ação individual, frisando, assim, a dimensão do poder como elemento construtivo, ou seja, estrutural das relações raciais. No racismo institucional, a imposição das regras, padrões, que visam resguardar as ordens sociais estabelecidas, tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente. Assim, materializa a estrutura social. Portanto, "as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Comportamentos individuais e processos institucionais derivam de uma sociedade na qual o racismo é regra e não exceção. Em uma sociedade, em que o racismo é presente no cotidiano das instituições, a qual não trata de maneira ativa a desigualdade racial, tende-se a reproduzir práticas racistas com características de normalidade, sendo uma decorrência da própria estrutura social, portanto: o racismo é estrutural.

O termo "estrutural" não indica que o racismo venha a ser uma questão incontornável nas ações políticas e institucionais, o que tornaria, assim, efetivamente, propostas antirracistas inúteis. Isso desresponsabiliza indivíduos que cometem atos discriminatórios ou, ainda, desconsidera aspectos sociais, históricos e políticos que produzem o racismo.

Nessa concepção, sendo o racismo estrutural, pode ser desdobrado em um processo político e histórico. Político, considerados os elementos que produzem um sistema de discriminação, o qual organiza a sociedade. Histórico, já que está ligado efetivamente a uma estrutura das peculiaridades da formação social, manifestando-se de maneira circunstancial e específica, conectados com transformações sociais que cada sociedade possui em sua trajetória. Sempre é bom lembrar que houve um tempo em que a escravização do povo negro africano era justificada pela igreja e garantida por lei.

Silvio Almeida (2019) aponta para o processo de constituição de subjetividades dos indivíduos, em que as consciências e afetos estão conectados com as práticas sociais, como um processo político e histórico.

> Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. Os privilégios de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco, reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça (ALMEIDA, 2019 p. 64)

O racismo se constitui a partir de todo um complexo imaginário social que, a todo momento, deve ser reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Basicamente, o racismo é uma ideologia, que estabelece a relação com a vida social. Dessa forma:

> uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (ALMEIDA, 2019 p.67)

A população negra, também, pode reproduzir comportamentos individuais de racismo dos quais são vítimas, uma vez que a supremacia branca é uma forma de hegemonia, uma dominação exercida, não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pela formação de consensos ideológicos.

É mais que necessário reforçar como inconcebível uma ideia de "racismo reverso", uma vez que o racismo se trata de algo sistêmico. O racismo é considerado algo "normal" contra as minorias; necessita de uma relação de poder, baseada na opressão; por si só já deslegitima toda e qualquer possibilidade de existirem atitudes racistas de negras/os com brancas/os.

> Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são "suspeitas" de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido a cor da pele (ALMEIDA, 2019, p. 53).

Para Frantz Fanon (2008), tanto o "ser branca/o" quanto o "ser negra/o" são construções sociais. Assim como o privilégio faz alguém branca/o, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, além dos traços fenotípicos, que definem o ser negra/o. Ser branca/o indica, além de uma fenotipia, a atribuição de uma identidade racial aos outros e não ter uma; ser branca/o é ser uma raça sem ter uma raça.

Portanto, a branquitude pode ser definida como uma posição ocupada por sujeitos mediante privilégios, no que se relaciona aos acessos a recursos materiais e simbólicos, gerados, inicialmente, pelo colonialismo e pelo imperialismo. Assim, tais conceitos se

mantêm preservados nos tempos atuais da contemporaneidade, sendo um processo histórico, mas também político e cultural, como já apresentado.

Disfarçada por uma pseudodemocracia racial, o racismo estrutural se estabelece em narrativas que valorizam a meritocracia. Falas como: “todos são capazes”, “basta se esforçar”; “se não conseguiu, foi porque não se esforçou o suficiente”; “acorde cedo, dedique-se, que você vai chegar lá”, escondem narrativas que tendem a apagar circunstâncias político-históricas, as quais permeiam esses discursos. Isso mostra uma ideologia altamente racista, uma vez que, baseada em uma estrutura, produzida para culpabilizar “o Outro” pela desigualdade racial, social e pelo próprio “fracasso”, desconsideram-se todos os demais contextos que sustentam o racismo estrutural.

Mesmo com as estruturas apresentadas, vale reforçar que, ainda assim, existe um reconhecimento da cultura negra (afro-brasileira), resultado de lutas e disputas relacionadas às ações afirmativas e resistência de movimentos sociais historicamente presentes na busca por ações que efetivassem, já a partir do poder público, um impacto positivo. No que versa o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que garante, a partir de então, o ingresso e a permanência da população negra na escola, bem como, posteriormente, nas universidades, no serviço público e outras demandas sociais, contempladas nas primeiras décadas do século XXI, percebe-se que se tornaram realidade a partir de políticas públicas afirmativas.

Como exemplos, podemos citar: a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares na Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a redação e aprovação do parecer 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações étnico-raciais; a criação do Estatuto da Igualdade Racial[22]; a lei de cotas para ingresso nas universidades e institutos federais[23], bem como em concursos públicos[24]; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

---

[22] A lei 12.288 de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial.

[23] Lei 12.711/12: Garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

[24] A lei 12.990/14: Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista, controladas pela União.

Porém, em decorrência desta pesquisa, acreditamos ser importante destacar a Lei, promulgada em 09 de janeiro de 2003, em alteração ao artigo 26 LDB 9394/96, que tornou obrigatório o ensino sobre História, cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de educação básica. Isso legitima algumas das ações desenvolvidas no espaço escolar, acessadas nas pesquisas sobre o tema e apresentadas na seção sobre a produção do conhecimento nas aulas de Educação Física.

2. ONDE ESTÃO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA?: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA E O CURRÍCULO CULTURAL

2.1. A produção do conhecimento na área

Para iniciar o levantamento da produção de conhecimento sobre o tema, tivemos contato com variados textos, sendo que, inicialmente, debruçamo-nos sobre o estado da arte realizado por Kátia Regis e Guilherme Basílio (2018), os quais apresentaram um panorama de 101 trabalhos, tratando das relações étnico-raciais, direcionadas para a categoria Currículo. Dentre eles, 38 artigos, 13 teses e 50 dissertações, as quais foram submetidas à análise de conteúdo nos moldes propostos por Laurence Bardin[25]. Ao finalizar a pesquisa, foram feitas algumas considerações sobre estudos futuros a respeito da temática das relações étnico-raciais, tais como:

- A formação inicial e formação continuada de professoras e professores, gestoras e gestores sobre o tema;
- Produção e socialização de materiais didáticos sobre a temática;
- Inclusão de disciplinas e conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação e de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolvimento de ações conjuntas entre os sistemas de ensino, universidades, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) e grupos correlatos;
- Movimento negro e comunidade para a realização de uma prática educativa intercultural, que estejam articuladas a outras políticas públicas, as quais contemplem a diversidade étnico-racial brasileira;
- Aumento e socialização das pesquisas sobre o tema;

[25] Laurence Bardin utiliza-se de um procedimento específico para realizar a análise documental e dos conteúdos.

- Inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educacionais, construídos coletivamente, dentre outros.

Nas pesquisas investigadas, autora e autor apresentam 05 investigações relacionadas à Educação Física e às relações étnico-raciais, porém, ao nos debruçarmos sobre o texto, são apresentadas seis pesquisas: os trabalhos de Clóvis Claudino Bento (2012); Renata Crocetta (2014); Henrique Kohl (2007); Fabiano Maranhão (2009); Leila Maria de Oliveira (2012); e César Lins Rodrigues (2009).

Cesar Lins Rodrigues (2009) ressaltou a obrigatoriedade das leis n° 10639/2003 e n° 11.645/2008, apresentando a lacuna da alteração do art. 26 da LDB não versar sobre a Educação Física; ademais, sugere a proposta de um currículo multicultural, além da desconstrução de discursos hegemônicos, políticas de branqueamento e a influência para a construção de subjetividades de meninas e meninos não-brancos. Isso indica um caminho para a Educação Física; apesar de não ser tratada no documento, não se exime da responsabilidade de contemplar aspectos presentes no art. 26-A da LDB.

Clovis Claudino Bento (2012), em sua dissertação, a partir de uma pesquisa qualitativa, buscou uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de descendência indígena e africana, no contexto das aulas com estudantes do 4° ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, na cidade de São Carlos (SP). Assim, encontramos semelhanças na proposta apresentada por Fabiano Maranhão (2009), quando propõe, em sua pesquisa, uma intervenção pedagógica com jogos de origem ou descendência africana nas aulas de Educação Física; o objetivo era de perceber tais jogos como instrumentos facilitadores para a efetivação do art. 26-A da LDB nas aulas, para crianças de 3° ano no Ensino Fundamental, em uma escola pública, na cidade de Araraquara (SP).

Ainda, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas, a dissertação de Henrique Kohl (2007) baseou-se em intervenção e análises de práticas pedagógicas, realizadas nas aulas de Educação Física de uma escola na rede particular de Recife (PE), com a temática capoeira, evidenciando a produção de um conhecimento crítico-cultural.

Já Leila Maria de Oliveira (2012), a partir de entrevistas com professores de Educação Física da rede estadual de ensino no município de Santo André (SP), constatou as fortalezas, dificuldades e desafios apresentados por essas/es professoras/es para

abordarem as relações étnico-raciais em suas aulas. Dessa forma, foi apresentada a emergência de materiais didático-pedagógicos apropriados e uma formação adequada no aprofundamento sobre os temas para contribuir com a efetivação do art. 26A da LDB.

Por fim, a dissertação de Renata Crocetta (2014), ao analisar o sistema apresentado pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, em relação à presença dos conteúdos a partir das relações étnico-raciais, nos cursos de licenciaturas em Educação Física, em Instituições de Ensino Superior – IES; foram localizadas, em 04 cursos, 06 disciplinas que tratavam direta ou indiretamente a respeito do tema.

Algumas dessas pesquisas também foram encontradas ao conduzirmos o levantamento sobre os estudos na área, mais adiante explorados nas categorias elaboradas nas seções seguintes; assim, influenciadas pelo estudo de Kátia Regis e Guilherme Basílio (2018), mostram-se como um referencial preponderante para a elaboração das categorias e organização do texto, nesta pesquisa.

Ainda em decorrência da produção deste trabalho, encontramos outros referenciais e outras pesquisas que dialogavam com o tema; recentemente, a pesquisa de Isabela Talita Gonçalves de Lima e Lívia Tenório Brasileiro (2020), em que apresentam, em seu estudo, uma análise dos artigos científicos, oriundos dos periódicos da área de Educação Física. Tais estudos tematizam a respeito da cultura afro-brasileira, a partir de um recorte temporal (2001 a 2017), sendo que encontraram, em oito periódicos da área, 92 artigos.

Segundo as autoras, a produção concentra-se basicamente em dois temas: estudos sobre capoeira e estudos sobre o racismo no futebol. Além do mais, evidencia que, considerada a relevância do tema, é mais que necessário o acrescer desse lastro à produção de conhecimento da área, explorando ainda mais o arcabouço teórico, diante das relações étnico-raciais no país estarem ainda marcadas pelo racismo. Dessa maneira, para as autoras, a valorização da cultura afro-brasileira pode contribuir, principalmente, para o papel da Educação Física na construção da igualdade social.

Destacamos, aqui, os estudos de Carolina Nobrega (2017 e 2019), uma vez que apontam na direção de ações que produzam uma perspectiva antirracista. Ao realizar seus estudos com docentes e coordenadoras/es pedagógicas/os das respectivas escolas, na rede municipal de São Paulo, seu objetivo foi analisar as intervenções pedagógicas produzidas na perspectiva de uma Educação Física antirracista, após ter identificado a ausência de ações direcionadas dessa natureza na formação das/os docentes da área.

Em suas considerações, a pesquisadora revelou que as ações pedagógicas buscaram a diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo da Educação Física, baseadas na pedagogia da diversidade, a qual é fundamentada em teorias críticas da educação. Assim, apresentou, como desafio nas escolas, o contexto de um processo de transformação, o qual se efetiva na perspectiva de construir e realizar um novo modo, um outro processo de legitimação no âmbito escolar. Isso possibilita compreender o sentido e o significado que delineiam a sua prática educativa, um processo de incorporação sócio-histórico e sociocultural na perspectiva de atingir a promoção da educação antirracista.

Após o contato com as pesquisas apresentadas até o momento, retomamos o levantamento, realizado em bases de dados entre agosto de 2018 e março de 2020. Pesquisamos, sobretudo, as bases de dados, *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e Anais das Reuniões do Colégio Brasileiro das Ciências do Esporte (CBCE), mormente, nos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT) 05 – Escola e 08 – Inclusão e Diferença.

Nas cinco bases de dados pesquisadas, utilizamos os mesmos descritores: Educação Física e Afro; Educação Física e Africanidades; Educação Física e Lei 10.639/2003; Educação Física e Lei 11.645/2008; Educação Física e Raça; Educação Física e Relações étnico-raciais; Educação Física e Representações; Educação Física e Significações. Dessa maneira, foram, assim, cruzadas as informações:

Educação Física and	Afro
	Africanidades
	Lei 10639/2003
	Lei 11645/2008
	Raça
	Relações étnico-raciais
	Representações
	Significações

Após a leitura dos resumos, com o objetivo de identificar quais das produções poderiam dialogar com os objetivos da pesquisa, constatamos que alguns trabalhos se repetiam nas bases de dados, independentemente dos descritores, bem como havia alguns que, mesmo alinhados aos descritores, se distanciavam a partir dos conteúdos. Esses trabalhos foram excluídos ou citados apenas uma vez nas bases, como descrito adiante:

Base de dados	Artigos	Dissertações	Teses	Total
SCIELO	5	NA	NA	5
CAPES	5	NA	NA	5
BDTD	NA	09	1	10
Banco de teses da USP	NA	-	1	1
CBCE	1	NA	NA	1
Total	---	---	---	22

NA = não se aplica.

Os 22 estudos, encontrados nas bases de dados, tratam do campo da Educação Física escolar, de temas relacionados às africanidades, práticas corporais de matrizes africanas e afro-brasileiras e relações étnico-raciais, bem como sobre as significações das/os estudantes, o que possibilita articulações com o escopo de nossa pesquisa.

Um dos dados relevantes para a seleção desses estudos efetivou-se por conta de terem sido realizados em escolas, nas aulas de Educação Física, o que fez com que fossem escolhidos esses e não outros textos, visto que a nossa pesquisa se orienta pela investigação da própria prática pedagógica no "chão da escola". Além disso, é importante reforçar que nossa escolha se baseou também no recorte temporal, finalizado em março de 2020, devido à aproximação do período destinado para o encerramento da pesquisa; assim, iniciou-se o recorte temporal no ano de 2003 – posterior à alteração do art. 26 da LDB – mesmo que os temas relacionados às africanidades, às práticas corporais de matrizes africanas e afro-brasileiras e às relações étnico-raciais estejam presentes nos componentes curriculares, anteriormente à alteração da LDB; tal recorte, portanto, assinala, uma formalização da presença dos temas nas escolas.

Outro elemento relevante, que justifica a escolha dessas e não outras pesquisas, concretiza-se no tocante às significações das/os estudantes, compreendidas nesse levantamento da produção dos trabalhos, sobretudo, nos contextos em que esses conceitos estão abordados nas pesquisas.

Isto posto, sob influência do trabalho de Kátia Regis e Guilherme Basílio (2018), bem como do estudo de Isabela Talita Gonçalves de Lima e Lívia Tenório Brasileiro (2020), foram elaboradas três categorias para melhor organizar as pesquisas encontradas, com objetivo de delinear um panorama dos estudos efetivados na área: a) Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008: possibilidades e desafios na Educação Física; b) Relações étnico-raciais na Educação Física; c) As significações das/os estudantes nas aulas de Educação Física;

a) Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008: possibilidades e desafios na Educação Física

Em relação aos estudos em que encontramos, nas Lei nº 10.639/2003 e n° 11.645/2008, a alteração no art. 26 da LDB, podemos dividir as pesquisas em duas categorias, sendo uma relacionada à implementação e a outra vinculada às práticas pedagógicas.

Sobre a implementação, as pesquisas de Letícia Queiroz Citta, Wagner Caetano, Arilda Ribeiro e Carlos Augusto de Carvalho Filho (2014), César Lins Rodrigues (2010), Marzo Vargas dos Santos (2007), Anália de Jesus Moreira (2008) e Hemanuelle Jacob (2017) apresentam diferentes caminhos.

Letícia Queiroz Citta, Wagner Caetano, Arilda Ribeiro e Carlos Augusto de Carvalho Filho (2014) propõem uma reflexão acerca da educação física escolar, na contribuição efetiva da lei, por meio da retomada de valores culturais apresentados pela população negra, a partir dos conteúdos da cultura afro-brasileira, encontrados no Caderno do Aluno do Ensino Fundamental II – presentes em unidades escolares, o qual é disponibilizado pelo governo do Estado de São Paulo. A pesquisa qualitativa, apresentada pelas pesquisadoras e pesquisadores, apresenta a ineficiência da efetivação do art. 26A da LDB, resultado de aspectos estruturais, conceituais, materiais e técnicos. Autoras e autores percebem, no decorrer da pesquisa, uma clara motivação à interdisciplinaridade,

remetendo à ideia de efetivação desse diálogo interdisciplinar, possível, apenas, quando muitos preconceitos, paradigmas e individualismos forem superados por uma questão social. Dessa maneira, podem se tornar um grande desafio, já que envolvem fatores políticos e sociais, dependendo de conceitos pessoais, individuais e subjetivos.

Já César Lins Rodrigues (2009 e 2010), debruçou-se sobre a obrigatoriedade das leis n° 10639/2003 e n° 11.645/2008, em Arte, Literatura e História, apresentando como uma lacuna o fato de que os textos de alteração do art. 26 da LDB não versam sobre a Educação Física. Com argumentações inspiradas no aporte teórico do currículo multicultural, sugere a desconstrução de discursos hegemônicos, políticas de branqueamento e a influência para a construção de subjetividades de meninas e meninos não-brancos. O autor questiona, de maneira contundente, o que identifica como os "porquês" da obrigatoriedade em alguns componentes, indicando um caminho para não estar se eximindo da responsabilidade de contemplar esses aspectos, apresentados no teor da lei, nas aulas do componente curricular de Educação Física.

Já Marzo Vargas dos Santos (2007), em sua pesquisa, de enfoque qualitativo, realizou uma etnografia educativa, com o objetivo de identificar e compreender como estudantes negras/os, da rede municipal de Porto Alegre (RS), constituem-se nas interações sociais; ademais, quais são as construções que se manifestam na cultura estudantil e nas aulas de Educação Física. Como procedimento, o autor realizou análises documentais, observações participantes, com registro em diário de campo, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas.

Com o objetivo de propiciar outras discussões e novos horizontes paradigmáticos, a partir de uma educação mais plural e afastada de práticas e de projetos etnocêntricos, Anália de Jesus Moreira (2008) desenvolveu sua pesquisa histórica, balizando-se em pilares como a questão étnico-racial, a ancestralidade e a cultura, sobretudo, presente em documentos oficiais e formas de aplicabilidade de leis, instituídas em vários Estados brasileiros. Isso a levou a entrevistar coordenadoras/es pedagógicas/os, professoras/es e estudantes, em algumas escolas de Salvador, uma de cada rede: municipal, estadual, federal e particular.

Com as entrevistas realizadas, a autora fez suas leituras a partir dos limites e possibilidades no desenvolvimento das ações nas aulas de Educação Física, cujos temas dialogam com a alteração do art. 26 da LDB, apresentando também a incipiência do

campo acadêmico para problematizar práticas corporais e etnicidades, principalmente, na formação de professoras/es, seja em nível de graduação ou pós-graduação.

Ainda sobre a implementação para a efetivação do Art. 26A da LDB, Hemanuelle Jacob (2017) teve como objetivo elaborar uma sequência didática para a disciplina de Educação Física com o tema: "Mulher Negra no Futebol". No estudo de caso, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, a pesquisadora utilizou como metodologia principal os grupos focais com estudantes e trabalhadoras de uma escola municipal de Goiânia (GO).

Ao concluir a pesquisa, a partir dos dados produzidos, a autora apresenta, ainda, existir uma barreira invisível que estigmatiza e exclui as mulheres negras no mercado de trabalho e em outros aspectos da vida, o que pode ser constatado ao ter os dados comparados com o Relatório Anual Socioeconômico das Mulheres (2015), realizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres. Isso mostra as disparidades socioeconômicas e demográficas nos recortes étnico-raciais, de gênero e de classe no Brasil.

Os estudos, direcionados para a efetivação do art. 26A da LDB, voltados para as práticas pedagógicas, realizados por Fabiano Maranhão (2009) e Clovis Claudino Bento (2012), apresentam, nas aulas de Educação Física, jogos de origem africana, afro-brasileira e indígena como possibilidade de colocar em ação suas propostas.

Fabiano Maranhão (2009), a partir de uma intervenção com crianças de 3° ano no Ensino Fundamental, em uma escola pública na cidade de Araraquara (SP), abordou jogos de origem ou descendência africana nas aulas de Educação Física, com o objetivo de percebê-los como instrumento facilitador para o cumprimento da lei n° 10639/2003, sobretudo, na prática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Dessa forma, coletou dados em caderno de registros, em que as/os estudantes escreviam ou desenhavam as atividades propostas e suas impressões, no decorrer dos encontros; além disso, também fez observações em seu diário de campo, a cada encontro, tendo se baseado, para desenvolver seus resultados, na fenomenologia. Assim, elaborou cinco categorias: o diálogo no processo de aprender e ensinar; as relações no cotidiano escolar; eu jogo, então aprendo; ensino e sou; afirmação da identidade.

O conhecimento sobre história da África e cultura afro-brasileira possibilitou considerar que as relações étnico-raciais ainda vêm se efetivando de forma parcial na escola. Por meio das ações, também, foi possível perceber uma melhora na autoestima de

crianças negras, que se viram representadas de maneira positiva, bem como a valorização da história e da cultura do povo negro, favorecendo a educação das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Já Clovis Claudino Bento (2012), acreditando na possibilidade de contribuição da Educação Física para o cumprimento das leis n° 10639/2003 e n° 11645/2008, em sua pesquisa qualitativa, com enfoque fenomenológico, buscou uma compreensão dos processos educativos, que se desenvolveram na prática social de jogos de descendência indígena e africana, no contexto das aulas com estudantes do 4° ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, na cidade de São Carlos (SP). Para o autor, isso proporcionou a construção de processos educativos relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento das culturas indígena e africana, estimulando, assim, as/os estudantes, em dado momento, a apresentar os seus saberes, suas descobertas, indagação e curiosidades.

b) Relações étnico-raciais na Educação Física

Em relação à problematização das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, nessa categoria, destacamos os trabalhos de Gleisiele Rangel (2017), Luciano Corsino e Daniela Auad (2014 e 2018), Gabriela Bins e Vicente Molina Neto (2017), Marzo Vargas dos Santos e Vicente Molina Neto (2011), Dandara Soares (2017), Eduarda Gaudio (2013), Gisely Botega (2006) e César Lins Rodrigues (2013), apresentando como a partir dos estudos enfrentaram diretamente a questão.

A pesquisa de Gleisiele Rangel (2017) versa sobre o jongo, no município de São Mateus (ES); assim, a pesquisadora investigou a prática do jongo, articulando as aulas de Educação Física, a partir da observação da necessidade de fortalecer as discussões, em meio a propostas que atendam à necessidade dos diversos grupos sociais estarem representados no currículo escolar.

Além das fontes bibliográficas sobre o assunto, as fontes orais dos jongueiros, residentes no município, bem como o trabalho de campo, realizado com a turma de 5° ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora da disciplina, produziram os dados analisados pela pesquisadora.

Para Gleisiele Rangel (2017), a inserção dos conteúdos, desenvolvidos durante a tematização do jongo, contribuiu ao processo de formação das identidades das crianças negras, sendo que, a partir da prática pedagógica, foi possível as/aos estudantes perceber-se, ter representatividade e, assim, vir a se identificar não apenas com a prática corporal, mas também com outros aspectos que permeiam o jongo.

Concluiu-se, dessa forma, a urgência de se discutir e apresentar alternativas para a maior consideração das práticas culturais locais nas escolas, o que possibilita a valorização e manutenção das tradições dos diversos grupos sociais, representados no espaço escolar.

Sobre práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, encontramos as subjetividades emergindo, nas discussões apresentadas, a partir das pesquisas de Luciano Corsino e Daniela Auad (2014 e 2018); em diálogo com a interseccionalidade, Gabriela Bins e Vicente Molina Neto (2017) realizam uma etnografia sobre a presença das relações étnico-raciais na rotina escolar, em escolas do município de Porto Alegre (RS); na mesma cidade, Marzo Santos e Vicente Molina Neto (2011) buscam compreender as relações étnico-raciais, percebidas na cultura escolar. Já o estudo etnográfico de Eduarda Gaudio (2013), realizado na Educação Infantil, no município de São José (SC), buscou compreender como as crianças se relacionam a partir de seu pertencimento étnico-racial; isso é observado também na pesquisa realizada por Gisely Botega (2006), nas séries iniciais do Ensino Fundamental; por fim, na tese de Cesar Lins Rodrigues (2013), o pesquisador identifica a presença do racismo nas aulas de Educação Física, propondo a insurgência no espaço escolar a partir de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas.

Ao analisar as identidades produzidas e a mistura das especificidades de categorias sociais, nas aulas de Educação Física, em uma escola pública, Luciano Corsino e Daniela Auad (2014) identificaram que, nas aulas e outras situações escolares, na escola onde desenvolveram a pesquisa, as diferenças são hierarquizadas intrinsicamente, estando relacionadas aos conflitos raciais e aos modos como as professoras e professores lidam de forma desigual com as/os estudantes. As/os docentes separam ou misturam meninos e meninas, sistematizam os conteúdos, a partir de temas que, para os pesquisadores, exaltam determinada raça em detrimento de outra, bem como reforçam a heteronormatividade;

sendo assim, perpetuam identidades que compreendam a homossexualidade como desvio e a negritude como defeito.

Já quando buscaram analisar, em seu artigo, a sub-representação das meninas e mulheres na Educação Física Escolar, bem como colocar em debate formas de transgressão engendradas por alunas e docentes, Daniela Auad e Luciano Corsino (2018) buscam uma prática pedagógica capaz de cruzar fronteiras cristalizadas pela tradição, a partir de uma perspectiva de Educação Física Escolar que propicie o debate e a transformação dos arranjos de gênero polarizados e binários. Ao debaterem a abordagem interseccional e considerando o conceito de consubstancialidades, passaram a considerar os conceitos de Coeducação e de Aprendizado da Separação, compreendendo-os como potentes instrumentos na percepção, manutenção, debate e transformação a partir das relações raciais e de gênero, estabelecidas e, usualmente, em jogo, na imensa rede de possibilidades nos espaços escolares.

Nesse artigo, um dos desdobramentos da sua dissertação, em pesquisa qualitativa, realizada nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, Gabriela Bins e Vicente Molina Neto (2017) objetivaram compreender os dispositivos escolares que tratam das questões étnico-raciais nas quais as/os estudantes negras/os estão envolvidas/os. O foco da pesquisa esteve nas aulas de Educação Física, com o intuito de identificar e compreender como as/os professoras/es abordam as questões das relações étnico-raciais em suas aulas.

A etnografia realizada permitiu identificar o que chamou de mojuodara [26], apresentado pelas/os professoras/es no decorrer da pesquisa. Como limites para a realização do estudo, apresentaram as dificuldades de estabelecer um trabalho coletivo, na rotina, no cotidiano da escola, além da falta de formação para atuar com o tema apresentado pelas/os professoras/es.

Marzo Santos e Vicente Molina Neto (2011) buscaram, na rede municipal de Porto Alegre (RS), identificar e compreender as interações sociais das/os estudantes negras/os para entender como as construções manifestam-se na Educação Física, produzindo ou não as interações devido às relações raciais. O artigo trata de identificar e compreender de que

[26] Mojuodara é uma palavra de origem da língua iorubá, que significa “belo saber”.

modo as/os estudantes negras/os da rede municipal de ensino de Porto Alegre constituem interações sociais e como elas se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física.

Por meio de uma etnografia educativa, reflete sobre a participação da/o negra/o na construção da sociedade, que não é isenta de contradições e controvérsias. Os autores realizaram análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. A análise enfatiza o modo pelo qual as/os colaboradoras/es do estudo se percebem nas relações étnico-raciais, ao tratar dos códigos de significados na cultura estudantil, especialmente, quanto ao seu reconhecimento no grupo, revelando que as/os negras/os manifestam certa naturalização de uma posição social de inferioridade. As diferentes culturas da escola propiciam sentidos distintos às ações, rituais e códigos, que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura.

No estudo etnográfico, desenvolvido por Eduarda Gaudio (2013), na Educação Infantil da rede municipal de São José (SC), investigou-se um grupo de crianças provenientes de famílias de baixa renda, no município, de forma a perceber as relações sociais entre crianças e seu pertencimento étnico-racial. A presença adulta, apesar de organizar o cotidiano, os espaços e os tempos das crianças, de maneira institucional e suas estratégias para criar sua ordem social, evidenciou diferenças étnico-raciais, o que fez com que a autora identificasse dois aspectos envolvidos nessa relação: a dimensão corporal e as relações de gênero.

Já no município de Paulo Lopes (SC), Gisely Botega (2006) realizou um estudo de caso etnográfico, com o objetivo de investigar a constituição do autoconceito das crianças negras, da comunidade Santa Cruz, frequentadoras de uma escola pública municipal.

Os resultados apontaram para as dificuldades de relacionamento e interação entre crianças negras e brancas. Já as/os professoras/es, apresentaram um discurso que aborda as dificuldades de aprendizagem das crianças negras e os conflitos raciais enfrentados em suas aulas, em que as intervenções estão baseadas no reforço de uma noção de igualdade. As crianças negras apresentavam estratégias de garantia para convivência no espaço escolar; ao ouvir as avós negras, elas apontam para a importância da escola como o principal fator de ascensão social de netos e netas, além da garantia de um futuro melhor. Assim, conclui Gisely Botega (2006) que a constituição do autoconceito se estabelece a

partir de interações nos contextos socioeducativos apresentados, estabelecidos entre as crianças, a escola e a comunidade.

César Lins Rodrigues (2013), ao examinar a presença do racismo em uma escola pública municipal, situada na Baixada Santista, no Estado de São Paulo, tendo as aulas de Educação Física como foco principal, buscou atentar-se também para os demais ambientes escolares onde se perpetuam as relações desiguais de poder, sendo produtoras, dessa forma, de discriminação racial.

O estudo de caso, apresentado pelo autor, tenciona o entendimento de alguns mecanismos de exclusão que desautorizam determinados sujeitos e todas suas representações sócio-histórico-culturais, identificando um modelo de identidade referência, além de levantar a suspeita do desencadeamento do processo, conceituado como invisibilização.

Como resultados, o autor apresenta o entendimento por parte de docentes e equipe gestora, da falta de necessidade de ações equitativas para estudantes negras e negros; o entendimento de que não se deve levantar discussões que se relacionem ao comportamento racista, devido a essa atitude estimular ainda mais o fenômeno; a falta de interesse e preparo da escola para lidar com as questões raciais; a existência de um processo coletivo de visibilização para a invisibilização de estudantes negras e negros e suas culturas nas aulas de Educação Física, em específico, e nos demais espaços escolares; a convicção de que a superação do racismo depende unicamente da vontade discente; uma incidência mais sofisticada do fenômeno do racismo, fazendo com que docentes e equipe gestora reconheçam sua existência.

