



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

FABIANA DA SILVA CONCEIÇÃO

**POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTIRRACISTA A PARTIR DE
PRÁTICAS CORPORAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Niterói

2023

FABIANA DA SILVA CONCEIÇÃO

POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTIRRACISTA A PARTIR DE PRÁTICAS CORPORAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física. Área de Concentração: Aspectos Biodinâmicos e Socioculturais das Atividades Físicas. Linha de Pesquisa: Educação Física, Atividade Física, Esporte e Manifestações Culturais. Projeto de Pesquisa: Educação Física, Esporte e Atividade Física para o Desenvolvimento Sustentável e a Paz.

Orientador (a): Prof^(a). Dr^(a). Renata de Sá Osborne da Costa

Niterói

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Elaborado pela Biblioteca Universo Niterói, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a),

C
7
4
4

Conceição, Fabiana da Silva.

Por uma educação escolar antirracista a partir de práticas corporais:
desafios e possibilidades. / Fabiana da Silva Conceição. -- Niterói, RJ, 2023.
xii, 13-92p. il.

Numeração da publicação: [i] – xii,
13-92p]. Referência(s): P. 63-68.

Apexo(s): P. 69-92.

Orientadora: PhD: Renata de Sá Osborne da Costa.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Universidade
Salgado de Oliveira, 2023.

1. Educação física – Ensino público. 2. Racismo - Educação física -
Educação. 3. Educação Física – Danças e jogos. I. TÍTULO.

CDD 613.70756

sob a responsabilidade de Sirléia Rodrigues de Mattos - CRB-7/5230.

FABIANA DA SILVA CONCEIÇÃO

**"POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTIRRACISTA A PARTIR DE
PRÁTICAS CORPORAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES."**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física, aprovada no dia 07 de junho de 2023 pela banca examinadora, composta pelos professores:



Prof.ª Dr.ª Renata de Sá Osborne da Costa

Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)



Prof.ª Dr.ª Dinah Vasconcellos Terra

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)



Prof.ª Dr.ª Martha Leonora Queiroz Copolillo

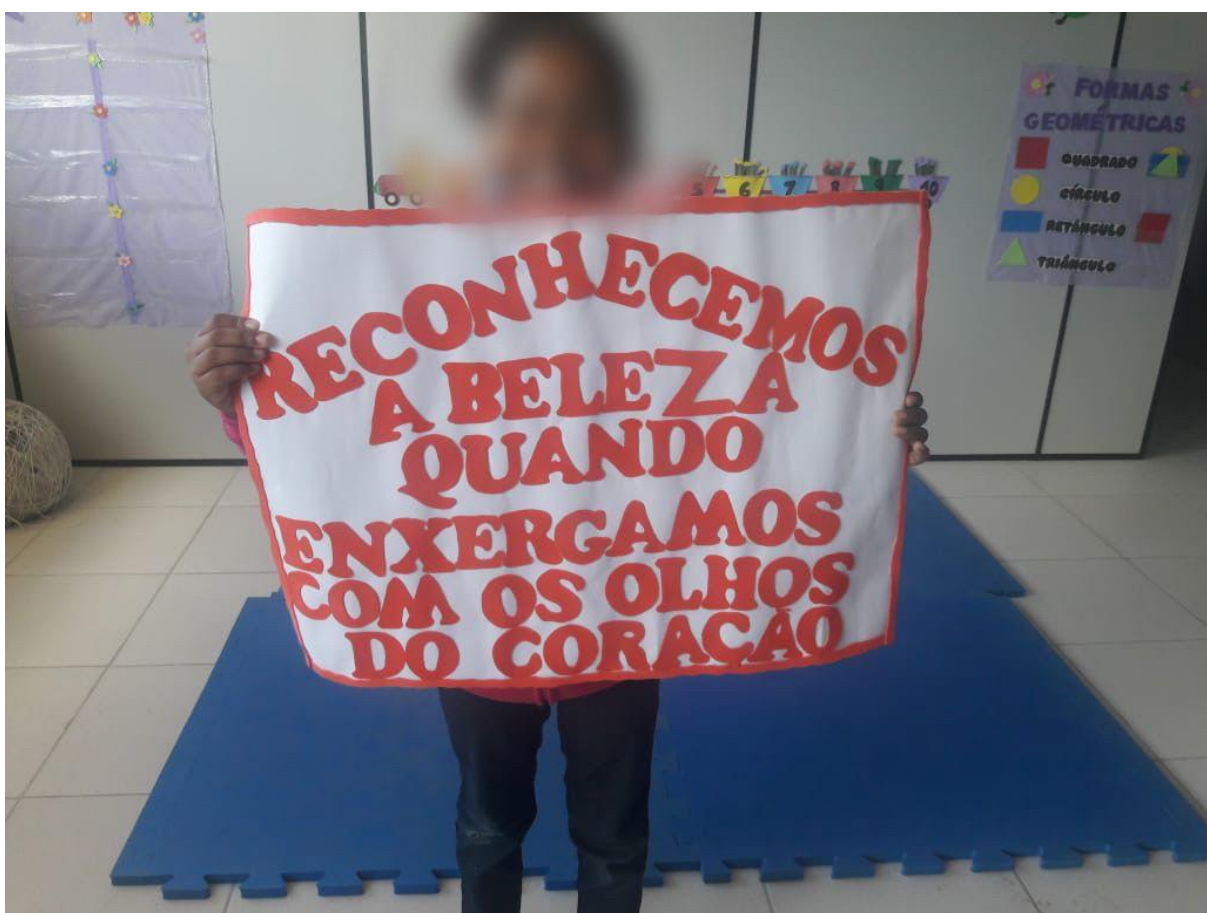
Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)

DEDICATÓRIA

A todos os meus irmãos e irmãs de cor que lutam diariamente para romper as barreiras do preconceito. A todas as mulheres e homens negros que tiveram suas vidas ceifadas pelo racismo estrutural. Aos nossos jovens que são assassinados todos os dias.