Por fim, na sua pesquisa, César Lins Rodrigues (2013) destaca o multiculturalismo crítico como possibilidade insurgente, tanto para a desconstrução de hierarquias quanto para a contemplação das diferenças e dos diferentes no espaço escolar.

c) As significações das/os estudantes nas aulas de Educação Física

Nessa última categoria, elaborada a partir de trabalhos diretamente relacionados à questão central do nosso estudo, as significações das/os estudantes permeiam as discussões realizadas. As pesquisas de Izaú Veras Gomes (2019), relacionadas à

compreensão de crianças negras em relação às aulas de Educação Física; de Cristina Trinidad (2011), na Educação Infantil; de Jorge Oliveira Júnior (2017) e Ana Gabriela Andriani (2018), buscando compreender as significações das/os estudantes do Ensino Fundamental; de Marcos Neira (2016), que debruçou seus estudos para uma turma de 9°ano; de Letícia Araújo e Marcos Neira (2014), realizada com uma turma de 8° ano; de Marcos Ribeiro das Neves (2018), que focou em diferentes turmas na sua pesquisa; e o estudo de Jacqueline Martins (2019), que se dedicou a estudar a EJA, apresentam, de certa forma, um panorama geral das significações das/os estudantes nas aulas de Educação Física.

A pesquisa de Izaú Veras Gomes (2019) ancorou-se em uma perspectiva narrativa, inspirada no ateliê biográfico de projetos, nas narrativas autobiográficas de 05 estudantes negras e suas escrevivências sobre a Educação Física escolar. No decorrer da pesquisa, buscou-se ampliar as reflexões, contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizado e percepção do mundo a partir dos saberes estético-corpóreos negras/os. O autor, com base em uma retomada de um percurso histórico da Educação Física, buscou compreender como ela esteve diretamente ligada à discriminação do corpo negro e de sua cultura.

Segundo o autor, a Educação Física escolar pode transformar e ressignificar seu lugar na malha curricular, além de contribuir à promoção da igualdade racial. Nesse sentido, combater o racismo na escola também perpassa por questões corporais, que sempre recaem sobre as práticas históricas das desigualdades e de violência simbólica, as quais provocam inúmeras demarcações negativas com as/os estudantes negras/os.

Já Cristina Trinidad (2011), em sua tese de doutorado, com resultados produzidos a partir da pesquisa etnográfica, realizada em uma escola de Educação Infantil, situada na zona oeste da cidade de São Paulo, pauta suas coletas de dados em observações participantes, conversas informais, contação de histórias pelas crianças e análise documental. Dessa maneira, apontou para o fato de que os sentidos e os significados, propiciados a brancas/os e negras/os, já foram apropriados pelas crianças, uma vez que alguns dados apontam que elas, mesmo com pouca idade, já conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. Contudo, em suas brincadeiras e interações, não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; porém, as crianças negras verbalizam o desejo de ter

características estéticas associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo que a autora aponta maior recorrência em crianças frutos de relacionamentos inter-raciais.

Outro dado, produzido pela pesquisa, indica que, no contexto da instituição pesquisada, a escola e as famílias não consideram o preenchimento do quesito cor/raça – presente no Censo Escolar – como necessário ou relevante, o que aponta para o desconhecimento da importância de educar as crianças pequenas para reconhecerem a diversidade étnico-racial como algo a ser respeitado e positivamente valorizado.

Já no Ensino fundamental, Jorge Oliveira Junior (2017), ao realizar uma etnografia pós-crítica, em uma escola municipal da cidade de São Paulo, teve como objetivo investigar as significações expressas pelos sujeitos da educação, que experienciaram a Educação Física cultural e possíveis marcas deixadas. Os dados produzidos foram submetidos à análise cultural, sendo que, em sua interpretação, sugeriram que as aulas de Educação Física, culturalmente orientadas, influenciam as significações expressas pelas/os estudantes; em alguns casos, extrapolaram as expectativas iniciais, pois as/os participantes do estudo assumiram uma postura problematizadora, demonstrando inquietações diante das situações em que significações preconceituosas foram postas em circulação.

Ainda no Ensino Fundamental, Ana Gabriela Andriani (2018) efetivou a tentativa de compreender como um grupo de crianças do 4° ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, pensavam, sentiam e agiam perante a questão da cor da pele, tendo em vista as múltiplas significações constituídas sobre os diferentes aspectos que envolvem o tema. A partir da composição de um grupo de crianças, a pesquisadora procedeu com a realização de uma série de encontros ao longo de um semestre letivo, registrando os dados de diversas formas (diário de campo, áudio e vídeo). As atividades foram construídas ao longo dos encontros e propostas com base nas temáticas vividas e experienciadas pelo grupo. Por fim, as análises do material demonstraram como as significações são constituídas, tendo em vista os modos de relação e posicionamentos sociais ocupados pelas/os estudantes, que apontam a escola também como (re) produtora de exclusão, a partir de discursos e práticas inclusivas. Apresenta, ademais, a necessidade de atingir outra instituição: a família.

Ao dedicar seus estudos a uma turma de 9°ano, visando compreender os processos de significação desenvolvidos pelas/os estudantes, Marcos Neira (2016) realizou

observações de aulas ministradas ao longo de um semestre, além de aplicar entrevistas com as/os discentes na tentativa de obter informações sobre como essas/es lidam com os conhecimentos. Ao confrontar o material com referenciais dos Estudos Culturais, o autor pôde constatar a evidência de que as aulas contribuem para a modificação das representações das/os estudantes em relação ao tema estudado, proporcionando o reconhecimento das identidades das/os envolvidas/os nas práticas corporais tematizadas, bem como a uma compreensão mais ampla dos seus significados.

Na mesma direção, Letícia Araújo e Marcos Neira (2014) observaram vinte aulas de Educação Física, ministradas no segundo semestre letivo, para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de São Paulo, em que as/os estudantes foram submetidas/os às aulas de Educação Física, baseadas nos pressupostos do currículo cultural. Ademais, realizaram seis entrevistas com alguns/mas estudantes da turma, com o objetivo de analisar a representação sobre a temática desenvolvida nas aulas. Constatou-se que os processos de significação das manifestações corporais passaram por elementos fundamentais, de maneira que foi possível destacar o diálogo sobre o fenômeno cultural estudado e os discursos que emergiram durante o trabalho realizado em sala de aula. Sendo assim, o reconhecimento das identidades presentes na comunidade e a fusão de horizontes entre os sujeitos do currículo possibilitam as posições de sujeito assumidas diante dessas manifestações, atreladas a esses elementos.

Segundo Marcos Ribeiro das Neves (2018), o currículo cultural pretende influenciar os sujeitos da educação na constituição de identidades solidárias, a favor das diferenças. Sendo assim, o pesquisador buscou, com sua pesquisa de mestrado, identificar os efeitos do currículo cultural nos sujeitos da educação, por meio da análise das significações elaboradas sobre as práticas corporais tematizadas, bem como sobre seus representantes. A análise cultural da pesquisa, realizada a partir de uma etnografia e autoetnografia, efetivada em escolas públicas da capital paulista, possibilitou ao pesquisador constatar que, contrariando suas expectativas, que centravam o processo nas atividades de ampliação, mediante o contato com outras representações, o processo de significação acontece desde o mapeamento, perpassa as vivências e se fortalece, de maneira especial, nas atividades de aprofundamento. Concluiu, também, que os professores, nesse contexto, exercem um papel fundamental, ao se mostrarem abertos às representações dos estudantes, sem imposição de significados, o que garante um espaço para que sejam expressadas.

O estudo, realizado por Jacqueline Martins (2019), sinaliza para a emergência de outra forma de compreensão para a Educação Física na EJA. Com essa perspectiva, a pesquisadora analisou experiências produzidas com base no chamado currículo cultural de Educação Física, em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), localizado no município de São Paulo. Utilizando a pesquisa descritiva como método, ao analisar culturalmente os dados produzidos, a autora observou os relatos de experiência que produziu dos encontros, entrevistas com as/os estudantes, professoras/es e gestoras/es da escola, bem como os documentos pedagógicos, o que potencializou a Educação Física cultural na EJA. Concluiu, diante disso, a partir das significações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, a exemplo das polifonias como fruto do contexto social vigente, que, na EJA, o currículo cultural demonstrou-se uma possibilidade de mudança efetiva no atual cenário educacional.

Sendo assim, após a investigação realizada no sentido de analisar inicialmente a produção da área sobre a temática proposta em nossa pesquisa, indica-se que as aulas de Educação Física tratam de uma prática social que tem seu significado produzido a partir dos sujeitos com ela envolvidos. Portanto, podemos afirmar que as diferentes culturas da escola podem oferecer sentidos diversos para as ações, rituais, códigos, entre outros aspectos que permeiam as práticas corporais, sendo interpretados pelas/os envolvidas/os. Diante disso, demonstram que as/os estudantes se percebem nas relações étnico-raciais, mais especificamente, ao apontar, nos grupos, as posições sociais de naturalização de inferioridade da pessoa negra nas relações sociais.

Em linhas gerais, ao apontarem as limitações e dificuldades, encontradas na implementação da Lei n° 10639/2003 e, também, da n° 11.645/2008, há a necessidade de desenvolver ações educativas que abordem o tema das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, bem como é preciso fomentar a discussão sobre algumas categorias e marcadores sociais da diferença, que apontam para novos horizontes no desenvolvimento de pesquisas. Sobre o contexto das relações étnico-raciais, percebemos que, à medida que são representadas no currículo, possibilitam a visibilidade e os questionamentos de elementos históricos-sociais-políticos que permeiam o tema. Já os significados, podem ser atribuídos pelas/os estudantes de diferentes maneiras, uma vez que as aulas, orientadas por diferentes ações didáticas, possibilitam as/aos estudantes questionar suas representações e significados que circulam nos discursos sobre práticas corporais, oriundas de matrizes africanas e afro-brasileiras nas aulas.

Percebemos, nesse contexto, e assim trazemos à luz uma possível lacuna observada com o levantamento dos estudos. Isso, sobretudo, ao relacionarmos a presença das africanidades como forma de se compreender e perspectivar nossos olhares sobre os efeitos nas significações das/os estudantes, em relação às práticas corporais, oriundas de matrizes africanas e afro-brasileira.

2.2. O currículo cultural de Educação Física em ação: campos de inspiração, princípios ético-políticos, situações didáticas e escrevivências

Longe de se apresentar como uma proposta salvacionista, com objetivos redentores às relações étnico-raciais, o currículo cultural emerge inspirado pela teorização pós-crítica em Educação, o qual tem se apresentado como alternativa, para uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma sociedade plural, em que os sujeitos almejados, nessa perspectiva, podem se manifestar, bem como acessar e dialogar com vozes divergentes.

Segundo Marcos Neira (2019), no contexto atual, nas escolas, engana-se quem pensa que desigualdades, preconceitos e injustiça social interessam a alguém. Nesse contexto, efetiva-se a emergência de um currículo em Educação Física, no qual a diferença e as desigualdades sejam problematizadas, sem almejar verdades absolutas, mas verdades produzidas pelos diferentes grupos que frequentam os bancos escolares.

Nesse contexto, o currículo cultural de Educação Física problematiza os marcadores sociais da diferença, por exemplo, raça, etnia, classe, gênero, religião, os quais emergem a partir do jogo da significação, configurados pelas relações de poder estabelecidas no espaço escolar, das quais decorrem as vivências das práticas corporais.

Diante desse contexto, os agenciamentos, produzidos por professoras/es, decorrem das aulas propostas a partir de situações didáticas (mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação), referendadas por princípios ético-políticos (reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos), em que são tematizadas e problematizadas questões que emergem e efetivam-se das relações

estabelecidas no contexto de produção das aulas, sobretudo, destacando o favorecimento da enunciação dos saberes discentes.

Marcos Neira (2019) aponta que são datados, do ano de 2004, os primeiros encontros entre professora/es de Educação Física da Educação Básica. Eles passaram a se reunir quinzenalmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para estudar e debater as teorias pós-críticas, o que originou o denominado currículo cultural a partir do grupo de pesquisas em Educação Física escolar (GPEF).

As primeiras pesquisas sobre o currículo cultural da Educação Física contribuíram para a compreensão das suas nuances, de entender os efeitos nos sujeitos da educação, bem como fortalecer suas singularidades. Isso, de maneira sistematizada, se apresentou na obra "Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas", a partir de reflexões sobre a atuação de trabalhos realizados em escolas.

Posteriormente, a obra foi sucedida por trabalhos de pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, debruçados sobre diferentes temas relacionados à perspectiva, bem como ao livro "Educação Física: Currículo e cultura", no qual os pressupostos são apresentados de maneira mais elaborada e consistente, nas análises das ações didáticas, culturalmente orientadas, produzidas por professora/es nas diferentes redes de ensino.

Devido à produção incessante de conhecimentos sobre a prática da pedagogia da Educação Física cultural, vale destacar algumas pesquisas, em que foi possível perceber a importância substancial no contexto de fortalecer os pressupostos que orientam a proposta. Nyna Escudero (2011), com foco nos registros dos encaminhamentos pedagógicos e respostas das/os estudantes, aponta sugestões de como a avaliação se efetiva no currículo cultural. O estudo, em nível de mestrado, de Pedro Bonetto (2016), evidenciou que, ao confrontar os registros, constatou ações a partir da interiorização de princípios ético-políticos comuns. Entretanto, com aproximações e afastamentos, em relação aos referenciais, que inspiram a proposta, cada docente é autor/a do seu currículo, artistados à sua maneira. Ainda, Arthur Müller (2016) apresenta, ao realizar uma analogia a um aplicativo de orientação, a importância do registro e da avaliação, enfocando seus estudos sobre os registros dos encaminhamentos pedagógicos, assim como as respostas das/os estudantes, que permitem que professores/as "reorientem a rota", quando necessário.

Vale afirmar que, oriundos do campo de inspiração do currículo cultural – estudos culturais, multiculturalismo crítico, filosofia da diferença, entre outros campos da teorização pós-crítica -, alguns termos, presentes de maneira recorrente na Educação, também podem ser compreendidos a partir de uma tradução, ressignificação ou reterritorialização, como aponta Mario Nunes (2016), chamando, ainda, atenção para a forma como alguns termos são anunciados pelo currículo cultural – por exemplo, avaliação, problematização e registro - produzidos pelas/os professoras/es no "chão das escolas".

A tematização e a problematização, aprofundadas por Ivan Santos (2016), como parte de um legado freireano, são atribuídas ao currículo cultural, apontado, anteriormente, por Saulo Françoso e Marcos Neira (2014), os quais também evidenciam a noção de tema cultural, que tem suas aproximações a partir da proposta de reterritorialização dos temas geradores freireanos, o que já foi sugerido por Sandra Mara Corazza (2003). Além disso, há os princípios da ancoragem social dos conhecimentos, de maneira que Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2003) anunciam a necessidade de localizar histórico-socialmente as atividades, bem como alertam sobre os riscos da ilusão com atividades que camuflam a diferença. Isso não pode ser baseado no conceito de daltonismo cultural, elaborado por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), e da justiça curricular de Raewyn Connel (1993), em que a autora alerta para a necessidade de contemplar o interesse dos menos favorecidos na participação da escolarização, tendo representado seus diferentes conhecimentos.

Paralelamente aos estudos apresentados e breve lastro histórico, aqui sugerido, os cursos, encontros e seminários, realizados pelo GPEF, também merecem devido destaque ao se pensar a produção sobre o currículo cultural. Isso porque apresentam, como principal artefato cultural, a divulgação das ações que efetivam nas aulas dos/as professores/as, que produzem o currículo cultural de Educação Física: os relatos de experiência.

Segundo Marcos Neira (2018), ninguém passa por um relato de experiência sem ter suas marcas deixadas, o que produz, assim, efeitos impossíveis de identificar, uma vez que autores e leitores podem significar seu conteúdo de diferentes maneiras. O acesso aos relatos tem ocorrido por meio de diferentes regiões do país, seja por "docentes, em busca

de inspiração para suas aulas, estudantes da graduação e pós-graduação, interessados em saber como o currículo cultural da Educação Física se efetiva "na prática" (p.9).

Clayton Borges (2019), com o objetivo de compreender como o currículo cultural de Educação Física tem se constituído, estudou os relatos de experiência, atribuindo à prática um certo ritual aletúrgico. O autor analisou 140 relatos, presentes no site do GPEF[27], quantidade já tranquilamente ultrapassada e ainda mais ampliada por outros formatos mais recentes para além da produção escrita, por exemplo, os videorrelatos, que também podem ser encontrados no mesmo *site*.

Na Educação Física, culturalmente orientada, com os conhecimentos devidamente documentados, é possível fazer análises e estabelecer conclusões, que possibilitam o enriquecimento do percurso formativo, extrapolando a área, a gestualidade, o discurso da ciência, os regimes de verdades, estabelecidos como únicos. Isso propicia as/aos professoras/es descreverem a ação e os processos reflexivos, explicitando os percursos realizados.

> Quando produz um relato de experiência, o professor ou professora procura explicitar sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. (NEIRA, 2018, p.12)

Ao analisar a produção de relatos de experiência, Marcos Neira (2018) aponta a possibilidade de vislumbrar mais uma alternativa para a formação inicial e continuada de professoras/es, diminuindo a distância entre a universidade e a escola, a partir da aproximação das narrativas sobre o ensino que, efetivamente, acontece. Nesse contexto, é possível perceber professora/es estudiosas/os, comprometidas/os com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam.

Distante do primor, apresentado por Clayton Borges, em sua análise, que se aproxima de nosso contexto de pesquisa, fizemos um breve levantamento no site do GPEF, com o objetivo de apresentar algumas possibilidades em que professoras/es, ao

[27] http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/

colocar em ação o currículo cultural, tematizaram suas aulas práticas corporais, as quais podemos afirmar que são oriundas de matrizes africanas e afro-brasileiras. É possível que algum relato de experiência tenha escapado, uma vez que usamos, como balizador, os títulos, porém, ao elaborarmos um quadro síntese, é possível perceber a potência das produções no contexto de anunciar as reflexões sobre o cotidiano das aulas.

Os relatos de experiência, apresentados no quadro a seguir, foram realizados em todas as regiões de São Paulo, além de dois municípios (Barueri e Itu), em escolas públicas municipais, estaduais e privadas, abrangendo todos os níveis de ensino, em que as/os professoras/es tematizaram as práticas corporais: capoeira, carimbó, funk, hip hop, maculelê, maracatu, rap, samba e samba rock. Assim, orientaram suas tematizações a partir da problematização de diferentes marcadores sociais, como as questões de classe, gênero e as relações étnico-raciais.

EMEI	**EF I –** **1° ao 5° ano**	**EFII –** **6° ao 9° ano**	**EM –** **1° a 3° ano**	**EJA**
Brincadeiras africanas (2018) Samba (2018)	Capoeira (4º ano – 2008) Hip Hop (4° ano – 2009) Carimbó (4° ano – 2018) Funk (5° ano – 2011) Capoeira (5° ano – 2015) Funk (5° ano – 2016)	Frevo (6° ano – 2015) Funk (6° ano – 2019) Capoeira (7° ano – 2016) Capoeira (7° ano – 2017) Samba rock (7° ano – 2018) Capoeira (8° ano – 2009) Rap (8° ano – 2013)	Capoeira (2° ano técnico – 2008) Funk (2° ano técnico – 2016) Rap (2° ano técnico – 2018) Maracatu (3° ano – 2016)	Maracatu (2017)

		Capoeira (8° ano – 2018) Samba (9° ano – 2014)		

Esse breve levantamento sobre os relatos de experiência indica que muitas/os professoras/es já tematizaram práticas corporais, oriundas de matrizes africanas e afro-brasileira, colocando em ação o currículo cultural, referencial que também orienta nossas aulas na escola pública, onde desenvolvemos nossa pesquisa. Também, nos relatos, é possível observar alguns efeitos nas significações das/os estudantes, porém, é mais que necessário alertar que esses efeitos são contextuais e não replicáveis, mesmo com suas aproximações e semelhanças.

Diante do contexto, vale afirmar que nossa pesquisa, assim como os relatos de experiência, efetiva-se a partir do olhar para a nossa própria prática pedagógica, a qual podemos considerar sob um referencial orientado pelas africanidades. Dessa forma, há uma aproximação em relação à proposta da escritora mineira, Conceição Evaristo, na sua obra "Becos de memória" [28], ao apresentar o termo escrevivências, ou seja, reterritorializando o termo.

Para a escritora, a escrevivência pode ser uma escrita alfabética ou, por que não dizer, outras escritas, propiciadas pelo corpo, pelo gesto, pela voz, pela expressão; assim, é possível afirmar que, nesse contexto, a escrevivência é o outro lado da oralidade. Segundo Conceição Evaristo (2006), a escrita nasce da experiência, das subjetividades, por isso, o conceito escrevivência nasce originalmente para referir-se à escrita de mulheres negras, sobretudo, pensada a partir das mulheres que, até então, só lidavam com a oralidade. Assim, ao se apropriarem da escrita e por sua competência oral, na linguagem que tinham, contavam suas histórias para adormecer os da Casa Grande, processo realizado durante a escravização dos povos africanos no Brasil.

Sendo assim, ao traduzirmos a escrevivência, no contexto do currículo cultural de Educação Física, anunciamos a produção de professoras/es que, ao relatar suas experiências, bem como as/os estudantes, *escrevivenciam* suas aulas, como forma de

[28] EVARISTO, Conceição. **Becos de memória.** Belo Horizonte: Mazza, 2006.

anunciar as possibilidades, além de produzir suas realidades. Portanto, vale afirmar que, se a escrevivência anunciada por Conceição Evaristo efetiva-se como um modo de se relatar, contar e escrever suas histórias por mulheres negras, apresentadas em situação subalternizada, mas com a possibilidade de se representar a partir da escrita, anunciamos, assim, da mesma forma, a escrevivência das/os estudantes e professoras/es, que, ao falar, contar suas histórias, possibilitam outras leituras ou como contar a própria história.

Não podemos deixar de destacar que nossa pesquisa efetiva-se como forma de traduzir os acontecimentos e analisar a própria prática pedagógica, sobretudo, em diálogo com as africanidades, uma vez que esses conhecimentos estiveram historicamente relegados a não fazer parte do cotidiano escolar. Nesse contexto, pensando nas escrevivências, propiciadas no decorrer da pesquisa e em nosso caminho, entrecruzado por conhecimentos descolonizados, deparamos com a perspectiva apresentada por Conceição Evaristo, no sentido de valorizar escritoras negras. Isso porque, apossadas de um modo de fazer literário, ligado às classes dominantes, contam suas histórias e a dos seus, fazendo uma escrita anticolonial, concluindo que “essa escrita não é para adormecer os da casa grande, mas sim para acordá-los de seus sonos injustos.”

3. AFRICANIDADES, DECOLONIALIDADES, EXU E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS

3.1. Africanidades

Baseia-se, nesta seção, os escritos relacionados aos intelectuais negras e negros, que conquistaram seu espaço de direito na academia, algo que, no Brasil, só se efetivou, mais recentemente, devido ao rompimento ainda em produção com a constituição eurocentrada, elitista e racista, a qual, historicamente, estabeleceu as Universidades. Isso possibilitou a concretização e a aproximação de conhecimentos de culturas oriundas de matrizes africanas ou afro-brasileiras, desvalorizadas, apagadas, por vezes, a partir de recorrentes narrativas preconceituosas.

Nas escolas, as africanidades passaram a ter seu espaço garantido por lei, após décadas de lutas, resistência e confrontos dos diferentes setores do Movimento Negro por reconhecimento. Isso porque ações de inclusão social, como as diretrizes curriculares para relações étnico-raciais, o estatuto da igualdade racial, a política de cotas, entre outras ações permitiram ampliar os estudos que abordassem a temática das africanidades.

Um dos primeiros a utilizar o termo africanidades, Henrique Cunha Júnior (2001), sistematizou-o, em definitivo, a partir de 1993, quando apresentou a disciplina História, Filosofia e Sociologia da Educação, na Universidade Federal de São Carlos, juntamente com a professora, Petronilha Silva, e com os professores, Álvaro Risoli e Valter Silvério. Com o conceito de africanidades, ficou aberto um caminho teórico para reconhecimento da importância da herança africana no Brasil.

Henrique Cunha Júnior (2001) afirma que, em algumas sociedades africanas, a percepção da sociedade é feita de forma sistêmica, considerando sua complexidade de interações; já na realidade brasileira, as africanidades podem-se relacionar com algumas teorias na mesma direção das filosofias africanas, do pós-colonialismo e dos estudos decoloniais, que preenchem algumas lacunas no que se refere à presença de conhecimentos das populações negras nos espaços acadêmicos.

Para Henrique Cunha Júnior (2010), deve-se permanecer alerta às vozes dos excluídos, uma vez que essas devem se configurar a partir de um desejo de inclusão mais

amplo, pretendido pelos movimentos negros, com as ideias, os conceitos de afrodescendência e, principalmente, nesse contexto, as africanidades. Isso, tendo em vista que não faziam parte originalmente das correntes desses movimentos, mas guardavam, com relação a eles, uma certa autonomia intelectual, discursiva e prática.

As africanidades brasileiras devem estabelecer-se como um campo de luta contra a dominação ocidental e contra o eurocentrismo, sendo traduzidas pelos meios de construção das ideias, nas quais foram criados os pensamentos. Assim, visa-se compreender que não somos "o Outro" das histórias deles e nem eles "os Outros" das nossas histórias, conclui o autor (CUNHA JUNIOR, 2010).

As africanidades são manifestações sociais, nas quais, a partir da cultura, aspectos sociais incorporados aos costumes são identificados como modos de viver; como exemplo, é possível citar as músicas, que remetam a costumes do continente africano, com base nas lutas e resistência da população negra, sobretudo, relacionados à diáspora, as quais são incorporadas à nossa cultura, bem como aos vocabulários e religiosidades. Nesse contexto, vale destacar os estudos de Lourdinha Siqueira, Petronilha Silva e Kabenguele Munanga.

Segundo Lourdinha Siqueira (2006), o conceito de africanidades, denominado pela autora como africanidades brasileiras, situa as raízes da cultura brasileira, que têm origem africana. A ela, atribuem-se os modos de ser, viver e organizar as lutas das/os negras/os brasileiras/os, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileira/o, fazem parte do seu cotidiano.

Para a autora, os valores que sobrevivem à opressão da escravidão, da colonização, do racismo, os quais, mesmo que tenham sido construídos nessas circunstâncias, constituem-se como possibilidades de proteção, segurança – fundamento para viver, pensar, construir -, centram os esforços nos valores de refúgio, somativa e de todo reconhecimento da luta representada pelo Movimento Negro. Dessa maneira, apontam caminhos para desestabilizar a estrutura que mantém a desigualdade brasileira, centrando na educação das relações étnico-raciais.

Para Lourdinha Siqueira (2006), as africanidades brasileiras podem direcionar as reflexões que permitem a identificação valorativa dos sujeitos pesquisadores enquanto parte da formulação histórico-social, enfatizando a produção acadêmica, que pode compor um dos instrumentos de luta contra as desigualdades e o racismo. Segundo a autora, o

conceito africanidades é fundante para a área de Educação das relações étnico-raciais no Brasil, em diálogos com pensadores, como Kabenguele Munanga e Petronilha Silva; assim, é possível contribuir para o processo de disputa por espaço no currículo escolar, mais efetivamente, a partir da primeira década do século XXI.

Em se tratando das africanidades brasileiras, Petronilha Silva (2009) alerta para a necessidade de combate aos próprios preconceitos, bem como os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade das/os brasileiras/os, além de superar a ignorância em relação à história e à cultura das/os brasileiras/os descendentes de africanas/os.

No espaço escolar, os planos de trabalho e atividades com as culturas de origens africanas e afro-brasileiras só fazem sentido se forem apreendidos pela ação das/dos estudantes, no ato de vivenciar, colocar a "mão na massa"; aprender realmente a partir do que se vive e muito pouco sobre o que se ouve falar (SILVA, 2009).

> Para identificar, conhecer e compreender africanidades há que conviver com pessoas negras que reconhecem o seu pertencimento étnico-racial, enraizado na África, há que frequentar territórios negros, há que buscar obras de seus autores. (SILVA, 2009, p.46)

Para a autora, o fortalecimento de uma proposta acadêmica que se valha do conhecimento, por muito tempo subalternizado por correntes teóricas eurocentradas, as quais valorizem a utilização de definições e conceitos mais próximos da realidade brasileira e latino-americana, possibilitaria a produção de outros conhecimentos, propiciando outras aprendizagens, em que as "certezas se convertem em incertezas, as quais propiciam novas certezas" (SILVA, 2009, p. 170)

As africanidades brasileiras não tratam de uma nova área de conhecimento, mas apontam para estudos que podem auxiliar todas as áreas de conhecimento, abordadas nesse contexto, a partir de uma perspectiva da cultura e da história dos povos africanos ou deles descendentes. Não se trata efetivamente de substituir o conhecimento eurocentrado por um conhecimento afrocentrado, mas sim possibilitar que esse conhecimento, que historicamente foi relegado a não fazer parte do espaço acadêmico, tenha seu espaço reconhecido.

Para Petronilha Silva (2009), o processo de ensino-aprendizagem conduz as ações para uma pedagogia antirracista, em que: o respeito não é entendido como mera tolerância, mas como um diálogo estabelecido entre seres humanos diferentes, que se miram uns aos outros, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade; a reconstrução do discurso pedagógico, no sentido de que a escola venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e da sua cidadania; um estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que, nos encontros e desencontros de umas com as outras, se fizeram brasileiras de origem africana, europeia ou asiática.

O referencial teórico, apresentado por Petronilha Silva (2009), tem como base a ética da existência do outro, o respeito às diversidades e valorização das diferenças. Dessa forma, aproxima-se da noção de perspectiva, adotada para tentar compreender o significado de uma visão de mundo africana, dentro da qual um indivíduo, uma comunidade ou uma sociedade direciona o olhar, percebe e sente o outro e o mundo, considerando suas experiências.

Sendo assim, quando se aborda sobre africanidades, é preciso compreender, entre outros conceitos, a educação na perspectiva africana, a corporeidade na perspectiva africana, as relações com o outro na perspectiva africana. De acordo com as influências africanas que se revelam no cotidiano de brasileiras/os, mais do que manifestações de africanidades, se "representam formas encontradas para sobreviver, para expressar um jeito de construir a vida, de senti-la, de vivê-la" (SILVA, 2003, p.26).

Portanto, para Petronilha Silva (2003), estudar as africanidades brasileiras significa observar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio das/os descendentes de africanas/os que, ao participarem da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem, suas influências, ao mesmo tempo em que recebem e incorporam influências dos outros. O motivo pelo qual as africanidades na escola devem estar presentes deve ir além do cumprimento de uma lei ou de uma exigência dos movimentos sociais; tal prática deve se fazer presente com o objetivo de favorecer o estabelecimento de uma educação das relações étnico-raciais, no que se refere à compreensão, valorização e respeito às culturas africanas e afro-brasileiras.

> Estudar História e Cultura Afro-brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações. (SILVA, 2010, p. 45).

Ainda sobre o tema das africanidades, Kabenguele Munanga (2009) destaca dois conceitos, os quais possuem a seguinte relevância: sociedade e cultura, com os quais busca transmitir legados históricos fundamentais para uma compreensão lógica de como a África é viva e interligada com a cultura brasileira, sobretudo, com a identidade negra (negritude) no Brasil.

As africanidades brasileiras são estratégias definitivas de combate ao racismo, pois introduzem as afrodescendências no pensamento brasileiro, também representando a recriação da cultura africana, além de revelar o jeito de ser africana/o no Brasil, melhor dizendo, afro-brasileira/o.

Kabenguele Munanga (2009), ao definir a identidade a partir de fatores históricos, linguísticos e psicológicos, complementa com a ideia de que, às vezes, existem equívocos na definição da identidade objetiva (descrita pelas/os estudiosas/os), com a identidade subjetiva, ou seja, a maneira como o grupo se define ou é definido. Assim, a negritude, para o autor, embora origine-se na cor da pele negra, não é de ordem biológica, visto que se refere às histórias em comum que, de alguma maneira, ligam os grupos em situação de opressão; ademais, pelo reconhecimento da identidade negra, colocam-se sob o olhar do mundo ocidental branco, reunidos sob o nome de negras/os.

Aimé Césaire, em seu "*Discours sur la négritude"*, anuncia a negritude como instrumento de combate para garantir a todas/os o mesmo direito fundamental de desenvolvimento e dignidade humana. Além do respeito pelas diversas culturas presentes em nossa sociedade global, o autor ainda indica a negritude como o melhor antídoto contra as duas maneiras de se perder: a segregação pelo particular e a diluição pelo global.

Negritude também batizou o movimento reivindicador, marcado por uma literatura específica que, muito mais do que um movimento literário, foi um ato político, uma afirmação de independência, um clamor por reconhecimento. Segundo Kabenguele

Munanga (2009), além de Aimée Cesaire, o senegalês Léopold Sedar Sénghor e outros estudantes imigrantes, em Paris, fundaram, em 1934, a revista "L'Etudiant Noir" (O Estudante Negro), cuja função resumida era combater a segregação ocorrida entre as/os estudantes no *Quartier Latin*[29], buscando a unificação para além de suas nacionalidades, mas que fossem reconhecidos em um só e mesmo "estudante negro".

Além da revista "L'Etudiant Noir", também se criaram revistas específicas, organizadas por intelectuais haitianos, senegaleses, antilhanos, como a "La Légitime Défense" (A Legítima Defesa) e "La Revue du Monde Noir" (A Revista do Mundo Negro). Mas, foi na revista "L'Etudiant Noir" que a palavra "negritude" foi empregada por Aimé Césaire pela primeira vez, designando, primordialmente, a rejeição da assimilação cultural e de uma certa imagem da/o negra/o pacífica/o, incapaz de construir uma civilização.

Para Kabenguele Munanga (2009), os escritores levantam três objetivos principais para a negritude: buscar o desafio cultural do mundo negro; protestar contra a ordem colonial; lutar pela emancipação de seus povos oprimidos. Para o autor, "a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura" (MUNANGA, 2009 p. 52), o que, mais tarde, Aimé Césaire redefiniu em três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade. Identidade, assumindo plenamente e com orgulho a condição de ser negra/o; a fidelidade, que repousa numa ligação com a terra-mãe; e a solidariedade, sentimento que liga todas/os as/os irmãs/os negras/os do mundo, que ajuda a preservar uma identidade comum, rejeitando todas as máscaras brancas que as/os negras/os utilizavam.

O Movimento, criado com o objetivo de revalorizar a/o negra/o cultural, política e artisticamente, apesar de dominar a literatura durante décadas, foi acusado de veicular um essencialismo negro. Léopold S. Sénghor defendia a ideia de que o termo fosse empregado, visando ao conceito em sua aceitação mais geral, além de englobar todos os movimentos culturais lançados por uma personalização negra ou por um grupo de negras/os em qualquer lugar do mundo, assim, admitindo a negritude como fato e cultura, bem como aceitação desse fato, sua projeção na história e na civilização negra.

---

[29] Bairro da cidade de Paris, na época, ocupado por imigrantes, em geral, de países africanos ou de países colonizados pela França, Espanha ou Inglaterra.

3.2. Colonialidade e Decolonialidade

Frantz Fanon (2008) atribui ao colonialismo a chamada inferioridade da/o colonizada/o que, derrotada/o e dominada/o, aceita e internaliza a ideia do colonizador. Essa ideia, sustentada no racismo, estrutura e justifica a intervenção, por meio de uma difusão ideológica de uma suposta superioridade em relação a/ao colonizada/o. Tal ação é vista como benefício, não violência, mas sim resultado da alienação colonial, na construção mítica de que o colonizador tem a/o colonizada/o como herdeira/o legítima/o dos seus valores civilizatórios universalistas, superando o selvagem, primitivo e despossuído, das/os colonizadas/os.

> Sobre os indígenas americanos, a obra do etnólogo holandês, Cornelius de Pauw, é emblemática. Para o escritor holandês do século XVIII, os indígenas americanos "não tem história", são "infelizes", "degenerados", "animais irracionais" cujo temperamento é "tão úmido quanto o ar e a terra onde vegetam". Já no século XIX, um juízo parecido com o de Pauw seria feito pelo filosofo Hegel acerca dos africanos, que seriam "sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição" (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Para Achille Mbembe (2018b), indo além do colonialismo, o projeto iluminista, baseado na liberdade e igualdade, encontrou pelo caminho a Revolução haitiana, em que o povo negro, escravizado pelos colonizadores franceses, se opôs e resistiu devido às promessas apresentadas pela revolução francesa – as quais eram fundadas na tríade liberal da igualdade, liberdade e fraternidade -, estando, e muito, naquele momento, distantes da realidade nos países colonizados pela França. O iluminismo, nesse caso, se tornou o fundamento filosófico, à época das grandes revoluções liberais, que, a pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, iria travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza.

Segundo Homi Bhabha (2013), o discurso colonial acentua o papel de dominação, exploração, além do banimento das/os exploradas/os em qualquer possibilidade de construção de algum artefato cultural, o que inclui o conhecimento, a linguagem, a moral ou a atitude. Ao se questionar o discurso colonial, revela-se a história como um

palimpsesto; no lugar de uma única narrativa, torna-se possível descrever diferentes realidades. Declara, ainda, a unidade do "sujeito colonial", o que inclui tanto a/o colonizada/o quanto o colonizador; a ideia central de questionar o discurso colonial é o modo com o qual formulamos ou representamos o passado, que moldará nossa compreensão do presente.

As implicações culturais, oriundas do colonialismo, consequentemente, as implicações da luta anticolonialista, podem ser apresentadas a partir de três fases: a primeira, quando o intelectual nativo assume a cultura do poder colonizador; na segunda, o intelectual nativo lembra sua identidade autêntica e reage contra as tentativas dos colonizadores de obrigá-lo a assimilar a cultura europeia; e, finalmente, na terceira fase, nacional, revolucionária, em que o intelectual nativo, após ter-se entranhado com o povo e no povo, começa a inflamar o povo (FANON, 2018).

Se, no colonialismo histórico, a rapina dos recursos naturais legitimava-se pela força e supremacia político-militar do Estado colonizador, no contexto atual, segundo Wendell Assis (2014), outros mecanismos de poder garantem a continuidade da expropriação. Nesse contexto, elabora-se a noção de colonialidade na apropriação da natureza, entendida como resultado da construção, no interior da modernidade, de formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente.

Para Walter Mignolo (2017), concebido e explorado como o pior da modernidade, o conceito "colonialidade" foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980, propiciando um novo sentido ao legado do termo. A colonialidade, em questão, nomeia uma lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascentismo, conceituado durante a Guerra Fria, junto à noção de "descolonização", ambos relacionados às lutas pela libertação/independência de países da África e da Ásia.

A tese básica do colonialismo efetiva-se a partir de que a modernidade é uma narrativa complexa, tendo como origem a Europa, que se constitui como a chamada civilização ocidental. Sendo assim, para Walter Mignolo (2017), a colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, não pode haver modernidade sem colonialidade, o que, para o autor, indica que, também no contexto atual, não pode haver modernidades globais, sem colonialidades globais.

Na formulação original do conceito de colonialidade, Anibal Quijano (2000) descreve a matriz colonial de poder[30] em quatro domínios inter-relacionados: controle da economia; da autoridade; do gênero e da sexualidade; do conhecimento e da subjetividade. Desdobram-se em outras duas direções paralelas: a luta entre Estados imperiais europeus; a luta entre esses Estados e os sujeitos coloniais africanos e indígenas, que foram escravizados e explorados.

Metaforicamente, Anibal Quijano (2014) apresenta a colonialidade sustentada por "quatro cabeças" e "duas pernas", sendo as quatro cabeças inter-relacionadas à administração e controle e as duas pernas aos fundamentos raciais e patriarcais do conhecimento. Apesar de uma disputa histórica, marcada teologicamente a partir do "sangue", entre cristãos, mouros e judeus, apenas a partir de 1492, o "sangue", como marcador de raça/racismo, foi transferido para a pele; a teologia foi deslocada pela filosofia secular e pelas ciências, por onde o racismo secular chega, baseado e incorporado na egopolítica do conhecimento, por agentes e instituições.

Nos últimos anos, devido à emergência de relações mais horizontais entre o conhecimento eurocentrado e as experiências e conhecimentos da população negra brasileira, produziu-se o chamado pensamento afrodiaspórico, que, a partir de um projeto decolonial, buscou maneiras mais ativas de trazer à baila os conhecimentos, vivências, experiências e, por que não dizer, a resistência de conhecimentos abordados por autoras/es como Anibal Quijano, Caterine Walsh, Luciana Ballestrin, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Gresfoguel, Walter Omar Kohan, Walter Mignolo, entre outros, que possibilitaram referenciais para proporcionar uma descolonização do currículo.

Luciana Ballestrin (2013) afirma ter sido o filósofo porto-riquenho, Nelson Maldonado-Torres, quem cunhou o termo "giro decolonial", que, na ocasião, significou o início de um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico. Isso considerando a lógica da modernidade/colonialidade, aquela que compatibilizou o progresso de poucos com graus indescritíveis de violência e miséria para muitos.

O exercício epistemológico contido no "giro decolonial" implica familiaridade com tradições de pensamento, subestimadas ou mesmo abandonadas, capazes de produzir uma perspectiva alterada e introduzir outras cosmologias críticas ao discurso hegemônico.

---

[30] Patrón colonial de poder

Requer, ainda, o aguçamento da sensibilidade de quem deseja conhecer a experiência da empatia e um dedicado empenho de humildade intelectual, além de estratégias para o êxito das traduções tão necessárias a um renovado humanismo crítico, o que o autor indica como uma justiça cognitiva, na qual se sustenta a razão decolonial.

> Ao insistir nas ligações entre o lugar da teorização (ser de, vir de e estar em) e o lócus de enunciação, estou insistindo em que os locais de enunciação não são dados, mas encenados. Não estou supondo que só pessoas originárias de tal ou qual lugar poderiam fazer X. Permitam-me insistir em que não estou vazando o argumento em termos deterministas, mas no campo aberto das possibilidades lógicas, das circunstâncias históricas e das sensibilidades individuais. Estou sugerindo que aqueles para quem as heranças coloniais são reais (ou seja, aqueles a quem elas prejudicam) são mais inclinados (lógica, histórica e emocionalmente) que outros a teorizar o passado em termos de colonialidade. Também sugiro que a teorização pós-colonial relocaliza as fronteiras entre o conhecimento, o conhecido e o sujeito conhecedor (razão pela qual enfatizei as cumplicidades das teorias pós-coloniais com as "minorias") (MIGNOLO, 2003, p.165-166).

Para Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2019), o princípio constitutivo do racismo é crucial para estabelecer uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm. Os autores, ao fazer referência aos conhecimentos científicos, considerados como legítimos, e aos que não podem ser conhecidos como tal, questionam quem define esse conhecimento como válido ou não válido.

Ressalta-se, aqui, a analogia apresentada pelos autores, uma vez que, segundo eles, ao se pensar sobre a lógica cartesiana do "penso, logo existo", em suas entrelinhas, reforçam os pressupostos da colonialidade/modernidade; nesse contexto, os povos colonizados, como um povo que não pensa, não tem seus conhecimentos validados, logo, não existem.

Segundo Walter Mignolo (2013), ao elaborar um novo discurso colonial, propiciando voz a saberes que sempre existiram, mas que, ao longo de quinhentos anos de colonização, permaneceram ocultos pela epistemologia da modernidade, possibilita-se visibilidade a um projeto decolonial. O autor afirma que o ocidentalismo, e não o colonialismo, foi a principal preocupação da coroa espanhola, que definiu a América

Latina em sua diferença com relação à Europa. A América, diferentemente da Ásia e da África, passou a ser "filha" e "herdeira" da Europa, não criando um novo paradigma, mas apenas ressoando o já existente.

A teoria decolonial concretiza-se como movimento anti-hegemônico, originado da colonialidade latino-americana, que envolve a compreensão de sua experiência histórica singular. Ao contrário das colônias do Oriente Médio, que foram assumidas como exterioridade dos impérios coloniais, as Américas foram, desde o início, tomadas como extensões da Europa, como parte do Ocidente.

Anibal Quijano (2005) cita a experiência histórica latino-americana, operando como um espelho que distorce o que reflete, no caso, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento. O processo colonial, marcado fundamentalmente pelo eurocentrismo, conduziu à dominação de povos colonizados dentro de uma perspectiva de conhecimento (ciência), que justificava a submissão do colonizado, baseado em um padrão mundial de poder capitalista e eurocentrado, características da modernidade no período.

O autor indica os dualismos como elementos fundamentais para a constituição do poder eurocentrado; ademais, a oposição entre razão e corpo, como preponderante para a colonização dos povos. Assim, entre outras intervenções dos europeus, os colonizados eram forçados a apreender as culturas do colonizador, objetivando a reprodução da dominação, além de haver uma imposição cultural nos campos tecnológico, simbólico e, especialmente, no campo religioso por meio da evangelização.

O projeto decolonial não é fundado no discurso acadêmico e não trata de uma inovação intelectual, mas, de maneira propositiva, faz emergir conhecimentos que "sempre" existiram. Isso, ao longo das gerações, por tradições eurocentradas, assim, incorpora "o pensamento dos povos originários (indígenas) e de diáspora forçada (negras/os) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados" (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Os estudos decoloniais têm, em seus pressupostos, a intenção de valorizar a voz das narrativas oriundas de experiências históricas, vivenciadas localmente por povos subalternizados na situação colonial. Como perspectiva educacional, podemos exemplificar os modelos de educação indígena, tomados como referências e alternativas pedagógicas, por contribuírem com cosmovisões diferentes, como a visão não exploratória da natureza ou a valorização dos interesses coletivos antes dos individuais.

> O pensamento decolonial descobre as razões do pensamento hegemônico, bem como possibilita analisar a origem do dominador, representando a busca de um modelo capaz de explicar o mundo antes do pensamento europeu (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Segundo Walter Mignolo (2018), a modernidade, colonialidade e decolonialidade formam uma tríade. Sem a modernidade, não há colonialidade, a qual é constituída pela modernidade. A colonialidade representa as consequências das narrativas da modernidade; sendo assim, o desafio da decolonialidade é desvelar esses processos omitidos nas lógicas da colonialidade.

Para Walter Mignolo (2013), do ponto de vista do processo limiar (fronteiriço), o continente latino-americano está em uma localização central em relação à produção dos conhecimentos mundiais, que existem independentemente da modernidade, sendo uma resposta a ela. Isso porque tenderiam a abrir um novo horizonte cognitivo, vindo em resgate ao acúmulo de saberes invisibilizados que sustentam uma emergente e poderosa epistemologia.

> A pós-colonialidade é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geoistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos. O reordenamento da geopolítica do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes mas complementares: 1. A crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; 2. A emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade das categorias suprimidas sob o ocidentalismo; o orientalismo (como objetificação do lócus do enunciado enquanto ‘alteridade’) e estudos de área (como objetificação do “Terceiro Mundo”, enquanto produtor de culturas, mas não de saber) (MIGNOLO, 2003, p.136-137).

Segundo Walter Mignolo (2013), para entender o pensamento de fronteira, é necessário compreender, bem como reconhecer a diferença colonial que as perspectivas subalternizadas exigem. Para o autor, a emergência e o potencial epistemológico do pensamento de fronteira estão ligados a um movimento duplo; nessa questão, é preciso ressaltar a construção entre projetos globais e histórias locais, ou seja, nesse sentido, o

pensamento de fronteira é uma enunciação híbrida, possibilitada pela diferença colonial. Pode-se compreender o pensamento de fronteira como uma epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento, construindo histórias locais decoloniais.

Diante disso, o pensamento de fronteira requer habitar na fronteira da modernidade/colonialidade, bem como engajar-se em projetos políticos epistemológicos e éticos ou, como sugere Walter Mignolo (2013), é necessário realizar um *delink*[31] da epistemologia hegemônica e da monocultura da mente, envolvendo-se em um pensar e fazer descolonial. A saída apontada pelo autor, no pensamento de fronteira, não tem como objetivo radicalizar a exclusão de todo e qualquer conhecimento produzido no Norte global, substituindo-o pelos conhecimentos produzido no Sul, mas sim visa confrontar as categorias de pensamento do Ocidente na medida em que outras abordagens e análises são produzidas a partir do Sul.

Nesse sentido o Norte global, representado pelo eurocentrismo, é entendido não como apenas um lugar geográfico, mas como uma forma de pensamento hegemônico que deve ser encarado e enfrentado pelas resistências compreendidas como pensamentos subalternizados. Sendo assim, a teoria descolonial/decolonial apresenta, na multiplicidade, a pluriversalidade, como forma de romper com o sujeito universal, o que demanda um aproximar-se de uma desobediência epistêmica.

Segundo Walter Mignolo (2008), a opção por uma perspectiva descolonial/decolonial é epistêmica, desvinculada de fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento; por desvincular-se epistemicamente, sugere uma desobediência ao cânone acadêmico sistematizado pelos sujeitos universais eurocentrados. Sendo assim, vale afirmar que não se trata do abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta, o que incorreria em fazer o mesmo que foi feito historicamente com os conhecimentos dos povos originários, africanos ou asiáticos. A opção decolonial reforça os processos de desobediência epistêmica, da qual emerge elementos que nos possibilitam pensar a partir desse campo teórico, no contexto de nossa pesquisa, orientados por conhecimentos de povos africanos no Brasil.

---

[31] Metáfora utilizada pelo autor para sugerir uma reconfiguração, ou reprogramar a epistemologia hegemônica.

3.3. Exu e a pedagogia das encruzilhadas

Exú lonan, Modilê lodê e legbara,
Lebara mirê Exu tala kewa ô
Orixá pa ta Ago nilé Ago nilé mó forí gbále
Gba rá Lò jí ki Esú Lò bi wa Ara e e
A moju legbara sekete
A dí kí ba rà bò e mojúbà Àwa kó jé
A dí kí ba rà bò e mojúbà Egba rà bó ago mojuba rà
Egba Kose Egba rà bó ago mojuba rà
Legbara lê baré Xu bô Xé
Egba rà um be be Tiriri Lona
Ògó Rum Gò Rum gò
Laaròyé Exu
Cânticos do Xirê para Exu[32]

Na crença dos orixás, Exu é louvado primeiro no xirê[33]; é cumprimentado e depois é enviado ao Orun para convocar os demais orixás. Exu também é chamado de *assiwaju* (o que vem na frente); é o primeiro a ser convidado, a receber as oferendas, para que se colabore e não permita que forças externas e perturbadoras venham instabilizar, bem como comprometer o equilíbrio e a harmonia.

Segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), Exu, na crença do candomblé, é o orixá mensageiro entre os homens e os deuses, que representa a mobilidade de Olorum. Uma das funções de Exu é intercomunicar Olorum com os homens e com os orixás, bem como eles entre si. Exu é quem tem a permissão de ligar o Orun com o Aiyê; é a divindade orientadora dos caminhos, é o orixá responsável por mostrar a direção.

---

[32] Orixá que nos acode, mas pode nos matar. A humanidade em suas casas pede auxílio. Livre a humanidade do que é ruim, varra. Com minha fé lhe cumprimento. Exu venha até nós. Faça-se presente. Nós tornamos a lhe cumprimentar pela ajuda que recebemos. Nós somos aprendizes. Nós tornamos a lhe cumprimentar pela ajuda que recebemos. Tenho fé e peço licença para louvá-lo em minha casa. Tenho fé, assim seja. Tenho fé e peço licença para louvá-lo em minha casa. Minha fé me alimenta, peço, peço. Tiriri Lona – Valoroso / Lona – no caminho = Exu que nos dá coisas no caminho. Te louvamos com o tambor para que não se confunda. O tambor é inconfundível. Dê-nos compreensão.

[33] Palavra de origem ioruba, que significa roda; designa a dança utilizada para evocar os Orixás conforme cada nação de candomblé.

Em 27 de outubro de 2009, a professora de Ensino Fundamental, da rede púbica municipal da cidade do Rio de Janeiro, Maria Cristina Marques, foi proibida de dar aulas na rede; o motivo? Trabalhar em suas aulas com o livro "Lendas de Exu". Acusada por mães das/os alunas/os de fazer "apologia ao diabo", a professora foi suspensa de suas atividades e o caso virou página de um jornal carioca, alimentando o debate sobre o assunto.

Com esse exemplo apresentado, Stela Caputo (2012) questiona a religiosidade, bem como o ensino religioso confessional, sob o qual se debruçou em uma das suas pesquisas. Uma das questões da autora é: por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode? A resposta da autora pode não agradar muita gente, porém, indica o que é possível de presumir já há algum tempo nas escolas. "Exu não entra na escola porque, este país é racista e, por isso, o racismo está presente na escola" (CAPUTO, 2012, p. 246).

Segundo a autora, ainda, quando uma diretora de escola pública proíbe um livro de lendas africanas, intrinsecamente, existe a tentativa de um apagamento da diversidade presente na sociedade e na escola, uma proposta de silenciamento envolta nas culturas não-hegemônicas. Para Elaine Cavalleiro (2000), o silêncio das/os professoras/es perante as situações de discriminação impostas pelo espaço escolar, bem como pelos próprios livros escolares, acaba por vitimar as/os estudantes negras/os.

Uma das explicações possíveis para o silenciamento da cultura negra na escola pode ser encontrada no percurso histórico da sociedade e da escola brasileira. Segundo Vagner Gonçalves da Silva (2005), a Constituição, promulgada em 1934, teve total influência da igreja católica; o autor indica que, no texto, o documento apresenta-se como uma Constituição promulgada em nome de Deus. O catolicismo, depois de ter sido revogado na Constituição de 1891 (considerada "a constituição leiga"), voltou a ser a religião oficial do Estado, sendo que o ensino facultativo da religião católica foi instaurado nas escolas primárias e secundárias.

Sendo assim, a presença de Exu na escola seria totalmente descartada, uma vez que, como aponta Stela Caputo (2012), Exu é negro, é um poderoso e imenso orixá, negro, sendo ele o mais próximo dos seres humanos, que representa vontade, desejo, sexualidade, dúvida. Com essas qualidades, torna-se possível compreender os motivos pelos quais a igreja católica associou Exu ao mal e ao diabo (ao seu diabo), incorporando, nesses contextos, uma lógica, conservadora, moralista, hipócrita e racista.

Para Jaques D'Adesky (2001), a Educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares, que subtraem, das classes populares, importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania, impondo-lhes a branquitude.

Segundo o autor, os que são desprovidos economicamente, mas que, de alguma forma, mesmo sem poder, têm acesso à educação, se veem confrontados com um sistema que difunde formas de pensamento e modos de vida de categorias sociais mais favorecidas, assegurando, ao mesmo tempo, a transmissão da ideologia da classe dominante.

Em concordância, os autores Vagner Gonçalves da Silva (2005), Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009) apresentam a origem do candomblé como uma religião brasileira, com herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelas/os africanas/os escravizadas/os, sendo, aqui, reformulada para poder se adequar e adaptar às novas condições ambientais. Para Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), as/os indígenas logo se identificaram com a nação banto e a ela se uniram em uma parceria na tentativa de se resguardar dos opressores e, assim, tentar manter seus interesses sociais, bem como suas necessidades religiosas. Nessa união, acredita-se estar a junção de costumes, crenças, conhecimentos sobre a natureza, que fundamentaria os primórdios da Umbanda no Brasil, a qual tem, como figuras de referências, os caboclos, os ancestrais indígenas e os pretos velhos, amalgamando saberes africanos e indígenas com o saber europeu – por meio do sincretismo com a religião católica e, posteriormente, com o espiritismo de Allan Kardec.

Para Vagner Gonçalves da Silva (2005), os sudaneses englobam os grupos originários da África Ocidental, que viviam nos territórios, hoje, denominados como Nigéria, Benin e Togo. Já os bantos, em concordância com Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), vieram de regiões atualmente conhecidas como Angola, Congo, Guiné, Moçambique e Zaire. Os fons (jejes) são provenientes do Benim, antigo Daomé e do Togo, de onde foram trazidos os ewes. Os iorubás ou nagôs, de cidades da atual Nigéria, como Ilexá, Oyó, Ketu, Abeokutá, Ekiti, Ondô, Ijexá, Egbá, Egbado, etc. Da região de Gana, vieram os ashantis, os minas, bem como os sudaneses, que surgiram de algumas nações islamizadas, como os haussas, tapas, peuls, fulas e mandingas. Todas trazem milênios de diferentes culturas e de religiosidades que, aqui, se reorganizaram, criando o candomblé.

Segundo Vagner Gonçalves da Silva (2005), todo o batuque realizado no Brasil, no século XVIII, teria o nome de *calundu*, termo de origem banto, que, ao lado de outros, como batuque ou batucajé, designavam e abrangiam imprecisamente toda sorte de danças coletivas, cantos e músicas acompanhadas por instrumentos de percussão; os *calundus* foram, até o século XVIII, a forma urbana de culto africano, antecedendo as casas de candomblé do século XIX e os atuais terreiros de candomblé.

Já segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), a palavra candomblé parece ter se originado do termo banto, *candombe*, traduzido também como dança e batuque. Tal palavra se referia, assim como o *calundu*, apresentado anteriormente, às brincadeiras, festas, reuniões, festividades profanas e também divinas das/os negras/os escravizadas/os, nas senzalas, em seus momentos de folga, popularizando-se. Para o autor e autora, cabem outras explicações etimológicas sobre o termo, mas ele pode evidenciar muito sobre as produções realizadas no decorrer desta pesquisa.

Para compreender sobre Exu, é necessário entender que sua multiplicidade se efetiva também na forma como as diferentes nações africanas (ioruba, fon, efan...), que produziram o candomblé e a umbanda no Brasil, compreendem suas divindades e entidades. Sendo assim, também é necessário tornar possível entender os caminhos propostos, principalmente, os que se cruzarão mais adiante nas encruzilhadas.

Segundo Reginaldo Prandi (2001), cada orixá pode ser cultuado segundo diferentes invocações, que, no Brasil, são chamados de qualidades; já em Cuba, as qualidades são chamadas de caminhos. Cada orixá se multiplica em vários, criando-se uma diversidade de devoções, cada qual com seu repertório específico de ritos, cantos, danças, paramentos, cores, preferências alimentares, cujos sentidos podem ser encontrados nos mitos.

Segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), para o povo ioruba, orixá é o senhor da nossa cabeça, é a força poderosa da natureza, que nos oferece suporte físico e espiritual; já na nação fon, as divindades são chamadas de voduns e, na nação banto, recebem o nome de inquices. Para o autor e a autora, é por meio dessas divindades que o mundo se revitaliza, regenera o seu equilíbrio e harmonia. A comunicação com o orixá é conseguida por meio de rituais, rezas, oráculo, oferendas, etc.; quando o sujeito se torna um receptáculo da sua divindade, ele passa a interagir com ela e, desse jeito, isso influi na sua vida diária.

O autor e autora ainda explicam que as divindades se encontram reunidas em grupos que possuem semelhanças entre si. Algumas são responsáveis pelos quatro elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. Outras, pelos três reinos: animal, mineral e vegetal. Em outra divisão, temos regentes da produção de ferramentas, metalurgia, agricultura, pesca e caça.

Ainda possuem características em suas personalidades, que os identificam como aguerridos, impetuosos e agressivos no gestual. São voluptuosos, excelentes dançarinos, sensuais e pertencem ao grupo dos orixás conhecidos como "dinâmicos, vibrantes", que se utilizam de roupas coloridas.

Já segundo Reginaldo Prandi (2001), os iorubas acreditam que os homens e mulheres descendem dos orixás, não tendo, pois, uma origem única e comum. Os mitos dos orixás, originalmente, fazem parte dos poemas oraculares dos babalaôs. Uma vez que, na sociedade tradicional ioruba, a sociedade não é histórica, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo; é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. Já que os iorubas não conheciam a escrita, seu corpo mítico era transmitido de maneira oral, através dos tempos.

Diante desse contexto, Exu é apresentado pelas diferentes nações como um orixá, de forma que suas qualidades podem influenciar os comportamentos das pessoas; no ioruba, a palavra Exu significa esfera, ou seja, algo infinito, sem início nem fim, o que é possível perceber ao conhecer os mitos (*orikis*) atrelados ao orixá, pois, como exemplos do poder de Exu, podemos ver alguns aforismos que anunciam sua potência:

"Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que jogou hoje"

"Exu carrega o azeite na peneira sem derrubar"

"Exu e àquele que nasceu antes da própria mãe"

"Exu fuma o cachimbo e toca flauta ao mesmo tempo"

Para Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), Exu é o orixá mensageiro entre os homens e os deuses; representa a mobilidade de Olorum, tornando-se, assim, o seu contraponto e o princípio ativo de todas as coisas criadas por ele. Uma das funções de Exu é intercomunicar Olorum com os homens e com os orixás, bem como eles entre si. Exu tem a "permissão para fazer a ligação do Orun com o Aiyê, ele chega aos pés de

Olorun, sempre intercedendo em nome dos orixás e dos homens" (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 221).

Uma das explicações possíveis para as atribuições do culto a Exu ser considerado como demoníaco pela igreja, na África e no Brasil colonial, deve-se ao fato de que, desde sua origem, ele está associado à sensualidade, à fertilização e à força transformadora das coisas. Tal associação é feita, pela igreja, na Idade Média, à divindade como o demônio, invocado em orgias sexuais pelas bruxas; segundo a igreja, o diabo se apresentava com rabo, chifre, patas de bode no lugar das mãos.

> Para o candomblé ioruba, exu, é exemplo masculino, independente do orixá do iniciado. Ao ser assentado, é único, não forma par. Até mesmo seus símbolos demonstram isso, pois têm representação de elementos fálicos, como pênis ereto, lâminas apontadas para o alto, bastões com formato peniano etc. Exu é um orixá olodê, "aquele que mora do lado de fora", como Ogum, Ossâim, alguns tipos de Odé etc. (KILEUY; OXAGUIÃ, 2005, p. 222)

Segundo Vagner Gonçalves da Silva (2005), no rito jeje, o deus mensageiro é Elebará e, no rito angola, Aluviá (masculino) e Pombagira (feminino). Já para os Fons, segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), a divindade, que se assemelha a Exu, é Légba, que, assim como Exu, também é um transmissor de mensagens dos voduns, o senhor dos caminhos e das encruzilhadas. Para a nação banto, os inquices, que mais se parecem com Exu, são Aluvaiá (masculino) e Bombogira (feminino) - do quimbundo *pambu-a-njila* - ambos com as mesmas prerrogativas e domínios de Exu dos iorubas.

Já no culto da umbanda, os Exus Tranca-rua, Tiriri, Ventania, Veludo, Morcego e vários outros, assim como as diversas Pomba-gira: Maria Padilha, Sete-saias, Cigana da estrada, são considerados eguns e são chamados de entidades, estando ligados às ruas, às encruzilhadas, aos caminhos, à ordem e à desordem, estando em todo lugar, a toda hora. São a força de ligação entre os homens e as divindades. Não são diabos, nem demônios; não possuem nem rabo e nem chifre, tão pouco se utilizam efetivamente de tridentes. As pomba-gira não usam biquínis ou minissaias, uma vez que, em seu tempo, essas vestimentas nem existiam.

> As pessoas trazem em seus caminhos divindades e entidades que precisam ser cuidadas e também louvadas, mas cada uma dentro de suas origens e especificidades. Todos estão aí para

> ajudar o homem a viver bem e a caminhas com segurança (KILEUY; OXAGUIÃ, 2005, p. 228)

Na ordem do xirê dos orixás, Exu é louvado, cumprimentado e depois enviado ao orum para convocar os demais orixás. É chamado de *assiwaju* (o que vem na frente), pois sempre é o primeiro a ser convidado e a receber oferendas, para que colabore e não permita que forças externas e perturbadoras venham instabilizar, comprometendo o equilíbrio e a harmonia.