À professora Iolanda de Oliveira que despertou em mim o desejo e a necessidade de saber sobre a história do Negro no Brasil.

Reconhecemos a Beleza quando enxergamos com os olhos do coração!



Fonte: Autora

AGRADECIMENTOS

“Ele bradou na aldeia
Bradou na cachoeira em noite de luar
No alto da pedreira
Vem fazer justiça, pra me ajudar”

A DEUS e aos meus ORIXÁS que me sustentam e me fazem acreditar que não há barreiras que eu não possa superar.

Agradeço a UNIVERSO (Universidade Salgado de Oliveira) pela bolsa concedida.

Agradeço a todos os professores deste programa. Não tenho palavras para descrever meu carinho e admiração por cada um. Esses grandes mestres ratificaram o que penso sobre a educação, que a mesma não é para nos sentirmos superiores, para humilhar ninguém, mas para possibilitar o crescimento, o entendimento da construção, formação de uma sociedade humanizada. E se caminharmos juntos teremos mais sucessos do que sozinhos. “UBUNTU”.

A todos os meus familiares que conviveram com os meus vários momentos de insegurança e descontrole emocional. Em especial ao meu sobrinho Lucas Luiz Paixão, meu grande amigo, parceiro e que muito me ajudou com sua inteligência acima da média e ao meu esposo que com seu alto astral sempre me encorajando e estimulando minha auto confiança.

Ao “Quarteto Sócio Histórico Cultural” grupo de whatsApp por mim e mais três alunas do Programa de Mestrado da Universo, que entramos no programa juntas. Uma sempre incentivando e ajudando a outra a superar os obstáculos ao longo deste caminho.

A querida Natália Guimarães Santuchi, Regina Catarino e ao querido Anderson Alves, foram incansáveis em me incentivar, ciente de todos os problemas que estava atravessando, se mantiveram leais e solícitos a mim.

A minha querida e admirável Orientadora Renata Osborne com a sua potencialidade, carinho e dedicação. Muitas vezes, vestiu o papel de terapeuta para dar conta dos meus anseios.

A todos os meus colegas de trabalho que entenderam esse processo e me apoiaram.

Aqui debaixo eu enxergo o cativo

Dizem que eu fui liberto

Nunca me senti inteiro

Minha vida é tão sofrida

Como um navio negreiro

Minha vida é tão sofrida

Como um navio negreiro

Sinto a dor do meu povo que luta

E não perde a esperança dessa vida aprumar

Lavrada a sentença, mas nada compensa

Um açoite velado, essa falsa liberdade

Tem negros morrendo demais

Mentem dizendo direitos iguais

Ai da gente se não correr atrás

Muito mais que você

Que insiste em dizer nos entender

Seu preconceito covarde é maldade

Lutamos em desvantagem pelo direito de viver

Daqui debaixo eu enxergo o cativo

Dizem que eu fui liberto

Nunca me senti inteiro

Minha vida é tão sofrida

Como um navio negreiro

Minha vida é tão sofrida

Como um navio negreiro

Sinto a dor do meu povo que luta

E não perde a esperança dessa vida aprumar

Lavrada a sentença, mas nada compensa

Um açoite velado, essa falsa liberdade

Tem negros morrendo demais

Mentem dizendo direitos iguais

Ai da gente se não correr atrás

Muito mais que você

Que insiste em dizer nos entender

Seu preconceito covarde é maldade

Lutamos em desvantagem pelo direito de viver

Tem negros morrendo demais

Mentem dizendo direitos iguais

Ai da gente se não correr atrás

Muito mais que você

Que insiste em dizer nos entender

Seu preconceito covarde é maldade

Lutamos em desvantagem pelo direito de viver

RESUMO

O racismo deixa cicatrizes no corpo e na alma da pessoa negra. Ainda em pleno século XXI convivemos com racismo velado e revelado e seus efeitos perversos. Como mulher negra, professora, militante de movimento negro, vivencio diariamente as atitudes racistas em todas suas formas, principalmente de forma estrutural. Dessa maneira, não podia lançar mão da luta pela educação antirracista e a aplicabilidade da Lei 10.639/03. É sabido que muitos vêm ao longo de sua implementação militando pelo seu cumprimento, mas ainda não podemos afirmar que está sendo trabalhada nas escolas conforme suas diretrizes curriculares. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é estudar como a Educação antirracista por meio de práticas corporais nas aulas de educação física no âmbito escolar pode ser aplicada no combate ao racismo em atendimento a esta Lei e para erradicar as consequências negativas que se perpetuam e se reproduzem sobre a população negra no espaço escolar. Para uma prática antirracista é fundamental entender o contexto histórico dos povos escravizados e marginalizados desde a colonização portuguesa: os índios e os negros. Enfatizaremos os negros ao longo do trabalho que com sua rica cultura possuem manifestações culturais como o jongo e a capoeira, que podem ser inseridos nas aulas de Educação Física em escolas públicas como forma de resgate histórico para os brasileiros que se consideram pardos e negros. A metodologia utilizada neste trabalho é bibliográfica e análise documental de abordagem qualitativa. Assim primeiramente, foram utilizadas palavras-chaves para a busca de artigos, periódicos, livros, dissertações e teses, em bases de dados relevantes para o estudo. Também foram analisados o Referencial Curricular de duas redes públicas municipais no que tange a disciplina Educação Física, assim como o Projeto Político Pedagógico e o planejamento de aula dos professores de Educação Física de três escolas dessas redes, além de fotos e vídeos das atividades trabalhadas por esses professores. Também se apoiou nas vivências da autora. Justifica-se essa pesquisa pelo fato de reparação social para a raça negra, combate ao racismo e a marginalização, pois a introdução da cultura africana nas aulas de Educação física pode contribuir para a eliminação dos efeitos de uma Educação branca e eurocêntrica prolongada. Espera-se que ao inserir danças, lutas, brincadeiras e jogos africanos nas aulas de Educação Física em escolas públicas, as crianças e os jovens pretos e pardos passem a ter conhecimento das suas origens e da sua identidade se aceitando e se valorizando como negro e que o estado e os professores sejam facilitadores nesse processo.