Na tradição ioruba, Exu tem várias funções e denominações; no contexto desta pesquisa, destacamos:

- Exu Lonan – senhor de todos os caminhos;
- Exu Alè – senhor das ruas, dos grandes movimentos, das catástrofes (nação Efon);
- Exu Larin-otá – senhor da fala, que concede ao homem o poder da comunicação. "Amigo de quem é seu amigo";
- Exu Ojixebó – o mensageiro encarregado de levar os sacrifícios e rituais, nossos pedidos diretamente para o Orun;

Vale destacar que existe uma distinção no que é explicado como "bem" e "mal" nas religiões de matrizes africanas, sendo extremamente essencial saber distinguir o que é Exu (orixá) e o que é Ecurum. Ecurum, icurum ou acurum são palavras que têm o significado semelhante a "mortos astrais" ou "mortos sagrados". São pertencentes à umbanda; essas entidades servem apenas como suporte no candomblé, ajudando as divindades.

Portanto, Exu é o senhor dos percursos, dos caminhos, acompanha sempre o movimento subjetivo do homem, a ida de um lugar ao outro, e permite que este consiga alcançar seu ponto ou objetivo, por estar sempre cruzando os caminhos do mundo. Gosta de ser homenageado nas ruas, nos encontros e nas divisões das encruzilhadas, uma vez que esses são os locais de grande confluência de forças e poderes, em que se encontram energia e agitação.

No intuito de compreender mais sobre Exu, transpondo a característica de orixá, associado apenas aos aspectos de religiosidade, buscamos algumas possibilidades de

compreender Exu a partir de seus mitos, aforismos, orikis, como um pensamento baseado no contexto apresentado das africanidades.

O mito a seguir, além de corroborar a construção de nossa linha de raciocínio, também ilustra como Exu se tornou o dono das encruzilhadas; conta-se que:

> Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda não tinha rio, não tinha profissão, nem artes, nem missão.
>
> Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro.
>
> Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá.
>
> Ia à casa de Oxalá todos os dias.
>
> Na casa de Oxalá, exu se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos.
>
> Muitos e muitos também iam visitar Oxalá, mas ali ficavam pouco, quatro dias, oito dias, e nada aprendiam.
>
> Traziam oferendas, viam o velho orixá, apreciavam sua obra e partiam.
>
> Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos.
>
> Exu prestava muita atenção na modelagem e aprendeu como Oxalá fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres.
>
> Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá.
>
> Exu não perguntava.
>
> Exu observava.
>
> Exu prestava atenção.
>
> Exu aprendeu tudo.
>
> Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada por onde passavam os que vinham à sua casa.
>
> Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá.
>
> Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer.
>
> Oxalá não queria perder tempo recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam.
>
> Oxalá nem tinha tempo para visitas.
>
> Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá.
>
> Exu coletava os ebós para Oxalá.
>
> Exu recebia as oferendas e entregava a Oxalá.
>
> Exu fazia bem seu trabalho e Oxalá decidiu recompensá-lo.
>
> Assim, quem viesse à casa de Oxalá também pagaria alguma coisa a Exu.
>
> Exu se mantinha sempre a postos guardando a casa de Oxalá.

> Armado de um ogó, poderoso porrete, afastava os indesejáveis e punia quem tentasse burlar sua vigilância.
>
> Exu trabalhava demais e fez ali sua casa, ali na encruzilhada.
>
> Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa.
>
> Exu ficou rico e poderoso.
>
> Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a Exu (PRANDI, 2001, p. 40-41)34

As encruzilhadas, no ioruba, *arês*, têm o seu simbolismo na cruz, presentes em muitas outras religiões. Além dos seus quatro "braços", ela aponta também para os pontos cardeais, símbolos de orientação espacial, direcionando os caminhos para que a jornada humana não seja perdida. Sendo assim, a encruzilhada é um lugar de pausa, um momento parado no tempo, que leva à mudança de um estágio a outro ou, simplesmente, de uma situação a outra. A encruzilhada também é o local do preparo espiritual, no qual se realizam rituais, cuja finalidade é despachar, no sentido de expulsar, as energias negativas, que o sagrado consegue transmutar em energias positivas. As encruzilhadas são lugares e momentos de reflexão para a escolha do caminho a seguir.

As oferendas (*ebós*) são depositadas nas encruzilhadas; está se pedindo inspiração para o novo caminho que se deseja trilhar: para quem se pede? Quem é o dono das encruzilhadas? Exu. Na crença nos orixás, é a divindade orientadora dos caminhos, responsável por mostrar a direção a ser considerada, tendo em vista que as dúvidas e incertezas podem descansar em Exu; a bússola, porém, como no mito contado acima, espera ser presenteado com algo para ajudar a seguir, o ebó.

Segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), a palavra ebó, para o ioruba, e adrá, para o povo fon, tem o significado de presentear, sacrificar, designando, então, todas as formas de as pessoas se devotarem. O ebó tem como premissa ser o "princípio do axé", pois é por meio dele que o axé se fortalece e se distribui. O sentido de "fazer ebó" tem uma grande amplitude, porque ele faz parte dos rituais que permitem o fortalecimento da vida espiritual, como também faz parte dos rituais que ajudam a afastar forças negativas,

---

[34] Mito de Exu: Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas tem muitas variações, colhidas nos terreiros de candomblé, que foram pesquisados por Reginaldo Prandi; esse mito ensina uma das mais fundamentais lições do candomblé: que o aprendizado é lento, baseado na observação.

que trazem a instabilidade. São elementos que podem ser ofertados para Exu, eguns e Odus; também, para os orixás e demais divindades, sempre com variadas finalidades.

Diante de todo o contexto apresentado, não compreendemos as proposições associadas a uma perspectiva pautada em saberes relacionados a Exu como novidade, uma vez que os saberes, anunciados pelo povo ioruba, já existem há muitas gerações e que a ancestralidade, nas sociedades africanas ou afrocentradas, sobretudo, presentes na forma de educar o povo, são acompanhadas dessas histórias, contadas originalmente de forma oral, ainda como mitos, aforismos, itans ou orikis, como anunciamos anteriormente. Por que não fazer com que esses saberes também emerjam no espaço escolar?

Para Luiz Rufino (2019), a presença de Exu, na escola, é a força motriz de ignição de princípios e saberes, que visam ao inacabamento e à imprevisibilidade. Dessa forma, contribui, ao anunciar os saberes direcionados pela pedagogia das encruzilhadas, ao apresentá-la como um projeto político, poético e ético, encarnado na figura de Exu; adentramos nessa encruza para pensar o caminho da nossa pesquisa.

Diante disso, faz-se necessário melhor compreender sobre Exu, não apenas a partir de pressupostos que fundamentam as religiões de matrizes africanas, mas para se orientar com base nos pressupostos filosóficos, presentes na potência de Exu. Isso efetivamente contribui para que não incorramos no erro das igrejas e de um senso comum, visto que, equivocadamente, atribuem à figura de Exu o diabo das religiões de matrizes judaico-cristãs.

Para Luiz Rufino (2019), ao produzir uma proposta baseada na pedagogia das encruzilhadas, anunciam-se possibilidades a partir da tecnologia do ebó e no rolê epistemológico, nos limites do cruzo, noções distintas que se atravessam, interligam e fundamentam o que o autor denomina de *corpus* conceitual da pedagogia das encruzilhadas.

Segundo o autor, o ebó epistêmico compreende todas as operações teórico/metodológicas que podem produzir efeitos de encantamento nas esferas de saber. O ebó epistemológico conta com a presença de Exu encruzado no debate educativo, que atravessa o debate, fundamentando uma pedagogia que lhe é própria, em que emergem transformações que desmantelam completamente a organização das estruturas dominantes.

Ao enfatizar questões de problemáticas étnico-raciais, o efeito de encantamento, praticado pelos ebós epistêmicos, a emergência, a credibilização e o uso afirmativo de noções historicamente relegadas pelo projeto de ocidentalização do mundo, emergem saberes que possibilitam descolonizar saberes ou, como anunciado anteriormente, promovem a desobediência epistêmica da decolonialidade.

Sobre o rolê epistemológico, Luiz Rufino (2019) baseia-se na gestualidade da capoeira, na qual, ao nascer das gingas, da produção dos saberes dos corpos e no suporte para um infinito repertório gestual de esquivas, negaças, golpes e rolês, a marcação binária, que entoa a rítmica do mundo colonial, emerge no vazio ressaltado no intervalo entre os dois tons. É a síncope, que se efetiva no vazio, no campo do imprevisível, das possibilidades, preenchida pelos poderes do corpo. O conceito de rolê epistemológico perspectiva e inspira-se nas sabedorias da capoeira para propor ações de desvio e avanço, concretizando-se nas frestas (Oba Oritá Metá[35]).

A pedagogia das encruzilhadas apresenta-se como uma pedagogia de fresta, a qual se efetiva nos espaços que se mostram vazios, ou não ocupados; o "axé e Exu, conceitos fundamentais, que possibilitam a prática de um rolê epistemológico, uma vez que a energia viva, porém não estática é a potência que fundamenta o acontecer, o Devir" (SIMAS; RUFINO, 2019, p.67). Para o autor, o rolê epistemológico imprime a lógica do jogo; os rolês caçam tempos/espaços para a prática das viragens, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote: eis que o cruzo acontece.

Os cruzos são as zonas cruzadas, fronteiriças, os lugares vazios que serão preenchidos por corpos, sons, palavras, bem como atravessam e demarcam as zonas de fronteira. O cruzo é a potência da encruzilhada, é o movimento, o próprio Exu, é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado, inapreensível, no qual versam os atravessamentos, rasuras, cissuras, contaminações.

> Ifá diz ainda que em certa feita Exu foi desafiado a escolher, entre duas cabaças. Uma com o bem a outra com o mal. Uma era remédio,a outra veneno. Uma era corpo, a outra era espirito. Uma era o que se vê, a outra era o que não se enxerga. Uma era palavra, a outra era o que nunca seria dito. Exu pediu imediatamente uma terceira cabaça e misturou o pó das duas primeiras na terceira. Deste dia, remédio pode ser veneno e

[35] Para o autor, a sabedoria de fresta invoca a palavra que constrói mundos; a encarnação do ser em outras esferas; a ginga que vadia ocupando os espaços vazios e fazendo do pouco muito.

> veneno pode curar, o bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo, o visível pode ser o invisível e o que não se vê pode ser presença, o dito pode não dizer e o não dito pode fazer discursos vigorosos. (SIMAS; RUFINO, 2019, p.114)

Segundo Luiz Rufino (2019), a encruzilhada e seus cruzos são a própria potência de Exu. Nesse contexto, Luiz Rufino (2019) apresenta ainda a encruzilhada, já apresentada como um domínio e potência de Exu, caracterizando-a de forma ambivalente, por ser a dúvida e possibilidade, chamando atenção para as reflexões, mas também apontando caminhos possíveis. Uma das possibilidades é a inspiração para a elaboração de um projeto contra-hegemônico, comprometido com a pluralidade de experiências existentes no mundo, com as culturas subalternas e seus saberes.

A pedagogia das encruzilhadas é um exercício político/epistemológico/educativo, que se atém aos combates às injustiças cognitiva/sociais e ao compromisso por uma educação antirracista. Segundo Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019), a encruzilhada ensina que não há somente um caminho; ela é um campo de possibilidades; é o tempo e espaço onde Exu faz a sua morada e se mantém a postos, possibilitando invenções que emergem das fronteiras, das nossas astúcias, mandingas e desobediências operadas no cruzar.

Orientar-se nas potências de Exu, como princípio, produtor de linguagem, tendo a encruzilhada como símbolo de caminhos possíveis, ao qual adentramos, é o entrecruzamento que pensamos a partir das africanidades no currículo cultural da Educação Física no contexto desta pesquisa.

4. REPRESENTAÇÃO CULTURAL E SIGNIFICAÇÃO

"Como a poeta Gertrude Stein uma vez observou:
uma rosa é uma rosa é uma rosa".
Stuart Hall

"Pois a rosa é uma flor, a rosa é uma cor,
a rosa é um nome de mulher,
rosa é a flor da simpatia, a flor escolhida no dia,
do primeiro encontro do nosso dia..."
Jorge Benjor

Assim como muitos professores e professoras, em diversos momentos atuando nas escolas, deparamo-nos, nas aulas, com narrativas preconceituosas, discriminatórias e definitivamente racistas, do tipo: "isso é macumba"; "não vou estudar essa macumba"; "professor, isso é coisa de macumbeiro"; "professor dá o berimbau pro M., ele é preto e africano, vai saber tocar"; "olha lá E., seus irmãozinhos, sobe lá com eles"; "não vou comer nada aqui, vai que tem macumba nas comidas"; "o professor está ensinando feitiçaria para as crianças"; "o jongo não é para crianças, elas podem ser amarradas na feitiçaria"; "professor, você não é negro, por que se importa com o que falei?"; "lá vai o professor ensinar macumba de novo"; "Por que só tem o Projeto Negritude na escola, tinha que ter o projeto branquitude[36] também", dentre outras falas que permeiam nossas aulas e, sem dúvida alguma, as aulas de muitas/os colegas.

Contudo, mesmo inicialmente não tendo essa preocupação, compreendemos que cada uma dessas falas expõe a representação das/os estudantes sobre a presença da população negra na sociedade e no contexto escolar, bem como sobre o que elas/es vivenciam nesse espaço.

Em linhas gerais, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, podemos dizer que a representação é um produto da significação, como algo que se passa de maneira material, visível, exterior e que pode ser expressa, por exemplo, a partir de uma fotografia, um filme, uma aula, um texto, sendo nesse quesito que a visibilidade entra no domínio do campo da significação. "A representação é, como

[36] Apesar de ser uma fala mal-intencionada, hoje, pelos contornos em que o debate sobre a branquitude tem se efetivado, certamente, seria importante abordá-lo na escola.

qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder" (SILVA, 2013, p. 91).

É a partir das relações de poder que a identidade se liga à diferença, uma vez que ambas dependem da representação, para serem compreendidas, ou melhor dizendo, é por meio da representação que identidade e diferença passam a existir. Sendo assim, "questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação" (SILVA, 2013, p.91).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), a representação, também, é um sistema de significação, que, na perspectiva estruturalista, estabelece a relação entre significado (conceito/ideia) e significante (inscrição ou marca material: som, imagem, letra e sinais). Não é necessário referir-se à ideia de existência da "coisa" em si, já que as "coisas" só entram no sistema de significação quando lhes atribuem o significado, portanto, o processo de significação é fundamentalmente social.

Assim, complementa o autor, a cultura pode ser entendida, também, como prática de significação. Isso porque ela está relacionada à produção de sentidos, além de continuar afirmando que o sentido e o significado não são produzidos de forma isolada, não existem de maneira pura, fora do seu ato de enunciação e desdobramentos, a partir da linguagem, visto que os significados se organizam em sistemas, estruturas e relações.

Stuart Hall (2016) apresenta alguns sentidos fundamentais de representação: representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos; e representar significa simbolizar alguma coisa, pôr-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou um substituto. Em linhas gerais, a partilha dos significados é atribuída à representação. A representação se estabelece, dentre outros sentidos, no ato ou efeito de representar(-se).

Segundo Stuart Hall (2016), os linguistas diriam que os cachorros latem, mas o conceito de cachorro não pode latir ou morder; pode-se afirmar que a palavra copo designa o objeto, mas só se pode beber água no objeto ao qual se atribui o signo linguístico, designando o copo. Assim, o autor indica que a produção da representação se faz presente na produção do significado dos conceitos na mente por meio da linguagem. É na conexão

entre conceitos e linguagem que se permite referir ao mundo real dos objetos, sujeitos ou acontecimentos.

Para Stuart Hall (2009), a representação só adquire sentido por sua inserção na cadeia de significados. Sendo assim, ela só é concretizada a partir de alguma "coisa", não por identidade, mas por representar (por meio de um significante), só fazendo "sentido" no contexto de uma cadeia de identidade e diferença, em que são construídas pela representação. Assim, não existem fora dela, tratando de um processo inseparável, no qual a identidade cultural ou social se constitui a partir das características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos, ou seja, aquilo que eles são ou não são.

Para o autor, a linguagem opera como um sistema representacional, fazendo o uso dos signos e símbolos para significar ou representar os indivíduos, seus conceitos, ideias e sentimentos. A representação pela linguagem é essencial nos processos pelos quais o significado é produzido, já que, nessa perspectiva, não estão somente em nossa cabeça, mas sim regulam e organizam as práticas sociais, gerando efeitos reais e práticos.

Pela representação, os membros que compartilham da mesma cultura, conceitos, imagens e ideias podem interpretar o mundo de forma semelhante, compartilhando também os mesmos códigos culturais. Desse modo, produzem sistemas de representação, nos quais, segundo o autor, os objetos podem estar "lá fora" no mundo (HALL, 2009).

Nesse caso, o conceito de representação tem um lugar importante nos estudos da cultura; segundo Stuart Hall (2009), a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura, de forma que seu significado utiliza a linguagem de maneira inteligível, expressando algo sobre o mundo ou representando-o. A representação é uma parte essencial do processo, pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura, de maneira que a linguagem é utilizada para representar o mundo.

Ao compartilhar alguns signos e significados semelhantes, consegue-se estabelecer a comunicação nos grupos sociais, por exemplo, o semáforo, que, ao marcar a cor vermelha, indica que se deve parar o automóvel; já a cor verde, indica que se deve seguir. Ou, ainda, quando se ouve alguém gritando a palavra "socorro", tende-se a entender que podem estar precisando de ajuda e, prontamente, as pessoas se dispõem a correr para ajudar quem está gritando; nesses exemplos, é possível observar processos de representação.

Assim, quando se compartilha dos mesmos códigos, torna-se possível a comunicação, podendo expressar que, na maioria dos casos, utiliza-se a linguagem como modo efetivo de emitir um código que seja passível de sentido para os receptores dessa mensagem.

Para Stuart Hall (2016), existem três abordagens de linguagem: a reflexiva, a intencional e a construcionista. A abordagem reflexiva, simplesmente, reflete um significado que já existe no mundo dos objetos, pessoas ou eventos; já a abordagem intencional, é expressa somente no que o falante, o escritor ou o pintor quer expressar. Nesse sentido, o significado intencional é pretendido por ele ou ela; e, por fim, na abordagem construcionista, a linguagem é entendida como um produto social, visto que, a partir dela, os significados são construídos por meio dos sistemas de representação. Nesse contexto, o significado se constrói na linguagem e por meio dela. Essa abordagem é a mais explorada, a qual é compreendida como a mais relevante no campo dos estudos culturais, em que é possível encontrar algumas variantes ou modelos principais do construcionismo.

As pessoas, os objetos, eventos reais ou ficcionais, presentes em um sistema conceitual, ponto básico, no qual o sentido depende da relação entre as coisas no mundo, que torna capaz a realização de comunicação, significam o pertencimento a uma mesma cultura, relativamente semelhante, em que os sentidos podem ser compartilhados, criados em um mundo social habitado. Não é por acaso que a cultura é, por vezes, definida em termos de sentidos compartilhados ou mapas conceituais compartilhados. Deve-se, também, ser capaz de representar, de trocar sentidos e conceitos, o que só se pode fazer quando também se tem acesso a uma linguagem comum.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo e a cultura, como práticas de significação, são ações produtivas. O sentido e o significado não são produzidos de forma isolada, tão pouco existe como pensamento puro, fora do ato de enunciação; seus desdobramentos têm como marca a linguagem, já que os significados estão organizados em estruturas, sistemas ou relações, podendo ser definidas como marcas linguísticas materiais, que se organizam como tramas, redes de significantes, tecidos de signos; também, como textos que podem descrever seus efeitos de sentido.

> Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas linguísticas que utilizamos estivessem vinculadas a

> significados inequívocos, não haveria, na verdade, trabalho de significação. Os significados estariam dados de uma vez para sempre e os signos, os significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares. (SILVA, 2010, p. 20).

Sendo assim, os signos podem ser organizados em linguagens e, ainda, indicar ou representar conceitos e relações carregados na mente. A existência de linguagens comuns possibilita traduzir pensamentos em palavras, sons ou imagens, a fim de depois usá-los, enquanto linguagem, expressando sentidos e comunicando pensamentos a outras pessoas. Representam, ainda, conceitos e relações entre eles, que carregam na mente e constroem os sistemas de significado da cultura, aqui, de maneira mais ampla e inclusiva.

Segundo Stuart Hall (2016), como linguagens, é possível entender o sistema escrito, o sistema falado, as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido, assim como as expressões faciais ou dos gestos, a linguagem da moda, do vestuário etc.

Para o autor, qualquer som, palavra, imagem ou objeto, que funcione como signo, capaz de carregar e expressar sentido, que esteja organizado com outros em um sistema, a partir de sua ótica, trata de uma forma de linguagem, um modelo básico que passa a ser descrito como parte de uma virada linguística, estabelecida nas ciências sociais e nos estudos culturais.

É a partir do processo de significação na cultura que surgem dois sistemas de representação. O primeiro permite oferecer sentido ao mundo em nossos sistemas de conceitos e mapas conceituais. Já o segundo, depende da construção de um conjunto de correspondências entre um mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos (HALL, 2016).

Os signos visuais são chamados de signos icônicos, carregam, em suas formas, certa semelhança com o objeto, pessoa ou evento ao qual fazem referência. Uma fotografia, por exemplo, reproduz algo das reais condições na percepção visual. Os signos escritos ou ditos são chamados de indexicais; são sistemas de representação, nos quais a relação entre o signo, o conceito e o objeto, ao qual fazem referência, é completamente arbitrária, sendo definida, na relação de poder, quem pode dizer o que é.

> O sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável, o sentido é construído pelo sistema de representação. Ele é construído e fixado pelo código que estabelece correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem (HALL, 2016, p. 42).

Para o autor, a linguagem e a representação são elementos fundamentais no estudo da cultura. É isso que as crianças aprendem e que faz com que não sejam apenas indivíduos simplesmente biológicos, mas sim, sujeitos culturais, já que aprendem os sistemas de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura; isso fornece suas habilidades culturais, não porque o conhecimento esteja impresso em seus genes, mas porque elas aprendem suas convenções, gradualmente, tornando-se pessoas cultas, ou seja, membros de sua cultura.

Ao chegar à escola, as crianças já têm ideia e explicitam certos significados de Educação Física, mesmo sem ter visto ou participado de uma aula; com o tempo, a representação do que é Educação Física pode ou não ser mudada, contudo, ao longo desse período, ao vivenciar as aulas, as crianças acabam fixando outros significados, talvez, diferentes dos anteriores, mas que se consolidaram coletivamente a partir do compartilhamento dos mesmos códigos.

Podemos dizer que, nesse contexto, o sentido não é algo fixo na natureza, mas presente nas convenções sociais, culturais e linguísticas, não podendo nunca ser finalmente fixado. Diante disso, uma aula de Educação Física, para as/os estudantes, pode ser significada de diversas maneiras, porém, uma aula de Educação Física é uma aula de Educação Física, não uma aula de história, matemática, português, ou sociologia, tampouco, um momento livre, disponibilizado para a recreação das crianças. Assim, é necessário haver algumas fixações de sentido na linguagem, caso contrário, nunca poderíamos entender uns aos outros; portanto, não há um sentido final ou absoluto, pois convenções sociais e linguísticas mudam, com o passar do tempo, da mesma forma que os códigos linguísticos variam significativamente entre uma língua e outra.

Sendo assim, pode-se afirmar que a legitimação de um conhecimento está conectada à forma de (re)apresentar sua realidade, ou formas de conhecer o mundo. É a partir desse contexto que o poder se associa à representação. Portanto, pode-se afirmar

que a escolha e manutenção de algumas práticas corporais, além de temas nos currículos de Educação Física, no transcorrer da sua história na escolarização básica, não aconteceram ao acaso (NUNES, 2007).

Para Stuart Hall (2016), a linguagem tem caráter público e social, em que nem as coisas nelas mesmas e nem os usuários, individualmente, podem fixar os significados da linguagem. Assim, no sistema da linguagem, os sujeitos se utilizam de sistemas conceituais, linguísticos e outros representacionais de sua cultura, para construir sentido, ou seja, os signos também devem ter uma dimensão material.

Então, afirma-se que a representação pode ser entendida como uma prática, que usa objetos materiais e efeitos, em que o sentido depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica, já que um som ou palavra em particular indica, simboliza ou representa um conceito, assim, podendo funcionar, na linguagem, para estabelecer significado, ou seja, significar.

Para Stuart Hall (2016), a relação entre significante e significado é resultado de um sistema de convenções sociais, específicas para cada sociedade, grupos e para determinados momentos históricos; os sentidos, produzidos dentro da história e da cultura nunca podem ser definidos e fixados, visto que eles estão sempre sujeitos à mudança, não havendo um sentido verdadeiro, único, imutável e universal. Assim, por ser arbitrário, o signo é totalmente sujeito à história e à combinação de um momento em particular, sendo que o resultado é um contingente do processo histórico no estado do sistema de linguagem, na mudança linguística ao longo do tempo.

Para o autor, ao desprender do sentido, quebra-se qualquer vínculo natural e inevitável entre significante e significado; abre-se espaço para a representação e o constante jogo de deslizamento do sentido, para a constante produção de novos sentidos e interpretações. Dessa forma, continua, afirmando que: se o sentido muda historicamente e nunca é fixado de maneira definitiva, o que se segue é sua captação, que envolve um processo ativo de interpretação. Sendo assim, o sentido que nós captamos nunca é exatamente o sentido que foi propiciado pelo interlocutor, mas deve ser ativamente lido ou interpretado, havendo um constante deslizamento em toda a interpretação, o que torna o leitor tão importante quanto o escritor na produção de sentido.

Ao afirmar que a representação tem relação com cultura e que ela está conectada com "significados partilhados", sendo a linguagem o meio pelo qual "damos sentido" às

coisas, Stuart Hall (1997) indica que a linguagem é central para o significado e para a cultura, por funcionar como um sistema de representação. Dessa forma, com base nesse sistema, utilizam-se sinais e símbolos, que podem ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, gestualidades de uma dança, objetos, entre outros, que são possíveis de representar na cultura.

Nos Estudos Culturais, a representação é uma das práticas centrais na produção da cultura; os significados são produzidos, circulam, por meio de diversos processos e práticas. A língua falada utiliza sons; a escrita usa palavras; a musical usa as notas de uma escala; a linguagem corporal utiliza gestos; a indústria da moda usa artigos do vestuário; a linguagem faz uso das expressões faciais, com maneiras de dispor nossas feições; a televisão utiliza pontos produzidos digital ou eletronicamente em uma tela. Esses elementos fazem parte do mundo natural e material, porém, sua importância, para a linguagem, não é o que são, mas a sua função, ou seja, constrói o significado, transmite e o significa.

No campo da Educação Física, Jorge Oliveira Júnior (2017), a partir de uma perspectiva cultural, possibilitou aos estudantes atribuírem significados às práticas corporais e às pessoas que com elas se envolvem, veicular representações, produzindo-as e estabelecendo os limites. Assim, são eles os sujeitos participantes e produtores da própria experiência, rompendo com certo cânone da área, no qual as identidades são essencializadas e acabam inviabilizando qualquer possibilidade de transformação social ou de relações de poder, uma vez que:

> O currículo da Educação Física, como campo cultural de luta pela significação, tem proporcionado excelentes condições para os grupos dominantes manifestarem sua hegemonia sobre os lugares e pessoas representadas como inferiores. Se a identidade é uma construção social, é fundamental compreender os processos históricos nos quais foram definidos a norma e o outro (NUNES, 2007, p.114).

Na mesma direção, Marcos Ribeiro das Neves (2018), a partir do currículo cultural de Educação Física, propôs a subversão da ordem dentro da maquinaria escolar, ao problematizar, desconstruir e produzir outras representações culturais, distintas das fortalecidas pela cultura hegemônica, mesmo que de maneira provisória e cambiante.

Para Tomaz Tadeu Silva (1999), em concordância com Stuart Hall (1997), o significado não é direto, nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação; muda, adapta-se, conforme o contexto, de maneira que o uso e as circunstâncias históricas jamais são definidos. Assim, está sempre adiando, sendo negociado e inflectido, para ressoar em novas situações.

Nessa perspectiva, os significados são constantemente produzidos e intercambiados nas interações pessoais e sociais das quais participamos, também sendo produzidos com base em uma variedade de possibilidades e, especialmente, nos modernos meios de comunicação de massa. Eles permitem que os significados circulem entre diferentes culturas, em uma escala e com uma velocidade anteriormente desconhecida.

Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), não há possibilidade de fixação dos sentidos para cada significante, pela diferença em relação ao outro, como é sugerido por Ferdinand de Saussure. Esse autor acredita que, na existência de um sentido flutuante, na estrutura desestruturada, os significantes apenas remetem a outros significantes e, como não têm direção, são sempre flutuantes e adiados. Sendo assim, o processo de identificação constitui formações discursivas, que se estabilizam, produzindo as identidades dos outros, sempre provisórias e cambiantes.

Segundo Marcos Ribeiro das Neves (2018), a repetição (negativa ou positiva) pode ser interrompida e o currículo pode ajudar a reconhecer o Outro e as suas culturas. Ao analisar o currículo cultural sendo colocado em ação, o autor aponta o circuito de cultura, que produz as representações sociais, as quais podem entrar em colapso quando o professor ajuda os estudantes a entenderem o processo de construção dessas estruturas; isso, apoiado em uma pedagogia a favor da diferença, subverte e produz outras representações culturais, ao atrelar determinados discursos às práticas corporais e seus representantes.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao adotar a análise cultural, em uma concepção mais abrangente, o conceito de discurso de Michel Foucault se torna importante, no qual o objetivo da análise cultural não é negar a “realidade”, mas sim ampliar a noção de estar preocupada em sentenciar que os únicos objetivos existentes são aqueles produzidos pelo discurso. Além disso, está envolvida em centrar seu interesse na análise, precisamente, daqueles objetos que são produzidos por meio de práticas sociais discursivas, nas representações culturais, não construídas de signos, mas que expressam aquelas coisas

que supostamente “representam”. Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir como marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos.

Para Stuart Hall (1997), os seres humanos são seres interpretativos; sua ação social é significativa não apenas em si, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular as condutas em relação aos outros. Os sistemas de códigos de significado estabelecem sentido às ações e, em conjunto, constituem as "culturas", assegurando que toda ação social seja cultural, em que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado; sendo assim, são práticas de significação.

Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), as práticas discursivas tratam de uma prática de poder, mas também de uma prática de significação, que constrói a realidade, nos governa, constrange comportamentos, projeta identidades; tudo isso revela sentidos, que interseccionam um discurso produzido entre diferentes discursos sociais e culturais, os quais, ao mesmo tempo, reiteram sentidos postos por tais discursos e, como recriação, estão envoltos nas relações de poder.

Um dos exemplos, apresentados por Stuart Hall (2006), efetiva-se a partir da construção discursiva de raça, em que o autor sugere um significante deslizante. A ideia de que raça pode ser descrita como um significante não vem de sua experiência, mas do que chamou de suposições do senso comum e maneiras cotidianas do que se afirma sobre raça ou concretiza sentido à raça na sociedade.

Ao afirmar que raça é uma categoria discursiva, colocamos em questão as tentativas de fundamentar esse conceito, cientificamente, para localizar as diferenças que – anteriormente, se estabeleciam em razões científicas, biológicas ou genéticas – têm demonstrado ser amplamente insustentáveis.

Sendo assim, ao compreender que raça é mais definida a partir da linguagem do que a partir dos conceitos, que definem as pessoas biologicamente constituídas, Stuart Hall (2006) apresenta que as aparências podem variar e, a partir das tonalidades, podemos “dizer” que a raça das pessoas é permeada por práticas discursivas, posição social e/ou econômica.