Palavras-chave: Educação Física. Educação antirracista. Escolas públicas. Jongo. Capoeira.

ABSTRACT

Racism leaves scars on the body and soul of a black person. Even in the 21st century, we live with veiled and revealed racism and its perverse effects. As a black woman, teacher and a black movement activist, I experience racist attitudes in all its forms daily, mainly in a structural way. In this way, it could not make use of the fight for anti-racist education and the applicability of Law 10.639/03. It is known that many have been campaigning for its compliance throughout its implementation, but we still cannot say that it is being worked on in school according to its curricular guidelines. In this sense, the objective of this research is to study how anti-racist education through corporal practices in physical education classes at school can be applied in the fight against racism in compliance with this Law and to eradicate the negative consequences that are perpetuated and reproduced on the black population in the school space. For an anti-racist practice, it is essential to understand the historical context of enslaved and marginalized peoples since Portuguese colonization: the Indians and the blacks. We will emphasize black people throughout the work, who, with their rich culture, have cultural manifestations such as jongo and capoeira, which can be inserted in physical education classes in public schools as a way of historical recovery for Brazilians who consider themselves brown and black. The methodology used in this work is bibliographical and documentary analysis with a qualitative approach, so keywords were first used to search for articles, periodicals, books, dissertations, and theses, in databases relevant to the study. The Curriculum Reference of two public municipal networks regarding the discipline of Physical Education were also analyzed, as well as the Pedagogical Political Project and the lesson planning of Physical Education teachers from three schools of these networks, in addition to photos and videos of the activities worked on by these teachers. It also relied on the experiences of the author. This research is justified by the fact of understanding social for the black race, combating racism and marginalization, since the introduction of African culture in Physical Education classes may contribute to the elimination of the effects of a prolonged white and Eurocentric Education. It is hoped that by including dances, fightings, games and games africans in Physical Education classes in public schools, black and brown children and young people will become aware of their origins and identity, accepting, and valuing them as black and that the state and teachers are facilitators in this process.

Keywords: Physical education. Anti-racist education. Public School. Jongo. Capoeira.

LISTA DE ABREVIATURAS

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN - Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

PPP- Projeto Político Pedagógico

PP – Projeto Pedagógico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

PÁGINAS

Foto 1 – Maculelê	43
Foto 2 – Maculelê Mulheres	43
Foto 3 – Capoeira.....	44
Foto 4 – Dança.....	44
Foto 5 – Desfile Afro.....	54
Foto 6 - Desfile Diversidade	45
Tabela 1 - Práticas Educacionais Antirracistas.....	47
Foto 7- Jogos e brincadeiras Amarelinha Africana	51
Gráfico 1 – aulas 1º ao 5º anos dadas no 1º semestre de 2022.....	52
Foto 8- Tapete Mágico.....	54
Foto 9 - Construção coletiva de um Baobá.....	56
Foto 10- Jogos populares de tabuleiros africanos.....	56
Foto 11- Construção de mancalas e jogos de tabuleiros africanos.....	57
Foto 12- Entidades da Umbanda	57
Foto 13- Jogos e brincadeiras – mancalas e tabuleiro africanos	58
Foto 14-Capa do Livro mancalas e Tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural.....	58
Gráfico 2 - Aulas 6º aos 9º anos dadas no 1º semestre de 2022.....	59

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
1.1. Objetivo Geral	16
1.2. Objetivos Específicos	16
1.3. Justificativa e Relevância	17
2. MÉTODOS	20
2.1. Pesquisa Bibliográfica	20
2.2. Pesquisa Documental	21
2.3. Credibilidade e confiabilidade da pesquisa	23
3. PERSPECTIVA TEÓRICA	25
3.1. Capoeira como patrimônio cultural imaterial brasileiro	29
3.2. Danças	32
3.3. Jogos e brincadeiras	34
3.4. Leis e Resoluções Antirracistas	36
4. PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	39
4.1. Vivências pedagógicas - combatendo o racismo velado e revelado	39
4.2. Categorização	45
4.3. Diálogo com os planejamentos dos projetos político-pedagógicos escolares	47
4.4. Desdobrando os Planejamentos Individuais	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXO A – Resumo publicado em Anais do II Seminário Educação Física e Cultura do Movimento	69
ANEXO B – Publicação sobre multiculturalismo, inclusão e Educação Física na Revista Research, Society and Development	70
ANEXO C – Publicação sobre O poder disciplinar e a coerção na escola: um relato de experiência na Revista Humanand Social Development Review	82
ANEXO D – Relatório de autenticidade	92

1. INTRODUÇÃO

A construção populacional do Brasil é um importante objeto de estudo devido às questões imigratórias. Durante o século XIX construiu-se a teoria do mito das três raças: “o branco, o índio e o negro”. É sabido que os indígenas foram os primeiros habitantes brasileiros, e que posteriormente chegaram os colonizadores portugueses que colocaram em prática a escravidão indígena em seguida a escravidão negra. A escravidão indígena foi extinta no século XVIII, enquanto a escravidão negra somente no século XIX. Segundo Dantas (2012),

As teorias raciais predominaram como justificativa para a desigualdade social até 1930, mas desde a década de 1920 a ideia de que o Brasil era uma espécie de paraíso racial foi ganhando força. Mesmo que já estivesse presente nos debates intelectuais desde o final do século XIX, foi somente a partir dos anos 1930/1940 que essa ideia conquistou cada vez mais adeptos (DANTAS, 2012. p.94).

Deacordo com Dantas (2012), nos anos de 1950 estudiosos como Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes discordaram dessa harmonia racial brasileira, enfatizando as marcas da discriminação no país. Segundo ela, foram eles que surgiram com a ideia de que a tal “democracia racial”, que ainda hoje é defendida no Brasil, é um mito. Os negros foram escravizados durante quatro séculos no Brasil; a abolição só ocorreu em 13 de maio de 1888 com a assinatura da Lei Aurea.

A partir desse momento temos um marco na história do Brasil, sendo oficializada a libertação de um povo, porém sem nenhum planejamento ocasionando em condições mínimas de sobrevivência para os negros. Pode-se afirmar que majoritariamente os negros sobreviveram em condições precárias de habitação, emprego, alimentação, dentre outras. Vale enfatizar que após a libertação do povo escravizado, a maioria ocupou os morros (favelas) e os subúrbios, e viveram de subempregos, pois não foi oferecido qualquer tipo de assistência ou garantia que o protegessem na transição para o sistema de trabalho livre, eles foram totalmente desassistidos pela Corte Portuguesa (CARDOSO, 2019).

Outra questão a se considerar é a sobrevivência da cultura afro que foi alvo de repressão por anos e que, atualmente, ainda sofre preconceito e discriminação. A Lei 10.639/03 pode ser considerada como um esforço de reparação, já que estabelece a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de todo país. A implementação da

Lei 10.639/03 atualizada pela lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2008), é uma conquista não só da população negra, mas sim, de todos os brasileiros, pois podemos apresentar aos alunos a verdadeira face de toda a realidade enfrentada pelos negros desde a África até chegarem aqui no Brasil e a sua importância na formação do País.

É uma oportunidade de conhecermos a história e mostrar que teve sofrimento sim, mas teve luta, teve resistência. Para essa conscientização é necessário a introdução da história da cultura negra, bem como sua luta por reconhecimento, representatividade e aceitação. Temos que apresentar aos alunos os heróis da negritude: homens e mulheres negras que participaram ativamente, na construção e desenvolvimento da sociedade brasileira. Muitos nomes, que foram imprescindíveis na formação social e que fizeram a diferença, para a história do negro no Brasil e desses nomes, poucos são citados nos livros didáticos. Assim também, devem ser trabalhadas as danças, os jogos e brincadeiras africanas. Para que, possamos conhecer a arte e cultura da população negra e valorizar sua contribuição na formação da nossa sociedade. Dessa forma, esta pesquisa tem como objeto de estudo a raça negra. Abordaremos questões relacionadas à aplicabilidade dos aspectos da cultura afro na disciplina de Educação Física nas escolas públicas.

De acordo com Darido (2003), a inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, e suas propostas educacionais foram se modificando ao longo deste último século. Para ela, todas as tendências de alguma forma influenciam na formação e prática do professor de Educação Física. De fato, percebemos que as aulas de Educação Física nas escolas atualmente ainda exprimem uma visão esportivista e reducionista. É comum, dentro e fora da escola, a associação da Educação Física com o esporte de alto rendimento e com desempenho físico. O que acaba por transformá-la em um objeto de exclusão e negação humana por generalizar os corpos em detrimento de suas individualidades, por não considerar a forma como os diferentes sujeitos entendem o mundo (CAVALCANTI, 2020). A estigmatização do negro advém da concepção higienista e militarista da Educação Física. Neste sentido, propomos as práticas corporais antirracistas para a inclusão e valorização do negro de sua história e cultura na Educação Física Escolar, pois temos a convicção de que a não reflexão/compreensão acerca do Tema pesquisado prejudica o desenvolvimento da sociedade. A Educação Física, assim como outras

disciplinas deve promover uma educação antirracista como um pilar da educação. Neste sentido, enfatizamos a Educação Física considerando as práticas corporais como as danças, lutas, brincadeiras e jogos africanos. Segundo o Coletivo de Autores 1992,

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28).

Com a inserção de práticas corporais antirracistas nas aulas de educação física desde a infância, é possível o autorreconhecimento e a aceitação do ser negro. Pois desde pequeno o negro convive com o racismo velado e revelado, além do racismo estrutural que é naturalizado e banalizado. A pesquisa como atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade (MINAYO, 2012 p, 16), tem o compromisso de afirmar a possibilidade da inserção de tal prática nas aulas de educação física e sua importância na formação de uma sociedade mais justa, igualitária. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

Ainda de acordo com Minayo (2012), é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atua frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Sendo assim, esta pesquisa visa estudar a educação antirracista, a partir de práticas corporais nas aulas de educação física e suas contribuições para a construção de identidade étnico-racial negra positiva em escolas públicas desde a Educação Infantil, perpassando por toda educação básica. Concordamos com Coldebella (2002), ao afirmar que as práticas corporais estão relacionadas à busca pela subjetividade, autoconhecimento, sensibilização, expressividade, criatividade, redução do esforço físico, não competição e o oposto ao formal. Assim, esta não pode estar de fora das atividades antirracistas nas escolas, valorizando a história, a cultura afro-brasileira e a importância que o negro tem na formação da sociedade brasileira. Precisamos destacar que brancos e negros têm que ser respeitados da mesma forma. É um ganho para todas as estruturas sociais que a cor da pele não seja determinante de capacidade e nem podemos aceitar que seja. Esses pensamentos racistas não podem continuar permeando nossa sociedade.

Analisando a questão pedagógica a partir da concepção de Paulo Freire (1996), de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e que não somos somente objeto da história, mas somos sujeitos igualmente da história. A intervenção é essencial no processo de desenvolvimento do aluno, já que esse também, não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto com o outro. Cavalcanti (2020) afirma que o século XIX é especialmente importante para a construção das corporeidades negras brasileiras, pois foi nesse período, quando as populações negras e mestiças começavam a ganhar o *status*, ainda que limitado, de cidadãos brasileiros, que a arquitetura de corpo negro, tal como conhecemos ganha forma. Daí a necessidade da ênfase das práticas corporais no âmbito escolar por meio das aulas de Educação Física. A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que é o atual referencial curricular da Educação brasileira expõe que a Educação Física tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Portanto, é importante trazer essa educação antirracista para fomentar um conhecimento crítico sobre o racismo e o combate do mesmo. Além de experimentar uma variabilidade de movimentos como: capoeira, danças, jogos e brincadeiras de cultura afro.