Ainda segundo Stuart Hall (2006), o conceito "raça" representa três opções relacionadas à diferença: as diferenças de um tipo fisiológico ou de natureza, que fornecem uma base para classificar as raças humanas em famílias. A segunda possibilidade é manter o que podemos chamar de textual – a posição linguística –, em que a raça é autônoma de qualquer referência do sistema e só pode ser testada dentro do jogo do texto, dentro do jogo das diferenças, as quais são construídas em nossa própria língua. Por fim, há a terceira posição de raça, na qual a diferença é uma espécie de existência, organizada dentro da linguagem, do discurso, dos sistemas de significado; são sistemas discursivos que produzem a interação entre a representação da diferença racial, a escrita do poder e a produção de conhecimento.

Segundo Marcos Ribeiro das Neves (2018), mesmo compreendendo as representações como fluidas e provisórias, as mudanças não acontecem de um dia para o outro. Isso porque a construção social do que significa ser negro no Brasil é fruto de um processo histórico que remonta à chegada da população negra escravizada e sua opressão, a qual perdura até hoje, nas intensas investidas pelos grupos que detêm o poder da relação (social, econômica etc.), no caso, os brancos, ao reprimirem todo e qualquer elemento que venha a colocar em destaque sua cultura.

Já para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), certamente, a cor da pele é um dos critérios para nomear as raças, observada como característica que diferencia os sujeitos. Porém, é na linguagem que se institui a diferença; por sua vez, também as relações de poder, bem como o núcleo central do pensamento pós-estruturalista.

Para as autoras, o pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, porém, o estruturalismo, com pretensão científica, constitui-se em método para ciências sociais e impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem, advogando em favor da existência de uma estrutura, sistema ou conjunto de relações, que subjaz aos fenômenos, em que a realidade é constituída pela linguagem.

Já o pós-estruturalismo, é a crítica de fato ao se perceber que a ideia de estrutura está marcada pela linguagem. Como o estruturalismo deixa de considerar a construção sócio-histórica das estruturas, teria dificuldade de compreender a passagem de um sistema de relações entre as estruturas. Já com o abandono da noção de estrutura proposta, o pós-estruturalismo contribuiu para uma releitura da linguagem.

Sendo assim, nesse contexto, ao buscarmos centralmente compreender os efeitos do currículo cultural nas significações das/os estudantes, ao tematizarmos práticas corporais oriundas de matrizes africanas e afro-brasileiras, faz-se necessário iniciar compreendendo como as/os estudantes representam essas práticas corporais, raça, racismo, entre outros significados, dos quais podem emergir narrativas que os aproximariam ou distanciariam do tema.

Diante disso, pensamos que, a partir das posições de sujeitos, enunciadas discursivamente, sobre o que podem vir a ser as práticas corporais tematizadas nas aulas, também é possível se apresentar como uma possibilidade, desconstruindo as possíveis certezas sobre elas, ou distanciando-se de qualquer forma de fechar uma verdade, com a apresentação de outras possibilidades. Ademais, adia, assim, os significados, contribuindo não para o que é, ou o que pode ser, mas sim para o que podem vir a ser esses efeitos nas significações das/os estudantes.

5. METODOLOGIA

5.1. O local e os procedimentos da pesquisa

O presente estudo foi realizado a partir do contexto da prática docente, visto que, enquanto professor e pesquisador, tivemos como campo de pesquisa o cotidiano de nossas aulas de Educação Física na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA).

A EA encontra-se nas dependências do campus da capital da USP, na zona oeste da cidade de São Paulo, no bairro do Butantã. Foi originada a partir da criação de uma classe experimental de 1º ano primário, associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP). No ano de 1958, a Escola Experimental foi constituída com o objetivo de realizar ensaios de técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professoras/es, inclusive, de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO. Em 1962, a Escola Experimental passou a denominar-se Escola de Demonstração e, em 1972, com a extinção do CRPE-SP, vinculou-se à Faculdade de Educação, passando a denominar-se Escola de Aplicação. Em 1985, a EA implantou o curso de 2° grau (atual Ensino Médio), oferecendo a oportunidade de continuidade dos estudos para seus/suas estudantes, o que demandou a necessidade da ampliação de suas dependências com a construção de um novo prédio na década de 1990.

A EA ocupa três prédios situados junto à FEUSP. Os Blocos A e B foram construídos há mais de cinquenta anos, nos quais se concentram a maior parte das atividades do Ensino Fundamental. Já o bloco C, o mais recente, construído na década de 1990, é onde se realiza a maior parte das atividades do Ensino Médio, em que estão localizados os diversos laboratórios da escola.

No Bloco A, encontram-se seis salas de aula, sala de Artes Visuais, sala de Música, salas de professoras/es Arte e Educação Física, sala de Educação Inclusiva e enfermaria, além do salão de Educação Física. No Bloco B, funcionam cinco salas de aula, salas de professores das áreas de Línguas, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Fundamental I, além das salas do Grêmio Estudantil e da sede da Associação de Pais e Mestres (APM). Acoplado ao Bloco A e ao Bloco B, existe um Auditório que também funciona como sala

de aula de Teatro. No Bloco C, existem as áreas administrativas da EA, a Biblioteca, Sala de Leitura, treze salas de aula, laboratório de Química, laboratório de Física, laboratório de Biologia, laboratório de Ciências, laboratório de Informática.

A área da escola é extensa, composta por jardins, horta – laboratório, quadra poliesportiva, campo com traves para futebol (campinho[37]), pequena quadra para vôlei (volinho[38]), um parquinho com brinquedos de madeira, além de pátios coberto e descoberto. Também, é possível acessar as dependências do Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP) para a realização de algumas atividades, bem como a utilização de quadras poliesportivas, campos etc., mediante prévia reserva.

No ano de 2006, a Escola implementou a primeira turma de alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos, processo acompanhado de pesquisas e proposta pedagógica adequada ao trabalho com crianças de seis anos de idade, o que culminou, em 2012, com um projeto para que as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental fossem reorganizadas em agrupamentos de 20 estudantes[39] (em geral, são duas turmas em cada ano do Ensino Fundamental e Médio com 30 estudantes por turma).

Vale afirmar que uma das principais características da EA consiste no ingresso das/os suas/seus estudantes, desde 1982, por meio do sistema de sorteio para as vagas disponíveis na turma inicial. Com o sorteio, estudantes de diferentes classes sociais, oriundas/os de diferentes escolas, são incluídas/os, o que corrobora princípios que orientam o projeto político pedagógico da EA, que apontam para o reconhecimento e o respeito às diferenças.

A proposta educacional da EA é comprometida com os direitos humanos, a igualdade de direitos, o reconhecimento, a valorização das diferenças e da diversidade, a democracia e a formação para a cidadania. Orientam o projeto político pedagógico da EA os princípios do diálogo, respeito e solidariedade, nos quais as/os professoras/es sustentam suas práticas pedagógicas, bem como fundamentam as relações interpessoais na comunidade escolar, contribuindo para a construção de um ambiente socialmente

---

[37] Nomenclatura utilizada pelas/os estudantes.
[38] Nomeclatura utilizada pelas/os estudantes.
[39] Anualmente, ingressam, na EA, 60 estudantes por sorteio a partir de três categorias: Categoria I – filhas ou filhos de funcionários da EA ou da FEUSP; Categoria II – filhas e filhos de funcionários de outras unidades da USP; e Categoria III – aberta à comunidade. É muito comum estudantes passarem toda a escolarização obrigatória na EA.

saudável, que implica o envolvimento de todos/as no processo educativo: estudantes, funcionárias/os, professoras/es e famílias.

Na EA, a educação é compreendida como uma prática transformadora, comprometida não apenas em reconhecer, mas também legitimar as diferenças constitutivas de uma sociedade plural e heterogênea, tornando a escola um espaço público em que todas/os se impliquem em relação à discussão e enfrentamento dos desafios de conviver responsavelmente na diferença. Nesse contexto, organizam-se as práticas pedagógicas, no exercício dos Direitos Humanos, como forma de organização social, política, econômica e cultural, visando criar propostas de formação, convívio ético e solidário[40].

Todas/os, na EA, estão comprometidas/os na busca por meios de enfrentar e combater, no cotidiano escolar, práticas de exclusão, preconceitos e discriminação de qualquer forma. Sendo assim, professoras/es, além de atuar nessa perspectiva em cada componente curricular, também atuam nas atividades vinculadas aos programas, bem como projetos inter e transdisciplinares: Estudos de Meio, EAPREVE[41], Negritude[42], Integridade[43], Gênero e Sexualidade, entre outros, que venham a emergir de acordo com as demandas apresentadas pelas relações sociais estabelecidas.

O *lócus* de atuação da maioria dos projetos e programas efetiva-se em um espaço denominado Espaço Projeto. Trata-se de um horário específico, incorporado à grade horária regular das aulas na escola, que visa possibilitar a atuação e efetivação dos programas e projetos da EA, alcançando as/os estudantes dos diferentes ciclos escolares.

Dentre as atividades, vale destacar o Estudo do Meio[44], uma vez que alguns dados produzidos no campo da pesquisa efetivaram-se nesse contexto. Na EA, o Estudo do Meio

---

[40] Plano Escolar EA: http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/Plano-Escolar-2020.pdf
[41] Programa de prevenção às drogas da Escola de Aplicação.
[42] O projeto Negritude tem por objetivo mostrar a história e a cultura dos povos de origem africana no mundo e discutir as questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista cultural quanto político. Assim sendo, constitui-se como uma ação afirmativa, com vistas a incentivar uma atitude positiva em relação à identidade negra, principalmente, no que se relaciona à formação da identidade afro-brasileira.
[43] O projeto Integridade tem por objetivo oferecer oportunidades às pessoas de toda a comunidade escolar para que tenham um espaço no qual possam se sentir seguras para se expressar com honestidade, de maneira que sejam escutadas sem os julgamentos que costumam surgir nas conversas. Atuando de uma maneira restaurativa, também, busca-se a aprendizagem de agir com empatia por meio de uma escuta ativa, que considere os sentimentos e necessidades dos envolvidos, para que as/os estudantes desenvolvam habilidades de solucionar suas questões sem a necessidade da intervenção ou mediação de um/a adulto/a.
[44] A proposta na EA fundamenta-se a partir da proposta da Profª. Drª. Nídia Pontuschka, baseada em estudos na área do ensino de Geografia, na década de 1990. A escolha da EA em privilegiar essa metodologia deve-

é uma metodologia de ensino essencialmente interdisciplinar, caracterizada principalmente pela possibilidade de ir a campo estabelecer contato *in loco* com temáticas vivenciadas nas aulas dos diferentes componentes curriculares.

Considerando o sentido amplo de uma Escola de Aplicação, anunciado pelo professor Azanha (1984) [45], a EA oferece, além da Educação Básica pública à comunidade, participação de ações de ensino, pesquisa e extensão da USP, sempre em busca de novas e significativas experiências pedagógicas, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade às/aos estudantes.

Diante de todo o contexto, no qual se encontra nosso *lócus* da pesquisa, em diálogo com os princípios da EA, presentes no projeto político-pedagógico, iniciamos, no terceiro trimestre letivo de 2018, as atividades decorrentes do mapeamento das práticas corporais com as/os estudantes, continuando, no primeiro trimestre de 2019; também, com as atividades decorrentes do Estudo do Meio, no mesmo ano, em que tematizamos danças caracterizadas por suas matrizes culturais afro-brasileiras (break, funk, hip hop, jazz, jongo e samba rock).

No terceiro trimestre de 2018, a turma do 7° ano I tematizou as danças: break, funk, hip hop, jazz e jongo, enquanto a turma do 7° ano II tematizou o samba rock. Já no primeiro trimestre de 2019, possivelmente sob influência do Estudo do Meio, realizado para a cidade de Campinas (SP), a tematização direcionou-se para o jongo nas duas turmas de 8° ano.

Ao colocar em ação o currículo cultural, nas aulas de Educação Física, a partir dos campos de inspiração, princípios éticos-políticos e encaminhamentos pedagógicos, foram utilizadas diferentes formas de registro: caderno de registro do professor, fotos, vídeos, falas dos estudantes. Além disso, também foram disponibilizados os registros efetivados com base nas anotações da professora, Adriana Gehres, que acompanhava nossas aulas para a realização de sua pesquisa de pós-doutorado, a qual gentilmente nos cedeu os materiais produzidos e transcritos. Ademais, também usamos os registros e anotações

---

se às inúmeras formas de investigação e de produção de conhecimento que ela oportuniza, em especial, no que se relaciona à interação de múltiplos olhares e estratégias de pesquisa, que possibilitam análise e interpretação de complexas realidades estudadas a partir de eixos temáticos específicos.

[45] AZANHA, José Mário Pires. O significado de uma Escola de Aplicação para a FEUSP. 1984. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/122.pdf

compartilhados pela bolsista Tamiris Oliveira da Silva, do Projeto Unificado de Bolsas (PUB-USP), que atuou no Projeto Negritude da EA de 2017 a 2019; ela acompanhou nossas aulas durante o 3° trimestre letivo de 2018, bem como as saídas de Estudo do meio, realizadas no ano de 2019.

No caderno de registro do professor, estão os objetivos das aulas e a organização das atividades que seriam propostas, bem como falas dos estudantes e anotações entendidas pelo professor como importantes para a organização dos próximos encontros, problematizadas no decorrer da tematização. Esse procedimento, característico do currículo cultural de Educação Física, apresentado como elemento que possibilita encaminhar e elaborar as atividades de ensino, serve de referencial para a reflexão e encaminhamentos no decorrer da tematização. Arthur Müller (2016) aponta que, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilita a revisita e a reflexão sobre o próprio processo formativo e a necessidade, ou não, de reorientar a rota.

Outros registros foram realizados também em decorrência das atividades do Estudo do Meio, na cidade de Campinas (SP), além de fotos e vídeos durante as vivências; alguns vídeos foram feitos em momentos de comentários, na coleta de depoimentos das/os estudantes, em alguns momentos das aulas, bem como no retorno das/os estudantes em relação à configuração das aulas (como dançar, as informações encontradas e disponibilizadas sobre as danças, organização de baile, entre outras).

O material, produzido pela pesquisadora Adriana Gehres, foi efetivado com base em fotos, vídeos, áudios de conversas com as/os estudantes e com o professor; posteriormente, tudo isso foi transcrito e enviado para leitura; além de compor o material da pesquisa, também contribuía para se pensar e efetivar os encaminhamentos pedagógicos. Uma das atribuições das/os bolsistas no projeto Negritude da EA é acompanhar as aulas; o diálogo constante colabora com as atividades no projeto. No contexto de nossa pesquisa, a contribuição foi ainda maior, devido ao envolvimento com a turma e acompanhamento mais próximo com alguns/mas estudantes, que necessitavam de uma atenção mais individualizada. Tanto a participação da bolsista PUB-USP como a da professora foram fundamentais para o acompanhamento e os registros, que nos permitiram produzir o material da pesquisa, os quais, após nos debruçarmos sobre o material, baseado nos referenciais teóricos decoloniais e das africanidades, permitiram a elaboração da nossa análise cultural.

5.2. Análise cultural

> Pode parecer uma má ideia utilizar um referencial teórico pouco conhecido fora do ambiente acadêmico, que quer desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento, se o desejo for o de promover transformações em prol da equidade educacional e social. Mas isso é justamente o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (GASTALDO, 2014, p. 9 – 10)

Anunciamos, com o excerto acima, uma possibilidade outra de pensar como analisar os dados produzidos no campo da pesquisa, na tentativa de compreender os efeitos nas significações das/os estudantes em relação às práticas corporais oriundas de matrizes afro-brasileiras. Distanciamo-nos efetivamente de fazê-lo a partir de perspectivas teórico-metodológicas que reforcem pressupostos arraigados em uma lógica positivista, a qual possibilite uma resposta concreta, única ou interpretações que universalizem os conhecimentos que emergiram.

Nesse contexto, empreendemos, a partir dele, a análise cultural, uma vez que nossa pesquisa pode ser compreendida para além do pensamento científico, caracterizando-se como uma produção cultural num ambiente específico, parcial, não neutro e agenciado pelo contexto de docência no qual estávamos inseridos. Da mesma forma, apresentam-se pesquisas que caminham pelas mesmas esquinas, por exemplo, as de Flávio Santos Júnior (2020), Hugo Nunes (2018), Marcos Ribeiro das Neves (2018), Jacqueline Martins (2019) e Jorge Oliveira Junior (2017), que recorreram a esse método para realizar suas análises dos materiais produzidos no campo.

A análise cultural procura ir além do que é visível; a partir dela, é possível escapar da descrição de uma realidade objetiva, construindo uma perspectiva de leitura bastante rigorosa do contexto social (WORTMANN, 2002; MORAES, 2015; LISBOA FILHO; MACHADO, 2015), na qual a necessidade de uma reflexão sobre as práticas culturais fornece subsídios às diversas áreas das práticas sociais e do conhecimento humano. Isso

se efetiva pela busca de múltiplas interpretações e não de uma explicação verdadeira ou conclusiva, bem como as constantes negociações entre as estruturas sociais determinantes e as possibilidades de resistir a elas.

Flavia Lisboa Filho e Alisson Machado (2015) apontam que os próprios sujeitos são complexos e atuantes em diversas esferas sociais, o que indica que, ao realizar uma análise cultural, o/a pesquisador/a deve considerar como válidos todos os elementos que possam ofertar algum tipo de indício de como operam as relações culturais dos sujeitos.

Segundo Ana Luiza Moraes (2015), o/a pesquisador/a se envolve em um ambiente interpretativo e, no ir e vir da pesquisa, supera descrições superficiais de fatos descontextualizados, assim, apresenta leituras e análises mais densas dos textos culturais, caracterizados pelos contextos de sua produção. Maria Lúcia Wortmann (2002) exemplifica-se na "penetração nas linguagens" e no "garimpo" dos significados na multiplicidade de textos.

A análise cultural, que possui um caráter político, faz a/o analista se ocupar de um contexto sócio-histórico particular, em que se insere, mobilizando "recursos teóricos e empíricos disponíveis para começar a construir respostas" (MORAES, 2015, p. 7). Para a autora, a análise cultural atua no sentido de entender como as práticas culturais são vividas e experimentadas pelos sujeitos como um todo, compartilhando, com o campo teórico e político dos Estudos Culturais, o compromisso da investigação, além de considerar as relações de poder atuantes nas produções de significados nas práticas culturais.

Para Maria Lúcia Wortmann (2002), as análises culturais se valem de inúmeros campos teóricos e metodológicos, assumindo abertamente um caráter parcial, incompleto e contextual que possibilita emergir análises a respeito das práticas culturais.

Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) indicam que uma metodologia de pesquisa é pedagógica, uma vez que se refere a um como fazer, tratando efetivamente de caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a realizar, de formas que têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Ainda, sugerem que as metodologias, entendidas como pós-críticas, são construídas de modo claro e combativo, na luta para construir outras perguntas e outros pensamentos na educação (e na saúde, no contexto das autoras), a fim de que sejam mais compreensíveis, movimentando-se de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos do que ainda nos possibilita poetizar. Isso, no

trabalho com pesquisas pós-críticas, indica experimentar, inspirar, desmontar, juntar, articular, multiplicar, produzir, atribuir novos significados, artistar, inventar, criar olhares, o "pesquisar-poetizando" (PARAÍSO, 2014).

Compreendemos que, ao pensarmos nas possibilidades apresentadas, a análise cultural, assim como o capoeirista, busca encontrar os espaços vazios, as frestas, no ir e vir da ginga, de um lado para o outro, muitas vezes, ficando de cabeça para baixo para poder ver melhor o espaço que tentará ocupar, no simples descuido do seu oponente. Dessa maneira, aventamos aproximações com o pensamento de fronteira, sugerido por Walter Mignolo (2013), considerando a metáfora da capoeira (NEIRA, 2007) e do rolê epistemológico, que emerge da atuação nas frestas, nas traquinagens, como atos de antidisciplina e de rasura aos imprevistos coloniais. Esses fatores nos mobilizam e nos lançam nas zonas de fronteira, nos saberes praticados, ao cruzar outros modos, afetando-lhes, além de atribuir mobilidade, dinamismo e transformação, produzidos nos efeitos de encantamento nas esferas de saber, que são mobilizadas na perspectiva da abertura de caminhos (RUFINO, 2019).

Essa ação configura como um fazer em encruzilhadas, potencializa o movimento e as transformações, confrontando as noções desencantadas dos modelos monorraciais e universalistas. Contribui, assim, para uma perspectiva pluriversal, anunciada por Walter Mignolo (2008), no sentido de romper com o sujeito universal, demandando uma aproximação da desobediência epistêmica apresentada pelo autor.

A tarefa de realizar uma análise cultural é necessária a partir da compreensão do todo que envolve a pesquisa de uma prática social, o que, para Marisa Vorraber Costa (2000), é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida.

Assim, aproximando-se de uma visão pluriversal dos estudos decoloniais, os quais podemos assentar em uma perspectiva epistemológica exuística, recorremos a compreender Exu como aquele que tudo come, cospe, assovia, ritma o hálito e determina a concretude do mundo por meio da palavra, praticando suas traquinagens e estripulias de inventar a vida enquanto possibilidade (SIMAS; RUFINO, 2019).

Jorge Oliveira Junior (2017) reforça a necessidade de nos arriscarmos para criar outras possibilidades de pensamento, outros modos de enxergar a pesquisa educacional para que, no campo de pesquisa em educação, não nos tornemos reféns dos métodos já

conhecidos e aplicados à exaustão, anunciando a fuga de sistemas de pensamento que separam, explicam verdades e fixam significados.

Nesse contexto, recorremos a perspectivas de Exu como uma epistemologia, pensando a partir da atuação no campo das possibilidades, aos quais artistaremos nossas análises escrevivenciadas e inspiradas na teorização decolonial, efetivando a desobediência epistêmica, assentada nos ebós, fintas, gingas, rolês entrecruzados no currículo cultural para compreendermos seus efeitos nas significações das/os estudantes, ao vivenciarem práticas corporais de matrizes afro-brasileiras.

6. ADENTRANDO NAS ENCRUZILHADAS: UMA ANÁLISE DENTRE TANTAS POSSÍVEIS

As pesquisas de Flávio Santos Júnior (2020), Jaqueline Martins (2019), Jorge Oliveira Junior (2017), Letícia Araújo e Marcos Neira (2014), Marcos Neira (2016) e Marcos Ribeiro das Neves (2018), ao se debruçarem sobre as representações e significações dos sujeitos da educação, sobretudo, nos efeitos do currículo cultural de Educação Física em ação – a partir da perspectiva das/os estudantes – apontam algumas direções, orientam possibilidades e caminhos.

Nesse xirê, abrindo possibilidades para caminharmos pelas encruzilhadas abertas, compreendemos que os estudos citados contribuem substancialmente para responder algumas questões deste estudo, bem como anunciar caminhos e elucidar, mesmo que provisoriamente, a questão central da pesquisa.

Diante do contexto, algumas questões surgiram e abriram encruzilhadas; diante delas, após pedir permissão ao seu dono, adentramos em cada uma, não com a intenção de respostas definitivas, mas para que pudéssemos pensar sobre nossa própria prática pedagógica. Isso posto, emergiram as seguintes questões: quais são as representações das/os estudantes em relação às práticas corporais, oriundas de matrizes africanas e afro-brasileiras? Como as/os estudantes percebem a presença/ausência de determinadas práticas corporais no currículo? Como percebem (se percebem) a recorrência de algumas práticas corporais em detrimento de outras nas aulas de Educação Física? Como as/os estudantes, inicialmente, significam as práticas corporais ao se depararem com as temáticas das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física? Partindo desse pressuposto, nesse contexto, ao colocarmos em ação o currículo cultural, problematizando as questões étnico-raciais, certos de que alguns efeitos são produzidos, quais seriam eles? Sobretudo, no bojo da nossa pesquisa, somos levados à questão central: quais os efeitos do currículo cultural nas significações das/os estudantes ao vivenciarem, nas aulas de Educação Física, práticas corporais oriundas de matrizes afro-brasileira?

Vale afirmar que nossa compreensão sobre os efeitos e as significações está limitada pelo contexto pesquisado. Mesmo que, em nosso material empírico, tenhamos um número significativo de registros das aulas, saídas e a produção de dados para a pesquisa, temos a consciência de que muitos detalhes se perderam; diante disso, o que

apresentamos, aqui, é uma das possibilidades alcançadas por nossas significações, totalmente parciais e agenciadas pelo contexto de docência no qual estávamos inseridos.

Sendo assim, compreendemos que as análises apresentadas, mais efetivamente o que será relatado a partir de nossa prática pedagógica, também se concretizam como um relato de nossa experiência docente, da nossa vivência, nas encruzilhadas diárias da prática docente e, por que não, chamá-las de escrevivências? Afinal, a partir delas, anunciamos nossas fabulações sobre os acontecimentos, nossas vivências, as narrativas produzidas no nosso cotidiano.

Encontramos, até certo ponto, aproximações, semelhanças, elementos que são anunciados também nos estudos citados acima; contudo, eles servem como inspiração e orientação, uma vez que os efeitos produzidos nas significações das/os estudantes em nossas aulas são contextuais e não replicáveis em outras realidades.

Ao anunciar as escrevivências, a escritora mineira Conceição Evaristo nos apresenta a possibilidade da escrita que nasce no cotidiano das lembranças da experiência de vida das pessoas, mas principalmente das mulheres negras. A escrevivência não trata apenas da escrita grafada, mas de outras possibilidades de se narrar, de se traduzir o que se viveu. Apesar do conceito proposto pela autora ter sido pensado efetivamente a partir de escritas de mulheres negras, aventamos a possibilidade de pensarmos também a partir de outras escritas, propiciadas pelos corpos, gestos, vozes, expressões, sentidos ou discursos enunciados a partir das significações.

No contexto desta pesquisa, a escrevivência também acontece como um outro lado da oralidade. Ao nos aproximamos do conceito, respeitosamente, a partir do local de uma branquitude acadêmica, de professor de escola pública, inserida no contexto de uma faculdade de educação de uma universidade pública, anunciamos nossa compreensão a partir das escrevivências, efetivadas em nossas aulas de Educação Física quando tematizamos práticas corporais oriundas de matrizes afro-brasileiras. Diante do contexto de pesquisar a própria prática, também pensamos ser possível narrar nosso estudo a partir do conceito de escrevivência.

Ao tecermos nossas escrevivências, debruçamo-nos na análise do material produzido no campo da pesquisa, no decorrer das aulas e das atividades realizadas nas saídas do estudo do meio, entrecruzando caminhos, adentrando nas encruzilhadas, nas quais colocamos em ação o currículo cultural de Educação Física. Assim, assentamos

nossas análises principalmente nos cruzos entre as produções decoloniais, principalmente, a partir de Walter Mignolo e Anibal Quijano, com a pedagogia das encruzilhadas, apresentada por Luiz Rufino, pela qual, ao adentramos nas encruzilhadas, acessamos princípios de uma epistemologia exuística.

Muniz Sodré, Leda Maria Martins e, mais recentemente, Eduardo Oliveira, Sidnei Nogueira, Tiganá Santana e Luiz Rufino anunciam saberes a partir das encruzilhadas; esse último aproxima-se mais dos saberes que emergiram em nossa pesquisa, uma vez que, ao anunciar uma pedagogia baseada nas encruzilhadas, o campo das possibilidades, as disponibilidades de novos rumos, as práticas inventivas da perspectiva transgressiva ampliaram os olhares para um campo de atuação orientada pela decolonialidade.

Nesse contexto, ainda, vale a pena afirmar que a figura de Exu, aqui anunciada pelo autor e na qual assentamos algumas de nossas análises, nada tem de relação com o diabo cristão, visto como amoral, relegado ao substantivo do pecado, do descontrole e do perigo, interditado pela lógica colonial, mas sim com uma proposta de resistência, de conhecimentos relegados pela colonialidade, baseados nas africanidades, principalmente dos povos iorubas, como forma de descolonização dos saberes. Por isso, entendemos que:

> [...]manter Exu, princípio explicativo de mundo, sobre o aprisionamento da condição de diabo Cristão favoreceu/favorece o projeto Colonial na face da Redenção Cristã (bem *versus* mal) e o racionalismo ocidental por via da dominação de outros conhecimentos, devemos cismar essa lógica ou como dizem por aí "aqui ninguém é santo". (SIMAS; RUFINO, 2019, p.50)

Segundo Luiz Rufino (2019), ao transfigurar Exu em demônio cristão, o colonialismo cometeu grande tragédia, reduzindo a complexidade das culturas negro-africanas, seus modos de vida, visões de mundo, princípios explicativos e saberes necessários para a formação de uma sociedade orientada pela diversidade como um princípio ético.

Exu anunciado como o diabo é totalmente simplificado. Acaba sendo fixado entre os binarismos que só interessam a uma perspectiva de sujeito universal, idealizado por uma obsessão dicotômica e cartesiana de ser. Assim, o pensamento colonial tenta, a partir de suas instituições, anular toda a potência de vida existente em Exu, incontrolável, indisciplinável, negociadas nas esquivas, golpes, frestas e seduções; isso borra as

fronteiras entre o certo ou errado, bem ou mal, desvio ou regra, anunciando, assim, os caminhos apresentados por Exu como possibilidades.

Não é nenhuma novidade que as/os professoras/es no seu cotidiano docente já se depararam com situações nas quais são narradas falas de estudantes que significam práticas corporais, oriundas de matrizes africanas ou afro-brasileiras, como algo ruim, tratado de maneira pejorativa, depreciando, recusando ou, ainda, atribuindo significados preconceituosos. Tais situações são associadas, principalmente, a determinado campo religioso, que identifica as manifestações africanas ou afro-brasileiras como ruins: "isso é do demônio", "isso é macumba", entre outros discursos de cunho preconceituoso.

Nos primeiros encontros com as/os estudantes, ao iniciar o mapeamento das práticas, com o objetivo de eleger as danças que seriam tematizadas nas turmas, deparamo-nos com uma fala, no mínimo, curiosa: "Professor, nós não vamos estudar aquelas danças de religião não né?". Assim, fomos remetidos diretamente para as narrativas recorrentes na nossa trajetória docente; pensamos que as outras falas, relacionadas ao preconceito, também seriam aventadas: "é macumba professor?" Mas não foi isso que aconteceu. Todavia, será que ainda viriam? Mesmo assim, como em outros momentos em que a questão esteve posta, seguimos adiante por entender que o enfrentamento da questão e a discussão sobre o assunto é movimento necessário para desvelar alguns entendimentos enviesados sobre as culturas de matrizes africanas e afro-brasileira nas aulas.

Intrigados pela fala e ao que estava relacionada, buscamos com as professoras, que ministraram aulas nas turmas em anos anteriores, informações sobre o que as/os estudantes teriam acessado como conteúdo, em relação ao tema dança. Isso ocasionou, posteriormente, a proposição de uma situação didática, na qual apresentamos às/aos estudantes alguns vídeos cedidos pelas professoras; em seguida, foi pedido que narrassem suas experiências sobre aqueles momentos.

> **GO. - 7I**[46]: Não aprendemos nada, só fizemos a coreografia.
>
> **GB. – 7I:** O significado das coisas, de onde elas vêm, umas coisinhas, mas não lembro muito, sei que aprendemos.
>
> **SL. 7I:** A história, mas não foi de um jeito complexo.

[46] Optamos por utilizar a letra inicial do nome e sobrenome do/a estudante, seguido do ano e turma para facilitar a codificação em nossas análises e, assim, despersonalizar, personificando as falas, uma vez que a importância no contexto da pesquisa efetiva-se na narrativa e como os discursos se estabeleceram.