A partir do conhecimento nos tornamos capazes de intervir na realidade, gerando novos saberes ao invés de nos adaptarmos ao que está posto. Portanto, julga-se necessário fazer os seguintes questionamentos: I - Como aplicar uma educação antirracista? II - De que forma a educação física escolar pode ajudar a combater o racismo? III - Por que são importantes as práticas da Capoeira e de Danças-Afros na educação física?

1.1. Objetivo geral

Esse trabalho tem como objetivo geral dialogar com as experiências cotidianas na escola no que tange a educação antirracista, os desafios e as possibilidades da inserção de práticas corporais antirracistas e suas contribuições para a construção de identidades étnico-raciais negras positivas.

1.2.Objetivos específicos

Do objeto geral surgiram os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar a configuração social do Brasil, enfatizando que os vestígios da escravidão perduram como o racismo presente na sociedade; 2) potencializar as práticas corporais como a capoeira e as danças-afros na disciplina de Educação física; 3) descrever os benefícios de práticas corporais que podem contribuir para uma educação antirracista em escolas públicas.

1.3.Justificativa e relevância

A presente pesquisa justifica-se e tem sua relevância afirmada primeiramente pelo objeto de estudo ser uma discussão atual na sociedade, inclusive com a criação pela primeira vez na história do país, de um Ministério das relações étnico-raciais. A prática da Educação antirracista, estar em construção em algumas escolas no Brasil, em maioria pública. O currículo, ainda nega a relevância da população negra na história da humanidade e no conhecimento científico. O processo estrutural, institucional pode estar perto na cultura escolar sem que os agentes que atuam no espaço escolar percebam, o que não significa que não gera efeitos. Dessa maneira, esse estudo também pode servir como eixo norteador para outras pesquisas e para que outras escolas possam inserir a cultura africana por meio das práticas corporais nas aulas de Educação Física e em outras disciplinas que trabalham a referida questão como História, Arte e Língua Portuguesa.

De acordo com Daolio (1995), o corpo é uma síntese de cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte, no sentido de que através do seu corpo, o homem vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação, ou seja, o indivíduo adquire um conteúdo cultural. Nesse sentido, a utilização da Capoeira, da dança de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física vai ao encontro da afirmação da cultura e história da população negra.

Sou Professora Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Itaboraí desde julho de 2013 e desde fevereiro de 2021 atuo como Diretora. No dia a dia da escola, observo as práticas mais sutis e cotidianas que veiculam o racismo velado e revelado e vejo a necessidade de fazer valer a Lei. Porém, percebo a dificuldade em trabalhá-las na medida em que faltam docentes com formação sobre a temática.

O interesse para esta pesquisa surgiu das minhas inquietações como mulher negra, professora, militante de movimento negro, praticante de religião de matriz africana, vivenciando o racismo estrutural no ambiente escolar e fora dele. Dentro da escola vejo: a negação dos alunos negros, a idealização das alunas de se embranquecer, de ter cabelo liso e os discursos de intolerância religiosa por parte de alunos, professores e funcionários. Sinto pesar ao ouvir um aluno, na intenção de ofender o outro, o chamar de macumbeiro. Tantas falas, tantas ações veladas me atravessam dentro da escola e fora dela e é por meio de uma educação antirracista que podemos transformara realidade atual, pois,

A educação, como uma entre outras práticas sociais, cujo efeito sobre as pessoas, cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela (BRANDÃO, 2001, p.82).

Ao observar um professor de Educação Física ensinando brincadeiras de origem africanas com os alunos, fiquei encantada com a interação, cooperação, alegria e respeito, então, me despertou a curiosidade na busca por práticas corporais antirracistas, no intuito de disseminá-la no âmbito escolar, uma vez que, enquanto Coordenadora Pedagógica sou responsável pela formação continuada dos professores e nesse papel de formadora, orientadora estou sempre buscando estudos que abordam questões ligadas à Educação no sentido de obter maiores esclarecimentos acerca das problemáticas pela qual perpassa a sociedade e levá-las para o espaço escolar, com o intuito de promover um ensino de qualidade que possibilite a formação de sujeitos ativos. Até hoje lidamos com os efeitos da exclusão racial. As inserções de práticas corporais voltadas para uma educação antirracista nas aulas de Educação Física, além de contribuir para uma mudança na realidade escolar dos alunos negros que se sentem excluídos por conta do contexto racial vivido, possibilitará novas experiências cultural a todos os alunos.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BNCC, 2017 p. 215).

Consciente, da necessidade da extensão desse trabalho diante do contexto social da escola, não poderia deixar de dar continuidade aos meus estudos e de me envolver com as práticas cotidianas escolares no que tange às questões raciais. Até mesmo por tantas marcas que o meu corpo negro carrega.

Imbuído na subjetividade de inferioridade, os processos educativos aos quais fui submetido, pautaram-se na referência tida como dominante, a “branca”, e mesmo sendo de uma família visivelmente negra, a positividade em ser negro não se fez presente nas práticas sociais vivenciadas em minha família. Quando digo que não fez parte, refiro-me ao silenciamento sobre o pertencer a determinado grupo étnico-racial. Somos identificados como família de negros cujos signos do corpo como - cor da pele, textura do cabelo, nariz, lábios e modo de ser e viver - nunca possibilitaram que fôssemos positivados por tal pertença (MARANHÃO, 2009, p. 12)

Mediante a todos os percalços vividos pelos descendentes das pessoas que foram escravizadas e que ainda sofre nos dias atuais, preconceito pela sua cor e práticas culturais e religiosas, em virtude do fato de serem majoritariamente pobres e frequentarem escolas públicas é preciso políticas públicas reparadoras e afirmativas referente ao negro na escola. Assim, esse estudo pretende contribuir para mudança dessa realidade e influenciar outros pesquisadores da área.