> **MH. 7I**: São do sertão.
>
> **BO. 7I**: Mesmo tipo de roupa e roupas diferentes, todas fazem parte da cultura brasileira.
>
> **VL. 7I**: Todas têm a mesma religião, todas são do NE ou N.
>
> **MO. 7I**: Na minha outra escola, aprendi sobre o boi, a gente fez lá, tem 3 histórias, do nascimento, morte e renascimento do boi, lá falamos da festa do boi do morro, dos indígenas, falamos da língua do boi, foram muitas histórias, uns negócios mó louco.
>
> **NN. 7II:** Tinha uma que não lembro qual era que era do Centro-Oeste. Eu aprendi sobre a história, algumas músicas, tinha até um caderninho.
>
> **AV. 7II**: Também teve o Cavalo Marinho, eles contavam uma história e chamavam as pessoas para participar, a gente ficou ali perto da janela, por que a gente era do 5° ano. Na apresentação do Boi da Garoa47 era bem diferente das que fazíamos, a apresentação tinha muita interação.

Nas falas, foi possível observar que, para as/os estudantes, as danças, vivenciadas no contexto do Ensino Fundamental I, remetiam-se a algumas vivências e apresentação na festa da escola, no encerramento do primeiro semestre do ano letivo, porém, ainda, apontavam as possibilidades de origem apresentadas.

Podemos, nas falas das/os estudantes, perceber uma certa representação sobre a dança nas aulas de Educação Física, mas, sobretudo, em relação às danças que estavam relacionadas diretamente com as culturas de matriz afro-brasileira.

Mesmo com a vivência das práticas corporais, alguns/mas estudantes, ainda assim, não apresentaram uma apropriação do que foi estudado, o que era de se esperar. Não apenas pela pouca idade, ao acessarem os temas, mas sim pelos objetivos apresentados no momento em que foram acessadas, que, em linhas gerais, privilegiaram o gestual, produzindo, muitas vezes, representações que efetivamente mais afastaram do que aproximaram as manifestações culturais. Talvez, essa seja uma das possíveis explicações para a questão: "professor, nós não vamos estudar aquelas danças de religião não né?".

Uma vez que, muito antes de estar definida a prática corporal, que seria tematizada, as resistências e negações apontaram nesse sentido, foi possível questionar a referida fala, todavia, mais ainda, sobre como efetivaríamos nossa atuação com as turmas. Quais seriam as danças de religião? Por que as danças, que estão associadas às culturas africana ou afro-

[47] Nome do grupo de Cavalo Marinho que se apresentou na escola.

brasileira, são compreendidas como religião? E se for uma dança de religião, por que não a estudar em uma escola laica?

Inspirado/a nas teorias pós-críticas, o/a professor/a, com base no patrimônio cultural corporal da comunidade, identifica quais práticas corporais estariam disponíveis aos/às estudantes; mesmo que não componham suas vivências, tais situações podem ser encontradas no bairro da escola ou no universo cultural mais amplo.

Sendo assim, como apresentado por Marcos Neira e Mário Nunes (2009), as informações, recolhidas durante essa etapa, constituem elementos fundamentais para dimensionar o trabalho docente. Assim, professoras/es conversam com as turmas, pesquisam o entorno da escola, observam momentos de entrada, intervalos, recreio e saída, bem como consideram suas falas, não com o objetivo de levantar conhecimentos prévios ou realizar alguma sondagem, mas sim como entrada ao universo cultural das/os estudantes. Isso possibilita, assim, a organização e desenvolvimento das situações didáticas; dessa maneira: "mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro a seguir" (NEIRA, 2019, p. 59). Podemos ressaltar que o mapeamento se apresenta no transcorrer de toda a tematização, de formas diferentes, seja nas falas ou também em decorrência de alguma vivência.

Os dados apresentados, neste estudo, foram produzidos a partir de dois trimestres letivos de aulas de Educação Física, com as mesmas turmas – no trimestre final do 7° ano e no decorrer do primeiro trimestre do 8° ano – e nas saídas de Estudo do Meio, que, por sua vez, denotam as situações didáticas apresentadas e analisadas enquanto dados do estudo. Isso, por um lado, facilitara sua produção, mas, por outro, dificultou a escolha para apresentá-los, o que demonstra, neste caso, nossa limitação como professor/pesquisador na turma.

Isso posto, após realizar algumas atividades de mapeamento, nas turmas do 7° ano, emergiram diferentes danças, referendadas a partir das discussões nas turmas. Em uma delas, foi definida a tematização do samba rock; na outra, foi elaborada, pelas/os estudantes, uma categoria, denominada "danças afro", na qual, no decorrer da tematização, as/os estudantes vivenciaram o break, a dança do Michael Jackson, o funk, o hip hop, o jazz e o jongo.

Ao longo das tematizações das danças, nas duas turmas de 7° ano, dois marcadores sociais emergiram a partir das falas, bem como pelas relações que se estabeleceram, no decorrer da tematização, tanto nas danças da turma I como o samba rock, na turma II. Dessa forma, foi possível problematizar questões sociais, de raça e gênero. No 8° ano, ainda, as problematizações se fizeram presentes, porém, em dado momento, tivemos idas e vindas com questões relacionadas à sexualidade.

No 8° ano, continuamos a proposta da tematização das danças, em que as turmas foram reorganizadas, de maneira que puderam trocar conhecimentos sobre os temas estudados no ano anterior. Assim, decidiram continuar a tematização do jongo nas aulas, o que, talvez, pensando no universo mais amplo das relações entre as/os estudantes com os colegas de diferentes anos escolares, tenha influenciado a decisão da turma por uma das atividades, que seria (e foi) realizada naquele ano: o estudo do meio, no qual as turmas de 8° ano, entre outros locais, visitaram a Casa de Cultura Fazenda Roseira, em Campinas (SP), sede da comunidade de jongo do Dito Ribeiro. Sendo assim, anunciamos uma das falas das/os estudantes.

> **IV. 7II:** Não acredito que ele aceitou o funk e não aceitou o jazz, NÃO ACREDITO! Eu não acredito! Ele aceitou funk! Aceitou funk e não aceitou jazz? Não acredito! Impossível, funk, funk, como ele pôde aceitar funk e não jazz? Funk é um lixo, o povo nem sabe dançar, fica rebolando, pra não falar outra coisa... e não aceitou o jazz!

Ao afirmar: “Eu não acredito! Ele aceitou funk! Aceitou funk e não aceitou jazz?” e continuar sua argumentação, a estudante (IV) disse muito mais do que pensava em relação ao funk, do que, efetivamente, o que levaria a sua preferência pela presença do jazz nas aulas. Isso direciona o olhar à atribuição de sentido para uma dança mais qualificada, justificada pela representação de uma cultura mais “erudita”, ou, como alguns/algumas estudantes disseram, durante a tematização sobre a prática para validar algumas das gestualidades presentes no jazz, “é um ballet mais rápido”; logo, por ser um “ballet”, seria mais digna de fazer parte do rol dos conhecimentos das aulas de Educação Física.

Outro ponto que nos chama a atenção na fala da estudante está relacionado ao desconhecimento da origem do jazz enquanto produção afro-americana, muito possivelmente por ela acessar o jazz em um espaço externo à escola, em que a

preocupação com a gestualidade sobrepõe as questões associadas a marcadores sociais. Assim, são pouco ou nada abordados, o que, até certo ponto, é compreensível nesses espaços, porém, não poderia deixar de ser problematizado nas aulas.

Durante a tematização das danças, a partir das situações didáticas propostas, foram produzidas algumas significações por parte das/os estudantes, não apenas em relação ao jazz ou funk, mas também a partir das vivências corporais, narrativas e interpretações de textos culturais acessados nas aulas e, também, suas relações com a ocorrência social, visto que:

> ...tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262)

Como anunciado por Jorge Oliveira Júnior (2017) e Marcos Ribeiro das Neves (2018), é no decorrer de toda a tematização que as/os estudantes produzem suas significações, em que, em cada etapa vivenciada, essas são produzidas de diferentes maneiras, seja confirmando representações, desconstruindo discursos pejorativos ou, ainda, produzindo novas significações. Por exemplo, algumas falas de estudantes, que emergiram no mapeamento realizado, no início das aulas, apresentam suas representações.

> **GO. 7I:** Onde vou achar alguma coisa no celular sobre índio? Quem escolheu essa merda? QUEM ESCOLHEU ESSA MERDA DE ÍNDIO, QUEM ESCOLHEU ISSO? A gente já vê África direto, agora vai começar com esse negócio de índio.
>
> **TR. 7II:** dança estranha... não vamos fazer essas danças né professor?... a dança é muito estranha... os passos são muito estranhos... parece break, mas é muito esquisito...achei mó dança ridícula, dançam muito estranho.
>
> **MP. 7II:** estranha, mas tem muitos passos parecidos com danças de hoje, alguns acho que nem se usa mais... parece até hip hop e break, mas é diferente, estranho.

Associando as falas das/os estudantes (IV, GO, TR, MP), é possível perceber que, nesse caso, as primeiras significações estão direcionadas para o estranhamento e rejeição, apresentadas em falas que desqualificam ou desvalidam as danças, ou, ainda, os povos que originalmente as produzem, tentando validar outras danças como mais "adequadas".

Nessas primeiras falas, identificamos representações atravessadas pelos padrões de poder/ser/saber, instituídos pelo colonialismo, de forma que apenas os saberes eurocentrados encontram-se em lugar de conhecimento a ser acessado. Isso impele, assim, algumas práticas corporais em prol da manutenção de padrões sociais mundiais de poder, herdados pelo colonialismo e operados até os dias de hoje a partir de seus pilares: raça e racismo.

Recorremos a Anibal Quijano (2000b) para melhor exemplificar o ideal colonial, uma vez que, segundo o autor, ao se partir de um referencial eurocêntrico do conhecimento, consolidado no colonialismo europeu, também são naturalizadas as relações de dominação entre raças, que, historicamente acabam significando, de outras maneiras, as formas de se legitimar as antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Para o autor, a colonialidade do saber origina uma geopolítica do conhecimento, a qual é fundamental para a manutenção da lógica colonial-moderna do poder.

Assim, reforçamos nossa afirmação, com a ilustração de outras falas das/os estudantes, associadas às pessoas que, em dado momento da tematização, questionaram sobre a presença do samba rock nas aulas de Educação Física, bem como qual seriam suas visões sobre o tema e/ou sobre as aulas.

> **TR. 7II:** Por que os professores na minha opinião, dava um montão de brincadeira pra gente fazer, tipo base 4, aí davam um aquecimento antes, pra minha opinião isso...
>
> **JP. 7II:** Não entendi muito bem... tipo é que eu, porque apareceu... mas tipo...então, mas eu não sei também porque não teve...acho que maturidade também muitas vezes, não sei...
>
> **GR. 7II:** Vim de outra escola, onde eu já estudei, eu nunca aprendi samba rock, é a primeira vez na verdade que eu tô aprendendo...porque na minha escola, onde eu estudava, era uma escola evangélica né, então tipo, não tinha essas coisas...aqui, não sei...porque...tem muitos alunos que gostam de dançar...
>
> **GS. 7II:** Eu tô achando é...eu tô achando legal, aprender uma coisa diferente que eu nunca aprendi...a gente tá aprendendo

> agora porque antes a gente não tinha muita coordenação, e aí agora a gente tá evoluído e agora tá em condições de aprender...
>
> **KN. 7II:** Acho que por causa da idade né, aí tipo, samba rock é um pouquinho mais difícil, porque a gente aprendeu coisas mais fáceis quando a gente tava no 1°, 2°, 3°, por aí, acho que é isso, porque a gente não teve, não tem nenhum motivo assim...ah a gente não teve porque...porque, mas eu acho que é por causa da idade...
>
> **AP. 7II:** eu acho que é porque... é o que ela falou né? É que na escola dela...era meio...meio metodista então não teve samba rock.
>
> **MP. 7II**: ela não teve porque a escola dela...a Educação Física na escola dela era mais voltada para os esportes.
>
> **NN. 7II**: eu acho que...a pessoa que falou da minha família, falou que ela achava porque favorecia o esporte na escola dela e é isso...
>
> **BK. 7II**: falou que é porque a aula de Educação Física dela era mais voltada para o esporte.
>
> **GM. 7II:** a pessoa que eu entrevistei falou que as aulas não ofereciam, quer dizer, a escola dela não oferecia uma aula bacana como essa...
>
> **MLB. 7II**: Porque a escola da minha mãe, que foi quem eu entrevistei, favorecia o esporte.
>
> **AM. 7II:** Porque na escola dos que eu entrevistei, praticavam o esporte.
>
> **JC. 7II:** Porque não tava no currículo escolar e tinha mais esportes do que dança e essas coisas...essas coisas aí...
>
> **MB. 7II:** Porque o currículo escolar na época priorizava o esporte do que a dança, mais o esporte do que a dança...
>
> **TR. 7II:** Porque tinha... a gente fazia mais esporte
>
> **BM. 7II:** Os meus pais falaram que não tinham, porque naquela época, tipo não era muito conhecido assim...e também porque nas escolas eles praticavam mais esportes do que essas outras coisas que tem hoje em dia...

Podemos observar que as resistências emergiram discretamente nas falas, ao apresentarem algumas possíveis concepções de escola, sujeitos e, principalmente, de aulas de Educação Física, às quais teriam sido expostos, em outros momentos de sua escolarização. Dessa forma, os significados partilhados, na escola ou em contato com outras pessoas, que aparentemente não acessaram temas relacionados às africanidades nas suas aulas, produzem uma análise de maior comprometimento. Diante disso, indicamos não apenas a ausência de determinadas práticas, mas sim uma negação, objetivada por um

apagamento que é institucionalizado a partir do racismo presente nas instituições escolares.

Porém, nas falas, ainda é possível observar características de determinados currículos de Educação Física, que traduzem também as perspectivas das/os professoras/es, as quais, nem de longe, perpassam pelas questões raciais. Isso porque, ao anunciarem a necessidade de maturidade, imputa-se uma certa noção de gradação de conhecimentos por fases de desenvolvimento, consideradas as ideias para interagir com algum tema, bem como um pensamento atrelado à aptidão física, relacionada à coordenação motora. Assim, apresentam uma distância diametral da nossa proposta em aula e uma aproximação com outras teorias curriculares da Educação Física, acessadas em outros momentos.

Para Rosângela Carvalho (2004), escola e currículo são práticas sociais de extrema relevância na construção de conhecimentos, bem como de subjetividades sociais e culturais. Na escola, se aprende a ler, escrever e contar, mas também se aprende a dizer efetivamente quem é branco, negro, mulher, homem, entre outras formas de subjetivações, bem como os modos de ver o mundo.

É visto que a Educação Física, historicamente, teve seus conhecimentos baseados em práticas corporais, a partir de uma perspectiva eurocentrada, o que, de certo, mesmo que as/os estudantes não saibam ou não percebam – como se efetivam essas relações –, são influenciados diretamente nas suas representações. Isso porque, em geral, alguns temas e conhecimentos são naturalizados, enquanto outros são negados, quando não rejeitados efetivamente, marcados por ausências constantes nos currículos escolares.

Podemos facilmente ilustrar um breve histórico da presença da Educação Física na escola, em que seus conhecimentos são validados a partir de correntes biologizantes da medicina e psicologia. Assim, anunciavam modos de ser e padrões esperados de comportamento a partir de um currículo ginástico, esportivista ou, ainda, baseado no desenvolvimento de habilidades e na promoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Contudo, os sujeitos objetivados não são negras/os, indígenas, em gera; também não são mulheres, o que indica um lastro colonial nos diferentes currículos de Educação Física.

Para Anibal Quijano (2005), os dualismos, como elementos fundamentais para a constituição do poder eurocentrado, estão baseados na oposição entre razão e corpo; por isso, preponderantemente, foram utilizados como referencial para a inferiorização e

colonização dos povos. Sendo assim, fazendo uma aproximação dos apontamentos do autor com o campo da Educação Física, uma das intervenções dos europeus, em relação aos colonizados, concretizava-se na aprendizagem forçada das culturas do colonizador, que objetivava a reprodução da dominação, além de haver uma imposição cultural nos campos tecnológico, simbólico e, especialmente, no campo religioso por meio da evangelização.

Possivelmente, isso explica algumas das resistências iniciais das/os estudantes, o que, atreladas às suas representações sobre a Educação Física, de certo, não reproduzidas de maneira consciente, anunciam saberes coloniais que permeiam não apenas esse campo, mas são reforçados a partir de alguns temas de estudo.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) referem-se às práticas discursivas como práticas de poder; para as autoras, uma prática de significação constrói a realidade, governa, constrange comportamentos e projeta identidades. Sendo assim, as/os estudantes, ao questionarem a presença ou ausência de algumas danças nas aulas, podem indicar não só como vêm representando algumas danças, mas também como representam suas aulas de Educação Física.

A partir dessa esquina, nosso olhar direciona-se muito mais para o contexto das ausências das africanidades na escolarização das/os estudantes do que efetivamente quando relacionamos a negação pela presença. Assim, vale a pena posicionar nossas ações ao produzir o currículo cultural de Educação Física, anunciando todo o conhecimento como válido, não apenas o produzido pela ciência, pelo Ocidente, que contribuiu com a colonialidade dos seres e do próprio conhecimento. Portanto, isso permite que acessemos outras esquinas dessa encruzilhada, uma vez que, nesse contexto, concebemos a possibilidade da perspectiva onde a:

> Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico. (NEIRA, 2019, p. 52)

Com um olhar a partir das africanidades, compreendemos que, então, é possível aproximar o currículo cultural, colocado em ação, de princípios presentes nas sabedorias provenientes de Exu, já que ele, segundo Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), sempre

age ajudando o lado mais fraco, uma vez que possibilita que exista equilíbrio entre os homens. Isso, por sua vez, anuncia e efetiva o convite para adentramos no terreno de suas posses, acessando a primeira esquina dessa encruzilhada.

6.1. A primeira esquina: as vivências no currículo cultural como pensamento de fronteira

No Ifá[48], em um de seus odús (itans[49]), conta-se que Exu foi desafiado a escolher, entre duas cabaças, nas quais, em forma de pó, em uma delas, continha o bem e, na outra, o mal. Ainda, nas cabaças, em uma, havia remédio; na outra, veneno; uma era corpo; a outra, espírito; uma evidenciava o que se vê; a outra, o que não se enxerga; uma era a palavra; a outra era o que nunca seria dito.

Assim, Exu pediu que, imediatamente, lhe trouxessem uma terceira cabaça; então, abriu-a e misturou o pó das duas primeiras na terceira. Com esse itan, conclui-se que, a partir disso, o remédio pode ser veneno e veneno pode curar; que o bem pode ser o mal; a alma pode ser o corpo; o visível pode ser o invisível e o que não se vê pode ser presença; o dito pode não dizer e o não dito pode fazer discursos vigorosos.

Ao adentramos nessa primeira esquina, anunciamos os significados produzidos, de maneira provisória e adiados, uma vez que as práticas corporais de dança, que emergiram do mapeamento, apresentaram-se como possibilidades no decorrer das vivências durante toda a tematização. É essencial afirmar que, no currículo cultural de Educação Física, anunciam-se as vivências como múltiplas possibilidades, não se limitando apenas às vivências corporais, as quais são:

> [...] expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um "ensinar a fazer". O

[48] Na filosofia Ifá, os mitos estão organizados em dezesseis capítulos, subdivididos em dezesseis partes, tudo pacientemente decorado, uma vez que originalmente não existia escrita na fundação desse pensamento, compreendido também de maneira oracular pelos povos iorubas. Orumilá é a divindade que é guardiã dos saberes oraculares transmitidos aos seus sacerdotes, quem dá as respostas e ensina aos homens como resolver toda a sorte de problemas e aflições, sendo Exu o mensageiro responsável por essa comunicação.

[49] Itan é o termo ioruba para definir o conjunto de mitos, canções, histórias ou fatos históricos transmitidos oralmente de geração a geração. No contexto deste estudo, utilizamos itan e oriki como sinônimos, uma vez que nossa preocupação efetiva-se a partir dos textos produzidos em si e não o que significam esses elementos no campo das religiões de matrizes africana e afro-brasileira.

> foco reside muito mais no fazer como já fez ou como se acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. (NEIRA, 2019, p. 63)

Diante disso, sentimos a necessidade de alertar que não apresentaremos as vivências da maneira cronológica como ocorreram, mas sim organizadas a partir de dois caminhos: o primeiro está direcionado aos efeitos produzidos a partir dos vídeos e imagens, acessados nas aulas; o segundo, a partir de como as/os estudantes vivenciaram corporalmente a dança e os efeitos que identificamos a partir das narrativas, gestualidades e demais elementos passíveis de leituras, que conseguimos identificar.

Nas vivências, a partir de vídeos e imagens, foram acessados trechos do musical *West Side Stories*[50]*;* o videoclipe da música "*Bad*", do Michael Jackson[51]; o videoclipe do grupo Passinho dos Maloka[52]; o videoclipe da artista pop de Ruanda, Sherrie Silver[53]; a dança indígena da etnia Terena[54]; coco[55]; batuque de umbigada[56] e jongo, na rua[57], no palco[58], em um videoclipe[59] e uma festa em comunidade jongueira[60], que sugeriam diferentes ambientes onde a prática acontece; ademais, foram usados os documentários sobre o samba rock: "Clube do Balanço: swing e samba rock[61]" e "A história dos bailes black de SP[62]"

Podemos asseverar que, em cada um dos vídeos e imagens que as/os estudantes acessaram, em suas diferentes configurações, adentravam nas encruzilhadas, uma vez que, nesse contexto, ela representa uma fonte inesgotável e inacabada de experiências. Isso

---

[50] Durante as aulas, utilizamos algumas cenas do filme, a partir desse link: https://www.youtube.com/watch?v=20myPs_-E1I
[51] https://www.youtube.com/watch?v=dsUXAEzaC3Q
[52] https://www.youtube.com/watch?v=KJAHulI-7vQ
[53] https://www.youtube.com/watch?v=CPjaYRYFE5w
[54] https://www.youtube.com/watch?v=7ojK6Bb8Dlw&t=25s
[55] https://www.youtube.com/watch?v=J65zuXB8pa0
[56] https://www.youtube.com/watch?v=_vnjh9LHjOc
[57] https://www.youtube.com/watch?v=JHqsRjX-52c
[58] https://www.youtube.com/watch?v=QpXEkxO2xi
[59] https://www.youtube.com/watch?v=KJAHulI-7vQ
[60] https://www.youtube.com/watch?v=f3u2Qbiecog
[61] https://www.youtube.com/watch?v=l_qcAo6Zzw4
[62] https://www.youtube.com/watch?v=yxVv33aAno4

porque, nas vivências consideradas, cruzo os diálogos das/os estudantes com os múltiplos saberes e suas representações.

Assim, anunciou uma das estudantes, ao acessar o videoclipe do Passinho dos Maloka:

> **MO. 7I:** Não é funk não, isso é funk professor?...Não, não tem as meninas de shortinho, rebolando até o chão, não tem os carrões com a galera bebendo... gente parece legal até...e difícil... professor, não vou conseguir fazer...olha pra isso...

Ao acessar o videoclipe da artista pop, Sherrie Silver, as/os estudantes falavam todas/os ao mesmo tempo e possibilitaram apenas alguns registros:

> Da hora professor.
>
> A maioria do povo é preto.
>
> O cabelo das mina é da hora.
>
> Esse clipe da cantora da África aí, parece que dançavam na favela de lá.
>
> Foi gravado na favela? Ela é da favela?

Ou, ainda, no contexto das falas, a partir das/os representantes da prática corporal, acessadas nos documentários sobre o samba rock:

> Nos encontramos aqui no Mappin pra curtir o som, pra achar aquele som que nós queremos curtir, todo mundo, não só os negros, como os brancos, os mulatos, nós queremos curtir o jazz, queremos curtir o pop, o samba, o rock, todo mundo quer curtir aquele som, tá entendendo, dizer que nós viemos aqui pra achar aquele meio social que nós queremos curtir, aquele salão, o determinado lugar que você se sente bem, que você se sente gente, não e você vegeta você quer sentir, você quer se sentir gente. (uma das organizadoras da divulgação dos bailes)

> [...] por mais que a polícia viesse com a finalidade de acabar, por mais que o governo montasse todo um esquema para acabar com o movimento, o movimento tá vivo até hoje, por mais que a polícia vinha e "arriava o pau", a escola de samba abria de novo, o salão de baile nosso, abria de novo. (Eduardo, produtor de eventos – documentário a história dos bailes black de São Paulo)

> [...] há 20 anos atrás, pra fazer uma festa você precisava ter uma autorização da Policia Federal (Luiz Carlos, produtor de eventos da Equipe "os Carlos" – documentário a história dos bailes black de São Paulo)

> Faz tempo que o baile é algo importante para a população negra, em São Paulo, na década de 1930 a Frente Negra já realizava suas festas com o grupo das Rosas Negras, ao longo do tempo vieram o Aristocrata Clube, Clube 220, Coimbra e muitos outros, as festas era um compromisso...somos uma sociedade multirracial, mas até a década de 1960 em muitos bailes os negros não podiam entrar. (Narração início do documentário história dos bailes black de SP)

Isso também pode ser verificado quando acessaram imagens dos *móbiles*[63], apresentados na quadra, introduzindo o acesso aos conhecimentos sobre o jongo; nesse momento, também, por falarem ao mesmo tempo, conseguimos registrar apenas algumas falas.

> Alguns são realizados na terra, a gente podia fazer no campinho.
>
> Todos são negros...descendentes de escravos.
>
> Mantém a cultura nas suas cidades.
>
> Professor tem um dos grupos que foram fundados em 20 de novembro, é por isso que é feriado de zumbi? Ou o grupo foi fundado porque eles quiseram essa data?
>
> Tem muita gente velha.
>
> As mulheres usam saia...alguns tem umas roupas parecidas com aquelas que vemos no vídeo do grupo que se apresentou na TV.

[63] No trabalho final da turma de 8° ano de 2017, foram produzidos *móbiles* com informações sobre as comunidades jongueiras da região Sudeste, coletadas no Centro de Referência do Jongo, localizado na Casa de Cultura Fazenda Roseira.

> Todos os jongos vieram de...ex-fazen...ex-escravos de diversas fazendas, que foram retomadas depois, eram primeiro pessoas e depois outras pessoas como descendentes ou amigos ou pessoas que que viram ele na infância e retomaram.

Acessando as falas das/os estudantes, reforçamos a compreensão que os significados apresentaram, inicialmente, por meio da forma como foram acessados e, assim, integraram práticas do cotidiano; ou, ainda, como nos alerta Stuart Hall: "os significados culturais não estão na cabeça, têm efeitos reais e regulam práticas sociais" (HALL, 2016). Ou seja, a partir do repertório cultural e da leitura mais ampla das/os estudantes sobre as práticas tematizadas, essas/es anunciaram estranhamentos, uma vez que, para a estudante MO, a forma com que o funk foi acessado era distinta da qual ela conhecia. Isso produziu outra significação para a estudante em relação ao sentimento de gostar ou não de funk, o que, aparentemente, estava ligado a uma questão que podemos aproximar de uma ideia de moralidade, produzida por um discurso colonial, visto que, muitas vezes, demoniza formas de ser, existir ou se portar na sociedade.

As falas, produzidas a partir dos sentimentos, que se seguiram após os vídeos da artista pop de Ruanda, aproximando-a da realidade de alguns/mas estudantes, aparentemente, foram as mesmas que geraram a indignação em relação ao período histórico, citado nos documentários, sobre o samba rock. Isso porque ambas anunciavam um acesso ao que pode ser nomeado como um bem comum, de acesso ao lazer e à expressão, a partir da dança, reprimida efetivamente de maneira institucionalizada.

Sendo assim, identificamos um pensamento semelhante ao que nos apresenta Frantz Fanon (2018), ao anunciar três fases como consequência de uma luta anticolonialista: assumir a cultura do poder colonizador; reconhecer sua identidade como autêntica, reagindo à assimilação da cultura europeia; e, na fase revolucionária, quando começa a inflamar o povo. Acreditamos que a possível indignação da turma fez com que produzissem, como consequência dessa indignação, o baile de samba rock do 7° ano II, do qual falaremos mais adiante, no caminho, a partir de outras esquinas.

As imagens acessadas no jongo, também, retratam algumas representações sobre como as práticas corporais, oriundas de matrizes afro-brasileiras, têm seu espaço relacionado, ainda, a uma versão de origem, a partir da escravização da população africana. Dessa forma, mesmo sendo anunciadas de maneiras diferentes nas aulas, isso

não garante outras possibilidades de representação por parte das/os estudantes, uma vez que essas/es estão expostas/os a outros discursos, tendo, assim, outros significados partilhados ou, ainda, como aponta Stuart Hall (1997), sustentam-se a partir da linguagem, que apresentam, a *posteriori*, como parte do processo de significação.

Ao produzirem, nas vivências, gestualidades, a partir da referência dos vídeos e imagens, a que tiveram acesso, é possível verificar a produção de outros significados por parte das/os estudantes, mesmo que, aparentemente, a partir das falas em que são narradas algumas representações, constatamos que, na gestualidade, o não dito pode dizer além do que é possível expressar. Ou, como na terceira cabaça, apresentada por Exu, o não dito pode nos dizer muito.

Por exemplo, ao acessarem os trechos do musical *West side stories*, as/os estudantes, ao seu modo, reproduziram o contexto apresentado; com socos, giros, saltos, "voadoras", rolavam no chão ou se batiam, o que, diante do contexto, apresentava (ou performava[64]) o confronto entre as gangues, acessado a partir do vídeo. Isso porque se tratava de representação de uma dança na qual a gestualidade era essencial; porém, as/os estudantes anunciaram uma gestualidade que estava atrelada às representações feitas com base no trecho do musical.

> **HC. 7I:** Professor pode bater pra valer?
>
> **MR. 7I:** Fica vendo professor, quem vai apanhar... é sempre o negro (no caso, ele)

Observamos gestualidades semelhantes por parte das/os estudantes ao acessarem o videoclipe *Bad*, do Michael Jackson, ou, ainda, em outras vivências, a partir das danças tematizadas. Tal situação, ainda que tivessem acesso às gestualidades características das danças, não impedia de apresentarem outras possibilidades, que, ao mesmo tempo em que anunciavam outras gestualidades, dialogavam diretamente com as danças acessadas.

À medida em que as vivências se concretizavam como possibilidades às performatividades das/os estudantes, efetivavam sua participação cada um ou cada grupo, da sua maneira, dançando, observando, colocando as músicas, sugerindo possibilidades

---

[64] Aqui, apropriamo-nos da noção empregada na Arte, uma vez que, no contexto das aulas, as/os estudantes, ao performar, anunciam ações diversas a partir do contexto vivenciado nas aulas. Não relacionam, assim, as suas performances enquanto qualidade, mas enquanto atuação.

de passos, abrindo caminhos para potencializar a tematização das danças, o que possibilitou vivências, cada um ao seu modo.

O samba-rock, que, na ocorrência de sua prática, originalmente, acontece com base em casais cis-heteronormativos[65], nas aulas, foi performado pelas/os estudantes entre dois meninos, duas meninas, em grupos de três, quatro e até cinco pessoas. Isso, por meio de uma possibilidade de frestas, encontra-se nas mobilidades, transformações, imprevisibilidades, trocas, linguagens, comunicações e toda forma de ato criativo. Dessa forma, ao reivindicar tal prática como princípio, a partir de Exu, Luiz Rufino (2018) aproxima e anuncia a pedagogia das encruzilhadas, que confere o signo representado como inacabamento, infinito, em que, com base nesses atributos, lhe é conferida a condição de senhor de todas as possibilidades.

[65] De forma simples e em linhas gerais, trata-se de cis-heteronormatividade, quando se anuncia apenas uma possibilidade de ser/existir. Ou seja, homem é homem, mulher é mulher. Homens apenas se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres, aceitam e se identificam com seu sexo.