2. MÉTODOS

Para realizarmos uma pesquisa é fundamental sabermos qual o modelo que orientará o trabalho, ou seja, quais são os pressupostos epistemológicos do trabalho prático. A metodologia da pesquisa deve validar os objetivos do pesquisador detalhando os caminhos percorridos durante a pesquisa. Os modelos de pesquisa existentes são de abordagem quantitativa e qualitativa e indicam com que conceitos de verdade e de sujeito estamos lidando.

Neste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental com análise qualitativa. Vale ressaltar que dividimos o processo de pesquisa em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, que apresentamos a seguir.

Embora não tenhamos realizado uma pesquisa de campo qualitativa, utilizamos princípios qualitativos para a pesquisa bibliográfica e a documental. Para Yin (2016), a análise dos dados qualitativos geralmente acontece em cinco fases: compilar dados, decompor dados, recompor, interpretar e concluir. A compilação de dados consiste em coletar e organizar os dados, podendo ser entendida como uma base de dados. Na segunda fase, os dados são analisados e decompostos em fragmentos menores. Em seguida, na terceira fase, estes fragmentos de dados são reorganizados. As duas últimas fases consistem na interpretação dos dados recompostos e na extração de conclusões que acontecem durante todo o estudo.

2.1. Pesquisa Bibliográfica

À luz do texto de Lima (2021), a pesquisa bibliográfica tem como foco documentos já tratados analiticamente, na maior parte das vezes, publicados na forma de livros ou artigos. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em estudos já realizados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Ele afirma que, uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é o fato de que esta permite ao pesquisador um conjunto de fenômenos muito mais amplo em relação ao que poderia se deparar diretamente.

Nesta primeira etapa, de pesquisa, para construir a perspectiva teórica inicial, buscamos textos nas bases de dados da *Scielo* e *Google Acadêmico*, com recorte temporal 2000-2022, usando as seguintes palavras chave: Educação física Antirracista; Educação física

nas Escolas, Capoeira, Capoeira nas Escolas, Danças, Danças Afros, Jongo. A recuperação da informação foi satisfatória, permitindo que essa pesquisa fosse viável e possível.

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014 p.165)

Também realizamos a pesquisa em livros que abordam a questão Racial no Brasil, como da coleção do Curso ERER/PENESB (Programa sobre o Negro na Sociedade Brasileira) para complementar as ideias trabalhadas nos periódicos recuperados nas bases de dados. Assim, fazemos uso de pesquisa bibliográfica, utilizando os autores selecionados para configurar os diferentes aspectos de nosso objeto de pesquisa a partir de seus conceitos, análise e ideias fundamentando os principais conceitos e categorias abordados.

2.2. Pesquisa Documental

Quanto à pesquisa documental conforme exposto por Junior (2021), é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Sendo assim, utilizamos tal técnica para desvelar novos aspectos e reafirmar os já existentes referentes ao tema pesquisado.

A pesquisa documental conduz a estudos de métodos de qualidade e rigor em toda a análise, reflexão e escrita dos dados obtidos através da leitura incansável, no caso desta pesquisa, variados documentos pedagógicos, de utilização na prática cotidiana escolar.

O uso da Análise Documental - que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse - utiliza o documento como objeto de

estudo. Os diferentes documentos, entre eles leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros, são definidos por não terem sofrido um tratamento. Logo, para se utilizar os documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa (JUNIOR et al, 2021, p. 38).

Nesta segunda etapa da pesquisa analisamos as principais leis e resoluções destinadas à Educação antirracista, como a Lei 10.639/2003, as DCN's para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Resolução nº 1/2004 e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes, a BNCC, o Referencial Curricular de duas redes de ensino público Municipal, o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e o planejamento de quatro professores de Educação Física.

A terceira etapa foi analisar documentos do cotidiano selecionados a partir das nossas redes de relações. Estes, para esta pesquisa foram organizados, lidos e relidos a partir de uma práxis reflexiva, autônoma e transformadora da educação de luta por uma sociedade antirracista. “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2012, p. 16).

Os documentos se originam a partir da minha autobiografia, com vivências passadas e presentes e suas redes de relações. Os documentos passados foram: Dois projetos políticos pedagógicos e três Projetos Pedagógicos elaborados e trabalhados em duas escolas na função de Coordenadora Pedagógica, além de fotos e vídeos. Os documentos recentes foram: duas Propostas Curriculares de Educação Física do Ensino Fundamental, dois Projetos Políticos Pedagógicos, quatro planejamentos anual de aulas dos professores de Educação Física, 20 fotos e 12 vídeos fornecidos pelos meus colegas da Rede de Ensino e de mestrado a partir de um grupo de whatsapp chamados: Times orientados “Ubuntu” criado pela minha Orientadora Renata de Sá Osborne da Costa.

Com o intuito de unir forças com a perspectiva de que se agíssemos isoladamente; seria difícil concluir todas as exigências do Processo de mestrado, mas um ajudando o outro e como num time, nós teríamos sucesso em nossos desafios, ela começou o grupo com seus nove orientados pedindo para assistirmos a série na Netflix The Playbook: Estratégias para vencer. Em cada um de seus episódios um treinador ou treinadora esportivo (a) era entrevistado (a) e falavam sobre suas derrotas, vitórias e caminhos de superação e filosofias de vidas. A Orientadora já citada destacou um treinador de basquete nos Estados Unidos que

empregou a filosofia do Ubuntu com seu time conseguindo assim impulso e inspiração para o sucesso almejado e conquistado.

Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de [Ubuntu, filosofia africana](https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana) que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. (<https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/> acessado em 16/11/2022).

À luz do portal Geledes (2022), Ubuntu fundamento tradicional africano articula um respeito básico pelos outros. Ele pode ser interpretado tanto como uma regra de conduta ou ética social. Ele descreve tanto o ser humano como “ser-com-os-outros” e prescreve que “ser-com-os-outros” deve ser tudo. Na esfera política, o conceito é utilizado para enfatizar a necessidade da união e do consenso nas tomadas de decisão, bem como na ética humanitária.

2.3. Credibilidade e confiabilidade da pesquisa

A confiabilidade é usada para assegurar a competência de um estudo, desta forma, são utilizadas diversas técnicas durante o processo de coleta e análise de dados a fim de aumentar a qualidade dos dados e das conclusões (THOMAS et al 2012).

No intuito de maximizar a confiabilidade deste estudo, foi utilizado o procedimento de checagem de avaliação por pares, que segundo Calò(2015) consiste no mecanismo de avaliação de resultados de pesquisa ou propostas de projetos quanto à competência, significância e originalidade conduzida por especialistas qualificados que pesquisam e submetem para publicação trabalhos na mesma área (pares). A checagem foi realizada por três colegas de mestrado, que leram e comentaram o texto desta dissertação. Ainda baseado em Calò (2015) a avaliação por pares foi endossada pela comunidade científica e, mais recentemente, por outros setores da sociedade, como aquele que assegura a confiabilidade, qualidade e originalidade dos documentos.

Conforme Yin (2016) diferentemente de outros tipos de pesquisa, a pesquisa qualitativa valoriza a direta observação e interação entre o pesquisador e os fenômenos estudados, possivelmente incluindo, mas certamente indo além do uso de questionários e outros instrumentos mecânicos para medir o comportamento e as opiniões das pessoas. Sendo

assim, materiais coletados documentos, fotos e vídeos, foram analisados minuciosamente possibilitando uma melhor investigação das questões levantadas durante o processo de pesquisa e também o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Para Yin (2016) Nenhuma lente está livre de viés; toda lente tem qualidades subjetivas e objetivas. Ao apresentar seu *self* reflexivo, o objetivo é identificar as qualidades das suas lentes da maneira mais reveladora possível. O objetivo é fornecer à audiência informações suficientes para que ela possa fazer sua própria avaliação dos potenciais efeitos (desejáveis e indesejáveis) de suas lentes. Neste sentido, acreditamos que além do material analisado, a vivência da pesquisadora teve total relevância para a confiabilidade e credibilidade desta pesquisa.

3. PERSPECTIVA TEÓRICA

O racismo está entranhado na nossa sociedade desde o período da escravidão. É sabido que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico racial, com também possui características socioculturais, diversidade culturais seja nas áreas religiosas, artísticas, musicais, culinárias, entre outros. Pode-se afirmar que existem tantos aspectos da diversidade (MUNANGA; GOMES, 2006), mas ainda convivemos com o racismo fortemente velado e revelado.

Vale considerar com números a configuração populacional brasileira, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) segundo suas estatísticas no ano de 2018, 55,8% dos brasileiros se autodeclaram pretos e pardos (BRASIL, 2019). Com essa estimativa em números pode-se afirmar que o Brasil possui a segunda maior população negra do mundo, mas apesar de os negros e pardos serem a maioria da população, o racismo é evidente no cotidiano da maioria desses brasileiros.

Segundo Lima (2006) o racismo é um fenômeno que influenciou e ainda influencia as mentalidades, no modo de agir e de se ver no mundo. E as diferentes sociedades interagem com ele de diversas maneiras. A autora afirma que no Brasil durante muito tempo foi defendida a ideia de que não havia discriminação e, ainda, o que separava as pessoas era ‘apenas’ sua condição social. Outro ponto a ser considerado pela autora é que atualmente, é percebido pelos dados da demografia da pobreza brasileira que essa classe social tem uma inequívoca marca de cor. Vale frisar que um olhar mais atento à história e à vida dos negros no Brasil revela a nossa convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos.

Para complementar a definição e o conceito de racismo é necessário entender a lógica da sua formação e a estrutura da sociedade brasileira, isso obviamente caminha com a história do Brasil e a inferiorização da raça negra.

O racismo compreendido como uma lógica estruturante possibilita situar historicamente a sociedade brasileira no interior da dominação colonial, que relegou aos escravizados africanos e seus descendentes trazidos forçadamente ao território brasileiro, a condição de marginalização e desqualificação, a partir do princípio organizador “[...] que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc. abaixo da linha do humano)” (CORREIA; RODRIGUES, 2021, p.295 apud GROSFOGUEL, 2020, p. 59).

Dando continuidade às perspectivas do civilizador e os inferiorizados, de acordo com Munanga e Gomes (2006) a escravidão no Brasil iniciou-se com a invasão de Portugal as terras indígenas no século XV, em busca de mão de obra. Os colonizadores destituíram as

populações indígenas de todos os seus direitos, transformando-os em força bruta de trabalho. Como escravos, os índios não recebiam nenhuma remuneração. Os autores ressaltam que houve a tentativa de resistência à escravidão pelos indígenas, porém, eles eram encurralados e caçados pelos invasores portugueses. Essa resistência teve duas consequências severas: a massiva exterminação indígena e a busca dos africanos que foram trazidos ao Brasil para darem continuidade ao trabalho escravizado. Desta maneira, abriu-se caminho para o tráfico negreiro e milhões de africanos foram forçados a trabalhar para o desenvolvimento da colônia brasileira.

Todo esse processo escravocrata fez do Brasil uma sociedade dividida de forma desigual, com reflexos que vemos atualmente. Para Munanga e Gomes (2006) o Brasil foi dividido em duas partes desiguais, nos remetendo a uma sociedade de castas: uma formada por homens brancos livres, e outra, por homens e mulheres negros escravizados. E essa divisão se estende até os dias de hoje, quando é visível a diferença de trabalho e concentração de renda. Os cargos considerados de lugar de poder, de tomada de decisão e de melhores salários são massivamente destinados aos homens e mulheres brancos. Estando com eles também a maior concentração de renda. O negro vem timidamente, ocupando alguns espaços de poder, mas ainda em minoria, exercem funções mais simples herdadas da escravidão. Principalmente, a mulher negra que sofre com uma dupla discriminação: ser mulher numa sociedade machista e ser negra numa sociedade racista.