Mesmo partindo do pressuposto de que o samba-rock tem toda sua afro-brasilidade emaranhada nos seus giros, astúcias e desobediências, narradas a partir de seus sujeitos, no cotidiano da prática, não seria estranho que as/os estudantes tentassem reproduzir efetivamente a gestualidade entendida como padrão da dança, como se existisse uma sequência pré-estabelecida ou determinada. Ademais, a prática foi reforçada pela estagiária e bolsista, que acompanhavam as turmas e apresentaram alguns passos da dança que conheciam.

As vivências, nas aulas, permitiram às/aos estudantes realizarem invenções, fazendo emergir fronteiras; podemos, também, dizer zonas fronteiriças, frestas, ocupando os lugares de vazio com outras possibilidades, com base nos corpos, sons e palavras, das quais eclodem a reinvindicação por Exu, seus princípios e a encruzilhada.

> A encruzilhada transgride a linearidade e a pureza dos cursos únicos, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras onde múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências. (RUFINO, 2019b, p. 3)

Ao lermos as performatividades das/os estudantes, nos diferentes contextos, não apenas no samba-rock, podemos afirmar que suas atuações se efetivaram na fronteira, como anuncia Walter Mignolo (2008). O pensamento de fronteira ajuda a explicar que as performatividades das/os estudantes existiam para além de dois lados para se atuar; assim, anunciamos, a partir do "pensamento fronteiriço", que se trata de uma rejeição a maneira única de ler a realidade, ou mesmo as práticas corporais, afastando-se de pensamentos totalizantes ou criadores de universalismos.

Da mesma maneira com que performavam suas possibilidades, as/os estudantes, por outro lado, ainda enunciavam e reproduziam o discurso hegemônico, o que demonstra que alguns significados escapam, bem como nossa falta de controle ao propor atividades que, ao produzir seus efeitos, vão se efetivar em significações, às vezes, não esperadas. Isso pode ser exemplificado pelas falas, que sugerem narrativas apaziguadoras, visões românticas e folclorizadas sobre os processos diaspóricos aos quais a população negra africana foi submetida.

> **MR. 7I:** Eu vi que alguns diferentes tipos de danças como o jazz, o funk, tem algumas semelhanças e algumas coisas que não são iguais, tipo assim, os passos são diferentes, mas o ritmo de alguns ou de algumas músicas ou até mesmo do outro estilo pode ser igual ao funk, ao jazz, então, eles podem ser iguais entre si, em algumas coisas e diferentes entre outras e passos assim... eu percebi quando a gente estava trabalhando com... era o jazz?... eu lembro que tinha alguma coisa parecida com, não sei, não lembro se era o funk, mas tinha alguns passos que eram parecidos com os outros...e é isso...e também, assim, eu percebi também que em alguns diferentes tipos de danças, o ritmo é bem diferente de alguns outros, apesar de alguns serem bem iguais... a gente começou a falar até agora, que eu fui perceber, o que? Que a maioria desses diferentes tipos de danças são bem iguais entre si, apesar das diferenças, da impressão que todos eles foram criados mas vieram de uma coisa só...tipo assim, é... como se fosse, meio que tipo uma, que nem a gente faz uma, não sei, não é árvore genealógica, mas, tipo assim, da impressão que é uma coisa, mas tem diferentes tipos de dança que traz alguma semelhança entre outras, então, dá impressão que todas vieram de uma coisa só.
>
> **SS. 7I:** Então, as semelhanças...eu vi várias, danças que têm algum tipo uma descendência ou alguma um traço que ligam elas, diferenças eu não vi muitas... tipo a cultura, a origem da dança né, a origem da dança e isso, tipo liga a dança até tipo mudando de estilos, mas elas tipo como se tivesse um ancestral

> comum...por exemplo, quando a gente estava fazendo o jazz, o passo do Michael Jackson, tipo o jazz, tinha mais, o passo do Michael Jackson pra se dizer, o moon walker é diferente do que a gente tá vendo agora, não sei muito bem explicar também, bastante movimento, por exemplo, esse movimento...fazer passos coordenados com os pés assim...não sei explicar muito bem, porque eu encontro uma semelhança, eu acho que tem uma semelhança, pela história ou pela ascendência mesmo de que as danças vem de um lugar e desse lugar foi mudando o estilo, entendeu?
>
> **EG. 7I:** ...todas as que a gente tá vendo ultimamente, que são as de...são...tem alguns fatos bem parecidos que provavelmente se originaram da mesma dança, da mesma origem, mas, ao passar...ao passar dos tempos...eu acho que misturou...é como a história, você fica contando de boca em boca como as vezes vai misturar e trocar ela...e ela vai mudar, então eu acho que as músicas estão mudando muito...por exemplo...tem algumas músicas que...que...que fazem... as pessoas todas juntas que são movimentos em grupos mas tem podemos falar, um protagonista, que ele vai como... liderar o grupo de dança, enquanto tem outros que a gente viu que não é isso que são as mesmas, também ela...tem algumas, como aquela, não me...eu não sei de onde é, mas que...várias vezes vinha um...era como uma fila, aparecia alguém ele dançava, daí vinha outra pessoa e ele dançava...e eu acho que essas são as diferenças principais...mesmo elas sendo bem parecidas porque todas tem a dança igual em grupo como...tem um grupo que dança e faz a mesma dança... a maior semelhança seria... que todos fazem uma dança igual e tem muito movimento nela, normalmente tem alguns movimentos pequenos...como andar e tem muito movimento...tem como o movimento de braços de pernas... sempre tem algumas semelhanças entre...o...as danças do movimento...mas, indepen...de um povo...por exemplo a do Michael Jackson que você mostrou, os movimentos eram bem agitados e a gente pode...mas não eram tão agitados como aquele, aquela outra que era uma mulher dançando e ai continuava as crianças dançando lá em Ruanda...

Na direção dessas falas, os incômodos gerados propiciaram ainda mais elementos para que repensássemos a problematização, o que vale destacar que, para além dos nossos registros das aulas, somados aos da bolsista do projeto Negritude, Tamiris, além das conversas com a Profª Adriana Gehres[66], que contribuíram substancialmente para se pensar algumas das atividades didáticas, ainda era necessário colocar em questão algumas representações que anunciavam o ser/estar/pensar da colonialidade.

[66] Adriana Gehres, que realizava sua pesquisa de pós-doutoramento, na ocasião, com essa turma.

Certamente, o compartilhamento de dúvidas, anseios, alternativas e, principalmente, as possibilidades contribuíram com a escolha por alguns caminhos e não por outros, ao ter minhas representações também borradas por conversas como essa, com a professora.

> **Profa. Adriana:** Se apegando a isso ... na verdade a gente vive num mundo de sobreposições e multiplicações que as vezes é bem difícil a gente se ... e será que é importante mesmo a gente saber esse ponto 0 ou é mais importante a gente saber como isso foi movimentado ao longo da história... tá entendendo... e aí das diferentes narrativas e das condições de criação e etc... nessa ideia de contextos que eu chamo de campos de significação, que é um pouco diferente disso, essa ideia de contexto aí tá bem regada de colonialidade... de colocar o indígena e o afro de lado, o urbano, enfim... mas vamo lá ver como vai dar...
>
> **Prof. Ronaldo:** Sim, mas essa ideia de origem o tempo todo tem partido deles...
>
> **Profa. Adriana:** Sim, sim... vai ter que desmontar isso...
>
> **Prof. Ronaldo:** Aí vem o olhar colonizados deles... Contextos, como elas acontecem, como elas se apresentam, e onde é que elas acontecem, como é que elas acontecem, quem dança, onde dança, quem dança... acho que quem dança é uma boa pergunta, onde é que tem informação sobre essas danças...
>
> **Profa. Adriana:** Então, mas de onde vêm as fontes... porque as fontes contróem as narrativas, entendeste? As fontes contróem as narrativas... se a fonte dele vem da internet, vem de onde, vem de que, vem de youtube, vem de pessoas, isso tem a ver com quem cria as narrativas... Essa ideia de dança contexto nessa perspectiva que eu tô tentando trabalhar se transforma em corpo ambiente, é uma perspectiva de corpo ambiente porque eu entendo que... quando eu penso em dança e contexto parece duas coisas prontas, corpo ambiente é uma coisa sempre em processo.
>
> **Prof. Ronaldo:** Então é assim, nessa ideia do que você falou de ambiente, de ambientação... não sei se é exatamente isso...
>
> **Profa. Adriana:** Não é ambientação, é ambiente... ambiente mesmo da dança...
>
> **Prof. Ronaldo:** Então, vem pra mim o hip hop, porque eu tenho mais contato com o povo do hip hop... a construção lá no Largo São Bento, no metrô.
>
> **Profa. Adriana:** Pois é, o próprio ambiente cria o corpo e o corpo cria o ambiente... o Largo São Bento não é o mesmo depois do movimento hip hop... entende.
>
> **Prof. Ronaldo:** Sim, mas ele continua sendo... porque na verdade... ele não continua mais sendo o Largo São Bento que era na década de 1980, final da década de 1970... porque o espaço do metrô foi ajustado de outra maneira, porque o metrô

> achou que aquilo não devia rolar ali, mas naquela época, o espaço do metrô propiciava, o que eu digo aquele contexto deles, de se encontrar pra dançar, aquele contexto produziu o hip hop.
>
> **Profa. Adriana:** Produziu corpos, mas então aí criou, mas então, criou aqueles corpos naquele ambiente e depois eles foram para outros ambientes e criam outros corpos ambientes, é esse, é uma sútil diferença, mas a gente sai de coisas mais fechadas e prontas, até nessa ideia de identidade... etc., para uma ideia mais de processo, de processo de individuação, enfim... nesse sentido é uma coisa ativa, é uma coisa ativa, não tô dizendo que não tem estabilidades, tem estabilidades, porque a gente fala de metaestabilidades... tem sempre metaestabilidade... é essa ideia de eu tirar a potência fechando... de trabalhar nessa ideia de ambiente... é que isso está ficando mais claro para mim também agora, nas aulas... vai, o que muda? Sei lá, qual é... porque é tudo muito perto, uma coisa da outra, mas muda ligeiramente a maneira de olhar, de falar e de fazer...de repente...é nesse sentido, mas...

Vale afirmar que, nas aulas, ao optarmos adentrar por diferentes esquinas, a partir da enunciação das/os estudantes em relação à problematização realizada, efetivamente, em muitos momentos, as falas delas/es anunciavam discursos distintos dos que talvez estivéssemos esperando com a atividade didática proposta. Mesmo assim, no decorrer das vivências, as gestualidades apresentadas por elas/es nas aulas eram performadas de muitas maneiras, por exemplo, ao acessarem as gestualidades do jongo no 7° ano, em que, em dado momento, apenas as meninas efetivamente dançavam; vez por outra, um menino entrava e dançava, mas, em geral, mantinham-se nos tambores.

No último dia de aula de 2018, uma das estudantes, que tinha anunciado que, em sua família, havia uma participante de um grupo de jongo, na cidade de Embu das Artes (SP), conduziu a vivência da roda, de maneira que orientou aos/as colegas como deveriam dançar; apresentou também como deveriam iniciar e entrar na roda.

As/Os estudantes começaram a se envolver na roda e entravam para dançar com as/os amigas/os, sentindo-se mais tranquilos para se expor, uma vez que a dupla entrava para dançar e se tornava o centro das atenções da turma; eis que a estudante, que conduzia a roda, sem perceber, acabou fazendo emergir um marcador a ser problematizado. No último dia de aula? E aí? O que fazer?

A roda, os tambores, as pessoas, a música, a dança. Tudo estava "dando certo", quando a estudante para a roda, se vira e diz: "Tem que ser um menino e uma menina"; isso fez com que a roda parasse e começasse um diálogo em relação a como seria se fosse um menino e uma menina. Alguns meninos correram novamente para o tambor, para não dançar com as meninas, começaram a dispersar a roda e, quando encaminhávamos para o final da aula, surgiram mais algumas falas:

> **EG. 7I:** professor, pode dançar menino com menino e menina com menina?
>
> Professor: se vocês decidirem que sim, quem sou eu pra falar não... o combinado não era eu só cantar na roda?
>
> **MO. 7I:** EG, não pode, a dança é um menino e uma menina, dança como casal
>
> **GO. 7I:** Então só existe casal de menino e menina?
>
> **MO. 7I**: Não, mas pra dançar sim
>
> **EG. 7I:** Mas e se a menina tiver de saia e o menino não
>
> **MO. 7I:** mas é assim mesmo...
>
> **EG. 7I:** não, o que eu queria dizer era, que a pessoa que seria o "menino" estaria sem saia e a pessoa que seria a "menina" estaria com saia...
>
> **MO. 7I:** isso, boa ideia, então vamos lá, vamos lá

Impossível prever que essa representação emergiria na última atividade do ano. Como os caminhos da encruzilhada são orientados pela incerteza, a aula não poderia ter produzido momentos tão potentes como o que aconteceu.

Flávio Santos Júnior (2020) reforça a importância e constata que, ao privilegiar os saberes enunciados pelas/os estudantes, bem como o que esses têm a dizer sobre as práticas corporais, apresenta-se a pluriversalidade do currículo cultural de Educação Física ao tornar possível a construção de "um mundo onde caibam outros mundos", reforçando a condição das possibilidades das/os estudantes enquanto produtores de conhecimentos dignos de tratamento pedagógico.

Quando a estudante MO anuncia a necessidade de performarem o jongo tal qual ocorrência social da prática, seus/as colegas refutam, anunciando outras possibilidades de realizar a vivência, o que também nos leva a crer que sugeriam outras formas de ser e estar no mundo, potencializadas naquele momento pela forma com que produziam o jongo.

Nos primeiros encontros do 8° ano, as/os estudantes apresentaram os conhecimentos acessados no decorrer da tematização das "danças afro" e do samba-rock. Assim como ocorreram durante as vivências no ano anterior, utilizaram vídeos, mostraram os convites do baile de samba-rock, fotos e vídeos produzidos no decorrer das tematizações, utilizando os registros do professor.

Naquele momento, a ideia principal era saber as significações das/os estudantes, bem como propor uma situação de mapeamento para eleger o tema cultural que seria abordado nas turmas; após as atividades, definiu-se pelo jongo. Isso propiciou continuidade às vivências, rapidamente retomadas pelas/os estudantes. Assim, seguimos com a tematização do jongo nas duas turmas de 8° ano. Outras possibilidades apresentaram-se; anunciamos as encruzilhadas e os saberes assentados nelas, que reforçam que não há somente um caminho. Novamente, é bom afirmar: a encruzilhada é um campo de possibilidades.

Na mesma direção, observamos que as/os estudantes dançavam a partir de sua compreensão, o que, mesmo com a orientação da colega, não ocorreu durante as vivências. Assim, não houve momento em que as gestualidades buscassem um padrão de ser, de se movimentar, uma forma ideal de dançar.

Logo, compreendemos as significações como encruzilhadas que se apresentaram como possibilidades em nossas aulas, atravessadas pelas performatividades, em que os

caminhos são múltiplos enquanto possibilidades e não como certezas; assim, pressupõe-se uma coexistência de diferentes rumos, os cruzos. Com base na perspectiva da encruzilhada, sob um olhar como potência de mundo, podemos asseverar que ela está diretamente relacionada às culturas de síncope.

Para Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019), "a síncope é a arte de dizer quando não se diz e não dizer quando se está dizendo" (p. 19); capoeira, samba, jongo e demais culturas de síncope anunciam possibilidades de educação, batendo tambor, dando pirueta, gingando, sambando, praticando estripulias, ampliando as possibilidades de rasuras da universalidade do cânone ocidental. Ao transgredi-lo, encanta-se, cruzando com outras perspectivas, encontrando sempre uma fresta para a transgressão.

Diante disso, como possibilidade para transgredir, dobramos a próxima esquina.

6.2. A segunda esquina: apresentando as frestas e os cruzos

A partir das performatividades, as/os estudantes apresentaram suas potências de vida. Assim, enuncia-se Exu, enquanto potência, em que se apresenta como possibilidade de sentir, fazer, pensar, inventar e encantar o mundo, no qual "passado, presente e futuro não passam de abstrações" (RUFINO; SIMAS, 2019, p. 25).

Podemos afirmar também que, em cada "transgressão" das gestualidades, uma fronteira se apresenta, em que cada intersecção ressalta a possibilidade de outros caminhos, ou possibilidade de (re)invenção, as quais são anunciadas nas frestas deixadas pelos saberes coloniais.

Para Luiz Rufino (2019), a encruzilhada é um símbolo pluriversal, que atravessa qualquer conhecimento que tenta se reivindicar como único; são esses saberes de frestas que se cruzam e ressaltam zonas fronteiriças de tempo/espaço, em atravessamentos múltiplos das experiências das/os estudantes, provisórias e inacabadas.

Diferentemente do que se propõe na lógica ocidental/colonial, um caminho não anula o outro, visto que eles se cruzam, se atravessam, esculhambam a linearidade dos caminhos únicos. Nesse contexto, seus entroncamentos escancaram as possibilidades de fronteiras e saberes que se atravessam; é a potência de Exu anunciada nas encruzilhadas.

O pensamento decolonial emerge para além de um empreendimento político e epistemológico, comprometido com as transformações e transgressões dos limites da colonialidade/modernidade. Segundo as/os defensoras/es desse campo teórico, configura-se como um empreendimento da América Latina, mais contundente no debate pós-colonial.

Segundo Luiz Rufino (2018), a perspectiva decolonial não é meramente um processo de descolonização. Pode ser entendida como constante e continuada ação de transgressão e resiliência frente aos padrões de ser/saber/poder do colonialismo. Sendo assim, Exu emerge como potência capaz de produzir atravessamentos, uma vez que sua potência versa sobre todo e qualquer ato criativo; também, é o elemento que nos possibilita pensar uma educação, uma experiência enquanto acontecimento e processo de vir a ser.

No decorrer da tematização, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre as danças, buscando compreender o contexto histórico, político e social, bem como a

gestualidade ou demais características, que venham a emergir sobre a prática estudada, convidamos, para os encontros com as/os estudantes, o produtor cultural de bailes black e líder da Equipe Águia Black, Douglas Dx[67], para conversar sobre a organização de bailes, mas, principalmente, para contar suas histórias com o samba-rock.

Ao recebê-lo na aula, as/os estudantes tiveram contato com um representante do samba-rock; acessaram, além das suas redes sociais, imagens de eventos realizados pela equipe em diversos locais da cidade: salões de festas, clubes, casas, alguns passos e "giros". O convidado falou sobre as diferentes formas de dançar, apresentou como elaboram o cardápio dos bailes – já que as/os estudantes viram nos vídeos que havia comidas/aperitivos e perguntaram sobre – e, por fim, afirmou que, além de tudo, o samba-rock tratava, principalmente, de uma celebração.

O cruzo produzido com a presença de Douglas Dx efetivou-se quando as/os estudantes tinham acessado outros discursos, que anunciavam o samba-rock como uma dança em que a população negra reforçava sua identidade cultural e se posicionava politicamente; isso, aparentemente, ocasionou o questionamento por parte de um dos estudantes:

> **AM 7II:** O samba rock também não era uma forma de resistência?
>
> **Douglas:** Com certeza!
>
> **AM 7II:** Por que você falou que é celebração, uma festa...
>
> **Douglas:** Pode ser também

Podemos afirmar que a contribuição de Douglas Dx foi preponderante para que as/os estudantes produzissem um baile, ressignificando algumas das narrativas que foram ponto de partida para a produção do: "Baile de samba-rock do 7° ano II".

> [...] as visitas de representantes das práticas corporais nas escolas contribuíram na produção de significações distintas. Além disso, tal dispositivo, típico das atividades de ampliação, viabilizou o confronto do discurso do colonizador com a voz do colonizado, do opressor com a do oprimido, do estabelecido e detentor de privilégios com o marginalizado e subjugado. Essas atividades, desde que bem articuladas com a desconstrução e

[67] Douglas é funcionário da FEUSP e seu filho foi aluno da EA; em uma das conversas na escola sobre a tematização nas aulas, um dos técnicos de apoio educativo sugeriu que conversássemos com o Douglas para obtermos mais informações sobre o samba-rock.

> problematização que caracterizam as situações didáticas de aprofundamento, podem ajudar os estudantes a perceberem as relações de poder que influenciam seus olhares sobre o objeto de ensino. (NEVES, 2018, p. 138)

Também, podemos dizer que, para além da forma de dançar, a fala do Douglas Dx contribuiu com as/os estudantes ao pensar o samba-rock como algo que poderia ser, ou que foi e estaria sendo, uma vez que os significados são atribuídos pelas pessoas. O samba-rock poderia ser significado de outras maneiras, até mesmo em outra turma, por terem partilhado significados diferentes no decorrer das vivências.

Ao acessarem as posições assumidas pelas pessoas no contexto da produção de um baile de samba-rock, isso, possivelmente, fez com que as/os estudantes organizassem o baile de samba-rock do 7° ano II, em que cada qual se organizou em grupos por interesses; alguns/mas assumiram a reprodução da música, outras/os dedicaram-se a preparar a iluminação e o "cenário" do baile, conseguindo, com a professora de Arte, máquina de fumaça, globo e projetores, que utilizaram como iluminação. Além disso, os grupos de estudantes ficaram responsáveis por organizar as comidas (petiscos) do baile e os convites (*flyers*), o que, como anunciado anteriormente, reforça as vivências no currículo cultural, que se efetiva de diferentes maneiras, não baseadas apenas nas gestualidades.

Já no 8° ano, como apresentado anteriormente, após as vivências que efetivaram o mapeamento das danças, nas quais emergiram a continuidade da tematização do jongo, convidamos, para um encontro com as turmas, o mestre Jefinho de Tamandaré, de uma família jongueira tradicional da cidade de Guaratinguetá (SP).

Os tambores, os pontos, as saias, os giros anunciaram o jongo e como ele é produzido pelos jongueiros, assim como as/os estudantes tinham acessado nos vídeos. Dessa forma, também acessaram o jongo nas falas do mestre, em que, a partir das histórias contadas, por vezes, era possível confundir os fatos narrados com a própria história do jongo.

Alguns questionamentos foram lançados ao mestre Jefinho, que, se, por um lado, apresentava-se receptivo com a participação da turma, por outro, apresentava sua resistência em relação à manutenção das tradições que representava:

> **GO. 8I:** Mestre o senhor viu que na aula, tá dançando todo mundo com todo mundo, mas no jongo de verdade, por que homem não pode dançar com homem e mulher com mulher?
>
> **Mestre Jefinho:** É... já me perguntaram isso uma vez... vou te explicar como é que é, uma vez eu tive um problema com uma moça, que ela é gay e tinha uma namorada e ela quis dançar...aí eu falei pra ela, precisa ser o casal, o homem e a mulher, aí a menina falou pra mim, mas eu tenho uma namorada, eu não tenho namorado, eu quero dançar com ela, aí a gente explicou que o jongo é um homem e uma mulher, aí ela falou pra mim que eu era excludente, então você é excludente, não eu não estou excluindo você, eu tô trazendo você pra dentro da minha roda, venha para cá pra minha roda, pra você aprender a respeitar o movimento meu, o meu movimento tem 300 anos, então quem chegou na frente bebe água limpa, entendeu? Então se o meu movimento é mais antigo que o seu, você vai ter que ter um respeito com o meu movimento, se eu começo um movimento hoje e você já está no movimento há muito mais tempo, eu tenho que respeitar você, entendeu agora por que?... a idade é patente, no jongo a idade é patente. O que que é patente? Patente são aquelas divisas que se usa, entendeu?

> Sargento, tenente, capitão, major, coronel, então a idade dá patente, quanto mais velho o cara, mais poder ele tem... então sempre foi assim, um homem e uma mulher, não se pode mudar uma tradição de 300 anos, entendeu? Mas eu não tenho nada contra não, pode dançar todo mundo.

Mesmo com uma narrativa que até certo ponto resistia a outras possibilidades de existências nas rodas de jongo, o mestre Jefinho apresentou o desejo e a possibilidade de que todas/os podem dançar. Mesmo apresentando a tradição como produtora de uma regra de "um homem e uma mulher", não negou outras formas de se produzir o jongo, porém, indicou que, no espaço de ocorrência social do jongo, não seria algo visto com "bons olhos".

Apesar de, na sua fala, o mestre apresentar uma compreensão equivocada sobre gênero e sexualidade, na fala de GO, ao se questionar sobre o "jongo de verdade", o estudante, além de apresentar uma possibilidade de borramento do que se entende por homem e mulher, aponta indícios para uma compreensão de que o jongo, realizado nas aulas do do 8° ano, não era o mesmo realizado pelos jongueiros, em Tamandaré. Tal fato, nesse contexto, não se apresenta como um problema, visto que é possível indicar a fala do estudante como a presença efetiva da situação didática, como ressignificação ou uma forma de apropriação sobre o tema cultural, uma vez que as/os estudantes também "elaboram outras formas de conhecimento sobre as práticas corporais estudadas, a sociedade que as acolhe e os grupos culturais que as produzem e reproduzem" (NEIRA, 2016a, p. 43).

Para Homi Bhabha (2013), a perspectiva pós-colonial, como uma abordagem para ecoar o discurso das "minorias", emerge do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo, dentro de divisões geopolíticas estabelecidas, construídas e "sentenciadas pela história". Sob influência do pós-colonialismo, vale retomar que o currículo cultural de Educação Física, colocado em ação, sob inspiração dos seus princípios ético-políticos (nesse contexto, a descolonização do currículo), sugere condições para o diálogo entre culturas, convivência e partilha com o diferente, questionando a existência de culturas autênticas.

Nesse sentido, vale destacar que, mesmo o jongo sendo apresentado como uma prática corporal, oriunda das matrizes africanas e afro-brasileiras, ela certamente sofre influências de elementos edificados pela colonialidade. Podemos perceber que, quando

as/os estudantes abrem a encruzilhada, apresentando diferentes caminhos e seus atravessamentos, são refutados pelo mestre, a partir de uma lógica binária e colonial, da qual ele se vale para afirmar que: “sempre foi assim, um homem e uma mulher, não se pode mudar uma tradição de 300 anos”. Será?

Porém, quais seriam as respostas se as/os estudantes questionassem: quem definiu isso há 300 anos? Como era antes, quando ainda não era o jongo? Será que não podia dançar de outras formas? Entre outras questões, que podem até ter surgido, mas que não foram anunciadas.

Vale ressaltar que a presença do mestre Jefinho foi de suma importância para a contribuição deste estudo, principalmente, ao acesso aos pontos de jongo. Ademais, sobre as representações de um mestre jongueiro em relação à sua prática, bem como as produções encaminhadas, na continuidade, pelos/as estudantes, a respeito das vivências, que foram retomadas mais adiante, com o estudo do meio e a atividade realizada na Casa de Cultura Fazenda Roseira, em Campinas (SP).

Em nosso contexto, as turmas de 8° ano tiveram, como temas, durante o estudo do meio, o café e a ferrovia no Brasil, sobretudo, relacionados à produção e transporte (“Cafeicultura e ferrovia no Estado de São Paulo: cultura e transformação”), que ocorreu na cidade de Campinas (SP), na Vila de Paranapiacaba e Santos (SP). Como produto do estudo, foi elaborada, pelas/os estudantes, uma revista: “Caminhos do café”, orientadas/os por professores/as, que participaram do estudo. No contexto desta pesquisa, destacamos as atividades realizadas na Fazenda Tozan e Casa de Cultura Fazenda Roseira, na cidade de Campinas (SP).

A fazenda, há cerca de doze anos, é ocupada pela comunidade Jongo Dito Ribeiro, onde realizam atividades alicerçadas nas culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras. As turmas jogaram mancala, participaram de uma oficina de percussão, além de ouvir algumas histórias relacionadas à comunidade de jongo, à casa de cultura e sobre mitologia africana e afro-brasileira.

No mesmo contexto, também, tiveram a possibilidade de vivenciar uma roda de jongo com as/os integrantes da comunidade; além disso, puderam conversar sobre como o jongo era produzido pela comunidade, ampliando, assim, suas representações sobre as questões anunciadas durante as aulas, as quais estavam permeadas, principalmente, pelas relações de gênero.

O estudo do meio possibilitou outra vivência com jongueiros; uma comunidade jongueira, liderada e coordenada efetivamente por mulheres, de certo, possibilitou as/aos estudantes acessarem narrativas distintas das que ocorreram em toda a tematização nas aulas de Educação Física, por meio dos textos culturais acessados por elas/es.

Além das atividades já citadas, as/os estudantes conheceram o centro de referência do jongo do sudeste, entrevistaram a jongueira mais velha da comunidade, a Dona Maria Ribeiro, tiveram uma vivência de percussão e, no final das atividades, participaram de uma roda de jongo. Essa roda foi conduzida por Bianca Ribeiro, filha da líder da comunidade, Alessandra Ribeiro, que, por sua vez, é filha da Dona Maria e neta do Sr. Benedito Ribeiro, que nomeia a comunidade jongueira.

O momento da roda, talvez, tenha sido um dos mais esperados pelas/os estudantes, pois seria a hora de colocá-las/os em contato com outra narrativa sobre o jongo, que poderia afirmar ou produzir questões sobre alguns dos discursos já acessados. Sendo

assim, a turma participou dançando, a partir das explicações da Bianca, que também conduziu a roda, cantando os pontos e explicando o funcionamento do jongo na comunidade Dito Ribeiro. Aos poucos, as/os estudantes foram vencendo a timidez tanto para dançar como para conversar sobre o jongo com as/os jongueiras/os. Sendo assim, o GO não perdeu a oportunidade; contou para a Bianca sobre as vivências nas aulas e o encontro com o mestre Jefinho.

> **GO. 8I:** Bianca, lá na escola foi o mestre Jefinho
>
> **Bianca:** de Tamandaré
>
> **Turma:** É.!!!
>
> **Bianca:** ai que chique!
>
> **Turma:** Por que? É Por que? Ele é famoso?
>
> **Bianca:** Vamos dizer que sim...no jongo é...
>
> **GO. 8I:** Então e perguntamos pra ele por que só podia dançar homem e mulher...
>
> **Bianca:** E o que ele respondeu?
>
> **Turma:** Que sim...Não...Não, ele disse sim, mas que às vezes não...
>
> **Bianca:** Eita...afinal, ele disse que sim ou que não?... ha ha ha...ai que barato...
>
> **GO. 8I:** Ah, sei lá...fala você...
>
> **Bianca:** Gente, eu sei o que provavelmente ele disse pra vocês. Que homem é homem e mulher é mulher...mas eu faço parte de uma galera do jongo que chama juventude jongueira, sabe...é um monte de gente nova que fala sobre um monte de assuntos que nem vocês. Nas reuniões as vezes falamos sobre esses casos de os mais velhos não gostar de quando dançam homem com homem ou mulher com mulher...mas eu posso dar um bom exemplo pra vocês...eu sou mulher. A Flávia que tá no tambor...dá um tchauzinho amor...é minha esposa...e nós duas somos mulher, então não dançamos juntas na roda...mas aqui na Roseira tem um rapaz trans que o professor conhece...conhece né?...ele entra na roda com as mulheres, por que? Porque acreditamos que é uma questão de essência. Ele se reconhece como homem, ele tem essência de homem, então ele dança com mulheres. Eu e a Flávia somos mulheres, então dançamos com homens, é uma questão de essência.

A fala da Bianca contribuiu de forma substancial para anunciar os efeitos na tematização sobre o jongo, visto que, ao problematizar as relações de gênero e sexualidade, foi possível perceber que algumas das discussões, que permearam as aulas, não se distanciavam da ocorrência social da prática. Todavia, é importante afirmar que os

aspectos relacionados a quem dança com quem, ainda, predominam nas comunidades, o que compreendem como “homem e mulher”. Isso foi apresentado como alternativa à utilização da saia e da “não-saia”, o que, de certo modo, articulou a prática das/os estudantes de significar dessa maneira com as metáforas apresentadas no jongo. Compreendemos que os cruzos se fizeram presentes, atuando nas frestas deixadas por cada um dos representantes das práticas corporais, em que as significações das/os estudantes ocupavam esses espaços e ocasionavam possibilidades para novas frestas.

Segundo Luiz Rufino (2018), os cruzos operam praticando rasuras e ressignificações; são práticas de saber que se tecem a partir das relações, das alterações e acabamentos do que nos é dado pelos outros; assim, o cruzo é anunciado a partir da diversidade de saberes e suas interações. O que é lançado na encruzilhada será alterado, pois tudo o que é lançado lá é também modificado; nessa perspectiva, qualquer “verdade” logo se transforma em dúvida, potencializando a abertura de outros caminhos.

E, por falar em outros caminhos, dobramos a terceira e última esquina.

6.3. A terceira esquina: As encruzilhadas como possibilidades, Exu como epistemologia

Para Walter Mignolo (2013), ao elaborar um novo discurso colonial, propiciando voz a saberes que sempre existiram, mas que, ao longo de mais de quinhentos anos de colonização, permaneceram ocultos pelas epistemologias da modernidade, possibilita-se voz a um projeto decolonial.

Ao propor a pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino (2019) anuncia as peripécias, princípios e potências de Exu como epistemologia, o que seria inviável sem os conhecimentos presentes nas culturas da diáspora africana, tecendo diálogos interculturais entre múltiplos saberes, uma pedagogia combativa aos colonialismos/racismos epistemológicos.

Em concordância com o autor, alertamos que uma educação que rejeita Exu é, portanto, uma educação sem mobilidade, uma educação que não produz mudança, encantamentos e possibilidades, daí a importância de pensar uma pedagogia a partir das frestas, no devir, no vir a ser. Entrecruzando as possibilidades de uma epistemologia exuística, recorremos ao conceito de desobediência epistêmica, anunciada por Walter Mignolo (2008):

> A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (p.290)

O que Walter Mignolo (2008) anuncia efetivamente é a opção de desnudar a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais que, ao mesmo tempo, constroem identidades racializadas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do Ocidente. Ou seja, por nossa opção parcial, nada neutra, nos orientamos pela desobediência epistêmica, por uma epistemologia exuística ou outras possibilidades de epistemes, que anunciem possibilidades ao invés de certezas.

Isso posto, os saberes, riscados nesta esquina, encantam nossa encruzilhada para epistemologias baseadas nas africanidades, de maneira ancestre, codificadas pelos valores anunciados em princípios epistemológicos exuísticos, potenciadores de axé, que abrem caminhos, dinamizados com o axé transformador, que emerge como orientação ética/política/poética. Assim, apresentamos as produções das/os estudantes, que anunciam as significações produzidas no decorrer das tematizações.

Nesse contexto, a produção do baile de samba-rock do 7° ano II decorre de efeitos das ressignificações na tematização da dança, em que as/os estudantes, a partir das gestualidades, giros, firulas e resistências, passaram a circular em outras encruzilhadas, presentes na prática do samba-rock. Ao efetivarem a ideia da produção do baile, colocaram em ação as possibilidades de vivências, anunciadas no currículo cultural. Efetivamente, mesmo que ao tematizar a dança, se nos restringirmos apenas às gestualidades, nem todas/os estudantes dançaram, mas, como anunciamos anteriormente, as vivências na perspectiva do currículo cultural não se efetivam apenas a partir das gestualidades, mas também por elas.

Durante toda a tematização do samba-rock, não surgiu nenhum questionamento ou fala das/os estudantes sobre dançarem entre meninas e meninos; gênero não se apresentou como um marcador a ser problematizado.

Reforçando os pressupostos do currículo cultural, na direção de favorecer a enunciação dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020), as tematizações caminharam nas encruzilhadas por saberes e possibilidades. As/Os estudantes, ao vivenciarem o samba-rock, não anunciaram em nenhum momento a dificuldade de dançarem com as/os colegas, meninos e meninos, meninas e meninas, meninos e meninas, porém, a partir das potências de Exu, as possibilidades de transgressão podem ter sido uma resposta não dada; pode ser que, ao não dizer nada, disseram muito; ao produzirem uma "dança de casal", elaborando trios, quartetos, encontraram alternativas para que essas questões não fossem postas.

Isso tudo propicia uma reflexão sobre as configurações apresentadas pelas/os estudantes, visto que anunciavam resistências em relação às discussões que poderiam permear o marcador gênero. Por que afirmar isso? De certo, não por achar que deveríamos problematizar as relações de gênero, mas porque essas questões permearam toda a tematização no ano seguinte.

A tematização do samba-rock com a turma produziu, além do baile, significações sobre os elementos que permeavam a possibilidade de participação ou não, que, como forma de resistência, corroboram o posicionamento de Stuart Hall (2009), para quem a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura, de forma que seu significado utiliza a linguagem de maneira inteligível, expressando algo sobre o mundo ou representando-o.

Nesse contexto, a representação foi parte essencial do processo, pelo qual os significados foram produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura, de maneira que a linguagem, presente no baile, dança, história etc., foi realizada para representar o samba-rock. Isso, com base nos significados partilhados, produziu muitas significações sobre o samba-rock no decorrer de toda a tematização.

Do ponto de vista das africanidades, o desconhecimento que, inicialmente, parece ingênuo por parte das/os estudantes, em relação à ausência, indica como ocorre o apagamento de algumas violências raciais, estabelecidas a partir de alguns apagamentos históricos e associações equivocadas sobre a história da população negra no Brasil.

> [...] estudar História e Cultura Afro-brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações. (SILVA, 2010, p. 45).

Petronilha Silva (2009) alerta para a necessidade de se combater também nossos próprios preconceitos, bem como os gestos de discriminação fortemente enraizados na personalidade das/os brasileiras/os para superarmos a ignorância em relação à história e à cultura das/os brasileiros, sobretudo, as/os brasileiras/os descendentes de africanas/os. Dessa forma, mesmo que não exista efetivamente uma compreensão de atitudes racistas, ainda assim, somos influenciados pela estrutura na qual as escolas estão inseridas, portanto, "as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (ALMEIDA, 2019, p. 47).

No estudo do meio, realizado na Fazenda Tozan, uma fazenda produtora de café, na cidade de Campinas (SP), que mantém ainda hoje uma produção significativa de café para exportação, as/os estudantes tiveram a possibilidade de adentrar em construções do século XIX e início do século XX. Por exemplo, uma senzala, onde, posteriormente, foi construída uma casa para imigrantes italianos.

O espaço visitado pelas/os estudantes configurou-se inicialmente como senzala, o que já não se apresentou como um local agradável, haja vista sua construção, em que as telhas, feitas nas coxas de escravizados, permitem, nitidamente, a percepção do formato, de maneira que cobriam o galpão – o qual, originalmente, tinha uma porta (fechada atualmente) de cerca de 90 centímetros, sem janelas, onde ficavam centenas de escravizados que trabalharam na fazenda. Assim, segundo a monitora, "os escravos negros foram a mão de obra trocada pelos imigrantes italianos"; apesar de brancos, segundo a monitora, esses trabalhadores imigrantes, que moraram nesse mesmo espaço e "sofreram como os escravos".

A palavra foi o mote para o estudante FD questionar a monitora:

> O que a senhora disse?... de onde a senhora tirou a ideia que é possível comparar a escravidão com a chegada dos imigrantes...

> nunca... os imigrantes não sofreram nem metade do que o povo negro no Brasil...

Em seguida, o estudante e mais alguns/mas colegas da turma se recusaram a passar por dentro da senzala (uma das atividades propostas pela monitora), o que, de certo modo, gerou alguns conflitos com o grupo de monitores. Porém, isso corrobora os efeitos produzidos nas significações apresentadas pelo estudante e seus colegas, bem como reforça o que apresenta Petronilha Silva (2010), como suposição para o trabalho com as africanidades.

Para a autora, o processo de ensino-aprendizagem conduz para ações de uma pedagogia antirracista, em que o respeito, entendido não como mera tolerância, é, sobretudo, diálogo em que seres humanos diferentes miram-se uns aos outros, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade. Isso aponta para a necessidade da reconstrução do discurso pedagógico, no sentido de que a escola venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como para contribuir com a afirmação da sua identidade e da sua cidadania; assim, a fala do estudante, além de corroborar o apontamento da professora Petronilha, também aponta para reafirmar que:

> Engana-se quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador. (NEIRA, 2019, p.86)

Reforçando a perspectiva, o:

> [...] currículo cultural foge das sequências ou caminhos seguros no conhecido estilo "passo a passo". Tampouco alcança objetivos fixos ou competências e habilidades normatizadas. Mesmo assim, alunos elaboram formas de conhecimento sobre as práticas corporais estudadas, a sociedade que acolhe e os grupos culturais que as produzem e reproduzem. Os saberes veiculados pelo currículo cultural extrapolam a mera vivência, transitando pelos campos da história, sociologia, biologia, antropologia, política, etc., a fim de proporcionar aos alunos condições necessárias para ampliação das próprias leituras das práticas corporais socialmente situadas e dos seus praticantes. (NEIRA, 2016a, p.43)

Após as vivências, nas quais as/os estudantes definiram como o jongo aconteceria durante as aulas, definiram quem dançava com quem, como dançavam, como começava a roda, que momento trocava quem dançava, como terminaria a roda, quem tocava, quem cantava, dentre outros conteúdos que já tinham sido acessados pela turma, conheceram sobre a ocorrência social da prática, o que produziu alguns significados sobre jongo na turma.

A discussão, que surgiu, inicialmente, na turma do 7° ano I, ampliou-se ganhando destaque nas turmas, de maneira que as perguntas, que ajudaram as/os estudantes a ressignificar a dança, concretizaram-se a partir de: Quem usava saia? Poderiam dois meninos dançar, um usando a saia? E as meninas?

Vale afirmar que, nas turmas de 8° ano, as questões relacionadas às sexualidades das/os estudantes não estavam em evidência, mas sim os diálogos, estabelecidos a partir do marcador gênero. Nesse ínterim, surge a importância das/os professoras/es estarem atentos às narrativas das/os estudantes, bem como em relação ao que está acontecendo e

o “movimento” da turma no que tange às significações dos marcadores, problematizados no decorrer da tematização.

Ao entrecruzarmos o currículo cultural de Educação Física e a Pedagogia das Encruzilhadas, entre artistagens, dinamismos, mobilidades, transgressões, batalhas, jogos, dribles, rasuras, sucateios, ressignificações e estripulias, praticadas nas frestas, há as múltiplas formas de invenção da vida cotidiana, em meio a Exu como um princípio dinâmico que compreende uma complexa tessitura de práticas e formas. Assim, foi possível aos/as estudantes atuarem nas frestas produzidas durante a tematização. Com suas significações, metaforicamente, anunciaram a saia e a “não-saia” como texto cultural produzido pelo jongo do 8° ano; também, a “dança de casal”, em dança de duplas, trios etc.; ao dançarem o samba-rock, apontaram para outras possibilidades de ser e de sincopar os conhecimentos, anunciados no decorrer de toda a tematização, corroborando com o Obá Oritá Metá[68].

Segundo Luiz Rufino (2019), praticar Exu por meio de suas encruzilhadas nos mobiliza, nos lança nas zonas de fronteira, permitindo traquinagens praticadas nas frestas como ato de antidisciplina (desobediências) e de rasura aos imprevistos coloniais. O autor anuncia que “o ebó epistemológico vem produzir efeitos de encantamento nas esferas de saber, as mobilizando na perspectiva da abertura de caminhos (p. 43)”.

Ao colocar em ação o currículo cultural, atua-se nas frestas, nos cruzos, em síncope; as significações das/os estudantes indicam aproximações do rolê epistemológico e da metáfora da capoeira, uma vez que:

> Na marcação binária que entoa a rítmica do mundo colonial emerge um terceiro tempo, um vazio ressaltado no intervalo entre os dois tons. A síncope, o vazio, campo do imprevisível e, por isso, das possibilidades, há de ser preenchida pelos poderes do corpo. Eis que nasce a ginga, produção de saber do corpo e suporte para um infinito repertório gestual de esquivas, negaças, golpes e rolês. O conceito de rolê epistemológico inspira-se nas sabedorias da capoeira para propor ações de desvio e avanço. Imprime, nesse sentido, a lógica do jogo. Os rolês caçam tempos/espaços para a prática das viradas, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote, eis que o cruzo acontece. (RUFINO, 2019, p.3)

[68] O rei das encruzilhadas de três caminhos.

> A capoeira, aqui utilizada com sua flexibilidade improvisadora e resistência aos métodos de ensino e treinamento positivistas, não é só uma manifestação lúdica, é também a forma de enfocar a vida. O capoeirista no seu improviso, atua tanto individualmente, como em harmonia com o seu adversário e o cosmos. É a sua individualidade que catalisa a tensão criativa do grupo, que canta e batuca mais forte, estimulando-o a realizar movimentos novos e nunca imaginados. Quando a "metáfora da capoeira" se introduz como princípio curricular, tanto os estudantes afrodescendentes quanto os pertencentes a outros grupos étnicos inserem-se nos modos africanos de ver e ser (NEIRA, 2007, p. 198).

Exu configura-se como potência dialógica, atuando nas frestas, sendo o não é, nem o eu, nem o outro; ele comporta em si o eu e o outro, além de toda a possibilidade de encontro/conflito/diálogo entre eles.

> Exu é aquele que atravessa os limites praticando encruzilhadas. Transita praticando cruzo e instaurando a dúvida. A dúvida emerge enquanto possibilidade, escorre para o terceiro espaço, outros caminhos. Esse é Exu, conhecido como Obá Oritá Metá, o senhor da encruzilhada de três caminhos. (RUFINO, 2019, p. 45)

Nesse contexto, o axé emerge como fundamento que rasura a lógica desencantadora, dinamizada por Exu, sendo aquele que permite o devir, outras lógicas, se cruza na pluralização, na mobilidade, rebeldia, transgressão, cruzando as possibilidades, Obá Oritá Metá, o dono das encruzilhadas de três caminhos. Ponto de força, caminhos de intersecções e possibilidades.

Sendo assim, de saída deste terceiro caminho desta encruzilhada, não chegamos a uma conclusão, mas compreendemos que o pensamento decolonial apresenta-se como uma possibilidade nas aulas, a partir de uma epistemologia exuística. O que foi constatado em pesquisas anteriores sobre práticas pedagógicas, a partir do currículo cultural, com as quais iniciamos este xirê, confirmamos neste estudo, visto que as significações das/os estudantes são produzidas durante toda a tematização. Tomando como exemplo o jongo, para ilustrar as análises transcorridas até aqui, anunciamos que, além da produção de significados, as/os estudantes ressignificaram a prática, apresentando também outras possibilidades para o jongo. Dessa forma, ao entrecruzarem as questões que orientaram a

problematização, produziram um outro jongo, que não era o de Guaratinguetá (SP), nem o de Campinas (SP), mas o jongo do 8° ano, no qual também entramos na dança.

7. CONSIDERAÇÕES ENCRUZADAS

Exu nas escolas[69]

Exu no recreio não é Xou da Xuxa
Exu brasileiro
Exu nas escolas
Exu nigeriano
Exu nas escolas
E a prova do ano
É tomar de volta a alcunha roubada
De um deus iorubano
Exu nas escolas
Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso
E o que as crianças estão pensando?
Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós
Seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?
Cuide bem do seu Tcheru[70]
Na aula de hoje veremos Exu
Voando em tsuru[71]
Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe o tsunu[72]
As escolas se transformaram em centros ecumênicos
Exu te ama e ele também está com fome
Porque as merendas foram desviadas novamente

[69] Exu nas escolas. Compositores: Kiko Dinucci/ Edgard Pererê. Intérprete: Elza Soares. Álbum: Deus é mulher (2018).
[70] Amigo, em ioruba.
[71] Pássaro feito de origami
[72] É um tipo de planta (pau pereira) utilizada para produzir rapé, usada por indígenas para limpeza espiritual.

> Num país laico, temos a imagem de César na cédula e um Deus seja louvado
> As bancadas e os lacaios do Estado
> Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética
> Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma cadeira elétrica

Nesse encontro de Exu como possibilidade nas escolas, musicado por Elza Soares, retomamos, aqui, a figura de Exu como potência que emerge no decorrer da pesquisa, em relação aos efeitos do currículo cultural de Educação Física, produzidos nas significações da(os) estudantes ao tematizarmos as práticas corporais de matrizes afro-brasileiras.

A pesquisa deu prosseguimento, reforçando os estudos realizados por Flávio Santos Júnior (2020), Jacqueline Martins (2019), Jorge Oliveira Junior (2017), Letícia Araújo e Marcos Neira (2014), Marcos Neira (2016) e Marcos Ribeiro das Neves (2018), os quais se debruçaram sobre as significações que os sujeitos atribuem às práticas corporais e à própria experiência com a proposta; porém, diante do contexto da tematização de danças de matrizes afro-brasileiras, foi estabelecido o diálogo com as africanidades.

As africanidades, anunciadas por Henrique Cunha Júnior, Kabenguele Munanga, Lourdinha Siqueira e Petronilha Silva, manifestaram-se na produção das significações das/os estudantes, em que seus entrecruzamentos fizeram emergir, nas análises produzidas no campo de pesquisa, uma potencialização da presença de Exu como uma possibilidade de compreensão das significações não lineares e sincopadas, apresentadas neste estudo.

Ao analisarmos os registros das situações didáticas vivenciadas pelas/os estudantes, inicialmente, observamos a resistência, aqui, não compreendida como recusa, mas sim como estranhamento para as possibilidades anunciadas no início da tematização das danças, uma vez que estavam compartilhando, no mesmo patamar, danças de saberes eurocêntricos, estadunidenses e vivenciadas por grupos sociais historicamente marginalizados, que não faziam parte de maneira recorrente das aulas vivenciadas em seus anos escolares.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa, para além de corroborar os estudos efetivados por Flávio Santos Júnior (2020), ao favorecer os saberes discentes, em seus encaminhamentos pedagógicos, no decorrer da produção do trabalho de campo, também contribuiu para a descolonização do currículo, o que, para Marcos Neira (2018),

empreende como a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, que desestabiliza a noção de que existem culturas particulares autênticas. Dobramos as esquinas deste estudo, adentrando em um campo de possibilidades, no qual emergiram significações produzidas no decorrer das tematizações das práticas corporais, em que os significados se configuraram de maneira contextual e não replicável em outras realidades.

No decorrer da tematização, as/os estudantes tiveram a possibilidade de acessar diferentes conhecimentos sobre as danças e seus participantes, fazendo circular representações que, inferimos, geraram a produção de outros significados, distintos dos produzidos inicialmente. Provavelmente, isso gerou o borramento dos significados anteriores sobre as práticas corporais e as relações étnico-raciais que sustentam esses conhecimentos.

As danças de matrizes afro-brasileiras, ampliadas e aprofundadas no contexto das situações didáticas, desenvolvidas ao longo da tematização, anunciaram problematizações de marcadores que se entrecruzaram, por exemplo, as condições de classe, raça e gênero; esta última, não se efetivando nas falas das/os estudantes, mas emergindo como uma das possíveis categorias observadas a partir das potências de Exu, anunciadas ao entrecruzarmos o campo teórico que sustentou nossas análises.

Destacamos a necessidade de privilegiar os saberes enunciados pelas/os estudantes, bem como o que têm a dizer sobre as práticas corporais, reforçando sua condição das possibilidades enquanto produtores de conhecimentos dignos de tratamento pedagógico.

Nesse sentido, as representações das/os estudantes, no início da tematização, emergiram como resistências, apresentadas a partir das falas, o que, por sua vez, pode anunciar possíveis concepções de escola, sujeitos e, principalmente, de aulas de Educação Física por parte das/os estudantes. Dessa forma, indicamos não apenas pela ausência de determinadas práticas, mas também pela negação histórica no campo da Educação Física – objetivada por um apagamento que é institucionalizado a partir do racismo presente nas instituições escolares. Isso reforça a origem euro-estadunidense das práticas corporais que são recorrentes nas aulas, o que produz a naturalização de alguns temas e conhecimentos, enquanto outros são negados ou, por sua vez, marcados por ausências constantes nos currículos escolares.

Assim, tudo isso ocasiona o pensamento a respeito de como as/os estudantes vêm representando algumas danças, bem como representam as aulas de Educação Física. Ao direcionarmos nosso olhar para o contexto das ausências das africanidades, na escolarização das/os estudantes, no que se refere ao que efetivamente relacionamos à negação pela presença, vale a pena posicionar nossas ações ao produzir o currículo cultural de Educação Física, anunciando todo o conhecimento como válido, não apenas o produzido pela ciência, pelo Ocidente, que contribuiu com a colonialidade dos seres e do próprio conhecimento. Uma vez produzidos os significados, no decorrer da tematização, o não dito pode dizer além do que é possível expressar. Ou, como na terceira cabaça, apresentada por Exu, o não dito pode nos dizer muito. Sendo assim, encontramos, nas performatividades apresentadas pelas/os estudantes, no transcorrer da tematização, principalmente, nos aspectos que se entrecruzaram no jongo, a consideração das significações presentes na problematização a partir dos marcadores de gênero, que anunciaram algumas fissuras e frestas produzidas pelas/os estudantes ao se relacionarem com a dança. Isso anuncia o que chamamos, em nossas análises, de performance, a exemplo da "saia" e "não-saia", alternativa encontrada para que as/os amigas/os pudessem dançar juntos.

Nesse contexto, podemos afirmar que, na roda de jongo do 8° ano, a dança acontecia entre duas pessoas, sendo um/a "saia" e um/a "não- saia", diferentemente do que acontece na ocorrência social da prática, nas comunidades de Tamandaré (Guaratinguetá-SP) e Dito Ribeiro (Campinas-SP), com as quais as turmas tiveram contato, o que aponta para a atuação nas frestas pelas/os estudantes no não dito.

Na performatividade, também, se anuncia o pensamento de fronteira, uma vez que a partir dele se recusam o pensamento único, universalismos ou formas únicas de se ler a realidade. Ao não dito, direcionamo-nos para compreender e viver gestualidades, expressões, sentidos, que produzem escrevivências.

As significações das/os estudantes, produzidas no transcorrer da tematização, forjam um assentamento nos processos de ressignificação do ser, suas invenções de territorialidades, saberes e identidades. Isso, no contexto de nossa pesquisa, aproxima-se de um modelo epistemológico assentado em outras perspectivas de conhecimentos, em outras práticas de saber, desobedecendo o cânone eurocêntrico, além de romper o que é imposto pelas colonialidades, advindas dessas formas de se pensar o mundo.

Nesse sentido, a encruzilhada anuncia-se como um símbolo pluriversal, que atravessa qualquer conhecimento que tenta se reivindicar como único, reforçando o pensamento de fronteira e anunciando saberes de frestas, atravessadas por múltiplas experiências, provisórias e inacabadas. Portanto, Exu emerge como potência capaz de produzir esses atravessamentos, uma vez que sua potência versa sobre todo e qualquer ato criativo.

É a partir da desobediência epistêmica que aproximamos as produções das significações das/os estudantes nas frestas, de forma a possibilitar aproximações anunciadas no pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2008), borrando e rasurando as certezas que já estavam postas.

Sendo assim, no currículo cultural, reforça-se o favorecimento à enunciação dos saberes discentes, ressaltado por Flávio Santos Júnior (2020), bem como os princípios ético-políticos, a escrita-currículo, corroborando também para o entrecruzamento entre a "metáfora da capoeira" e o "rolê epistemológico", em que aproximamos as significações apresentadas no não dito pelas/os estudantes a uma epistemologia exuística, assim como a proposta na Pedagogia das Encruzilhadas. Emergem, dessa maneira, potências de Exu no decorrer de toda a tematização e as significações, produzidas pelas/os estudantes, apresentam possibilidades no vir a ser, de ser e existir, nos borramentos, cruzos, devires, frestas, incertezas, intersecções, mobilidades, rasuras, rebeldias, síncopes e transgressões, a partir das relações potencializadas, no decorrer das aulas. Isso contraria o modelo colonial de certezas, existências, hierarquização de saberes, bem como o processo de escolarização.

Por fim, esses cruzos, que operam praticando rasuras e ressignificações, no decorrer da tematização, tecem as relações, alterações e acabamentos do que nos é dado como possibilidade. Portanto, nossos olhares devem estar sempre atentos para a síncope, pois é lá que está o não dito, em que gestualidades, expressões e relações, produzidas nos momentos das vivências, sugerem a produção de significados. Assim, uma vez lançados na encruzilhada, serão alterados, pois tudo o que é lançado lá, também é modificado e, nessa perspectiva, qualquer "verdade" logo se transformará em dúvida, potencializando a abertura de outros caminhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. **A cor da pele**: significações constituídas nas relações. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2018.

ARAUJO, Letícia; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Iniciação**, v. 4, p. 1-17, 2014.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. ***Rev. Estud. Fem.*** [online]. 2018, vol. 26, n.1, e42585. Epub 15-Jan-2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n142585 acesso em 12 de março de 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio-agosto, 2013, p. 89-117.

BARBIERI, Cesar Augustus Santos. **O que a escola faz com o que o povo cria:** até a capoeira entrou na dança! São Carlos. UFSCar, 2003

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação em Ciências Humanas. São Carlos, SP, 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In:. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG: Autentica Editora, 2019 p.9 – 27.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. ***Rev. Bras. Ciênc. Esporte*** [online]. 2017, vol.39, n.3, pp.247-253. ISSN 0101-3289. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.009 acesso em 12 de março de 2020.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física:** entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BORGES, Clayton César de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade:** uma análise do currículo cultural da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BOTEGA, Gisely Pereira. **As relações raciais nos contextos educativos**: suas implicações na constituição do autoconceito. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº. 3, de 10 de março de 2004. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: 2004.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CAVALLEIRO, Elaine. **Do silêncio do lar ao silencio escolar** – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Humanitas, 2000.

CITTA, Letícia Queiroz; CAETANO, Wagner Aparecido; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; CARVALHO FILHO, Carlos Augusto de. Cultura afro-brasileira nos cadernos

de Educação Física do Ensino Fundamental II. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.11, n.2, mai-ago, 2014. p. 92-105.

CONNELL, Robert. W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais de de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação**: Teoria e Prática, 01 April 2014, Vol.24(45), pp.57-75.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36, 2000.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema acafe**. 2014. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, mestrado em Educação. Tubarão, SC, 2014.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. **Educação em Debate** (CESA/UFC), Fortaleza, v. 2, n.23, p. 5-15, 2001.

D'ADESKY, Jaques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [on line]. Vol.12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007 acesso em 12 de março de 2020.

ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoiética. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Becos de memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá Costa, 1980.

FRANCO, Marielle (Marielle Francisco da Silva). **UPP – A redução da favela a três letras:** uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Administração, Niterói, RJ, 2014.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira das Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abril/junho, 2014.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In:. MEYER, Dagmar Estermann ; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Izaú Veras. **Negro drama**: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP. v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

HALL, Stuart. O papel da representação. In:. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira. **Ensino e identidades**: um estudo sobre as mulheres negras na escola. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica, Goiânia, GO, 2017.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

KOHL, Henrique Gerson. **Gingado na prática pedagógica escolar**: expressões lúdicas no quefazer da educação física. 2007. Doutorado (tese). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, PE, 2007.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Lívia Tenório. A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, jan/dez, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.93164 acesso em 02 de abril de 2020.

LINS RODRIGUES, Antônio César. A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão & Ação**, 01 Janeiro, 2010, Vol.18(1), pp.125-150.

LINS RODRIGUES, Antônio César. A educação física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/2008. **Revista África e Africanidades** (Especial Afro-Brasileiras: Construindo e Reconstruindo os Rumos da História), ano 2, n. 7, nov. 2009.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Corpos e culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural. Tese (doutorado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; MACHADO, Alisson. Comunicação e cultura: reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, 2015, Joinville/SC. Anais. Joinvile: Intercom, 2015. p. 1-15.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação em Ciências Humanas. São Carlos, SP, 2009.

MARTINS, Jaqueline Cristina Jesus. **Educação Física, currículo cultural e educação de jovens e adultos**: novas possibilidades. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2019.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **"Eu vim do mesmo lugar que eles":** Relações entre experiências pessoas e uma educação física multiculturalmente orientada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica** São Paulo: N1, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N1, 2018b.

MEYER, Dagmar Estermann ; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira das Ciências Sociais**. Vol. 32 n° 94 junho, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1766/329402/2017 acesso em 02 de abril de 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural. In: **24º Encontro da Compós, 2015. Anais**... Brasília, 2015. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-

2015-4df33669-bb034c83-92ab-62fbe023bb30_2825.pdf acesso em 23 de outubro de 2019.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai.-ago. 2003. MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. ***Revista Contemporânea de Educação***, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016

NEIRA, Marcos Garcia. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In:. NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Org.). **Educação Física Cultural**: escritas sobre a prática. Vol. 12. Curitiba: CRV, 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. ***Educação Física, currículo e cultura.*** São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus

representantes. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2018.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. **Anais eletrônico de comunicação oral.** IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul – IV COPENE SUL. Unipampa, Jaguarão, RS, 2019. Disponível em: https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/11/copenesul2019/1557512044_ARQUIVO_17d51df2524ca42fa44df3fd2fd52673.pdf acesso em 21 de março de 2020.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física: currículo, identidade e diferença. In:. NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física**: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Educação, São Paulo, SP, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2017.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann ; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRONI, Marcelo Weishaupt; CUNHA, Estela Maria Garcia Pinto da (Org.). **Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo**. (Relatório) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/mapa_da_juventude_da_cidade_de_sao_paulo.pdf acesso em dezembro de 2019.

QUIJANO, Anibal. ‘Raza,’‘etnia’ y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas”. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf acesso em 02 de abril 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.Setembro, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf acesso em 02 de abril de 2020.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power, ethnocentrism and Latin America. **Nepantla**: views from the South, vol 1, n°.3: 533 – 580, 2000a.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000b, p. 342-386;

RANGEL, Gleisiele Saraiva. **No movimento do jongo**: a Educação Física e as relações étnico-raciais na Escola. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2017.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018.

REIS, Ronaldo dos. **Capoeira se aprende na escola:** A capoeira como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física escolar na visão dos professores e estudantes de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso. UNINOVE, São Paulo, 2004.

REIS, Ronaldo dos. **A capoeira nas aulas de Educação Física:** O Currículo Cultural e a Pedagogia do Axé. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana e afro-brasileira). São Paulo: Centro Universitário Claretiano, 2017a.

REIS, Ronaldo dos. **A capoeira na escola:** a lei 11.645/08 e a pedagogia do axé. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Centro Universitário Claretiano, 2017b.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia da Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: Educação antirracismo e decolonialidade. 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4670-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf acesso em 02 de abril de 2020.

RUFINO, Luiz. Pedagogia da Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504 acesso em 08 de abril 2020.

SANTOS, Ivan Luiz dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural de Educação Física**. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2016.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, RS, 2007.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes**. *Cad. Pesqui.*** [online]. 2011, vol.41, n.143, pp.516-537. ISSN 0100-1574. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200010 acesso em 12 de março de 2020.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de educação Física e a enunciação dos saberes discentes. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. A palavra é...africanidades. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.15, n. 86, mar./abr. p.42-47, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **De preto a afrodescendente:** trajetos da pesquisa sobre relações raciais no Brasil. São Carlos, EDUFSCar, 2003. p. 181- 197

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 151-168.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SIMAS, Luiz Antonio Simas; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Ancestralidade e produção do conhecimento. In: SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyayma**: uma visão africana do mundo. Edição da autora, 2006.

SOARES, Dandara de Carvalho. **As relações étnico-raciais e as TIC na educação física escolar:** possibilidades para o ensino médio a partir do currículo do estado de São Paulo. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências. Rio Claro, SP, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STOER, Stephen R.; Cortesão, Luiza. Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**, 11, 33-45, 1999.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP, 2011.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.