Para complementar a ideia cultural do Brasil de um lado está a cultura branca e do outro a cultura negra e a indígena, em conjunto com os privilégios dos portugueses desde a colonização. Pode-se considerar que equipará-las é algo impossível, mas acabar com os efeitos da escravidão desses dois povos é um dever do Estado e da educação.

Desfazer os ranços históricos com o militarismo, a eugenia, a higiene, a medicina, o tecnicismo, que, de muitas maneiras, constroem uma estrada na direção da Europa, e não para o sertão da mata virgem. Desfazer suas “raízes europeias”, não no sentido de ignorá-las ou exterminá-las (como se fosse possível), mas sim, de compreendê-las no mesmo terreno que as raízes africanas e indígenas, notando o seu privilégio ostentado desde o início da invasão portuguesa. Com isso também não se deve considerar igualá-las, pois a relação entre elas se mantém desiguais ainda hoje, no qual se pode correr o risco novamente de reforçar essa hierarquia. Tratá-las de forma equitativa, sim. Em tempo: se a maior parte da população do país é negra, e sua maioria está nas escolas públicas, como ainda é possível conceber não desenvolver trabalhos com culturas negras na escola? Isso seria apenas um princípio. (MARTINS, 2021, p.159)

Assim, o baixo poder aquisitivo, financeiro e social do Negro é visível, pois mesmo com o fim da escravidão não houve nenhum processo de reparação social ou de inclusão para que este chegasse às mesmas condições de igualdade do branco. Algumas políticas públicas foram conquistadas pela luta e resistência da população negra, Movimento Negro e Movimentos Sociais como a Lei 10539/03 que Altera a Lei nºs 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Na escola, os processos educativos eram ferrenhos, pois, além da invisibilidade de referências negras nos materiais didáticos e paradidáticos, hoje percebo a invisibilidade deste grupo nos cartazes espalhados pela escola; falta de referência negra no corpo docente, o mutismo sobre as relações raciais ali existentes e sobre a leitura reducionista do papel do povo negro na construção do país, pautada somente na força braçal. (MARANHÃO, 2009, p.13).

Mas, as leis mencionadas não são suficientes para a igualdade racial. Atualmente, o racismo tem tido consequências fatais, com grandes números de homens negros assassinados em maioria jovens e mulheres negras também. Sendo a prática do racismo muitas vezes escusa. Tais ações e atitudes não deveriam caber mais neste século, pois a escravidão foi extinta há mais de 134 anos.

Porém, outro aspecto a considerar é que a educação é o meio de transformação social. Faz-se necessário trabalharmos ações afirmativas nas escolas para a eliminação do silêncio racial e do mito de igualdade da democracia racial. É factível que esta não existe numa sociedade em que a população negra é tão desprezada e aniquilada. Para tanto, trouxemos esse assunto para a Educação física escolar, além disso, o esporte tem tamanha relevância na formação do negro na sociedade brasileira.

A Educação física é uma disciplina que trabalha a cultura corporal como jogos, danças, lutas e brincadeiras. Considerando um esporte negro de relevância para o país, como também internacionalmente temos a capoeira como patrimônio cultural brasileiro, pelo IPHAN – Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. E a capoeira tem sua importância afirmada por todo o seu processo de construção histórica advindo da escravidão.

De acordo com Nobrega (2020) é importante destacar que a luta pela equidade racial não é recente, mas existem lacunas entre os dispositivos legais e a realização dos mesmos nas ações concretas do Estado, para efetivar a equidade racial. A referida autora expõe que há a necessidade de políticas mais eficazes de combate à desigualdade racial. Sabemos que o

Estado tem o papel central na criação de políticas públicas na promoção da educação antirracista e a escola como representante do Estado tem a responsabilidade de disseminar o tema. Os professores são atores imprescindíveis nesta ação, pois são eles quem cotidianamente lidam com esses sujeitos e juntos constroem a escola.

Assim também, a luta deve partir das perspectivas dos direitos humanos, ou seja, de frentes militantes que buscam inserir a igualdade dos direitos para todos. Mas, é um papel do Estado entender, compreender e colocar em prática as questões étnico-raciais do Brasil. E isso acontece a partir da educação e os professores são protagonistas no fazer pedagógico tendo em vista, que o racismo, também afeta a aprendizagem. É importante a valorização de todos os sujeitos da escola, que tenham suas dignidades preservadas, sintam-se respeitados e façam parte de um todo.

A valorização da dignidade humana (que busca erradicar a intolerância, o desrespeito, as discriminações e a manutenção das desigualdades, suas consequências e formas que sustentam e propagam as violências) nos alerta para a carência e urgência da educação em e para os direitos humanos negros para todas as gerações, desenvolvendo, nessa perspectiva, o pertencimento étnico-racial e a reeducação contra os processos de colonização e dominação. (NOBREGA, 2020, p. 52)

Então, é preciso a sensibilização e motivação para a desconstrução de um paradigma que está arraigado na sociedade advindo de uma cultura racista. E a escola tem um papel fundamental de ser antirracista. Ademais, em atendimento a Lei acima citada. Precisamos apresentar aos nossos alunos, os heróis Negros que lutaram pela valorização da população negra, pelo fim da escravidão, por igualdade racial. Aquatune(c.1600-?) - princesa e comandante militar; Zumbi dos Palmares (1655-1695) - líder do Quilombo dos Palmares; Dandara (?-1694) - esposa de Zumbi; Tereza de Benguela (?-1770) - rainha do Quilombo de Quariterê; Aleijadinho (1738(?)-1814) - escultor e arquiteto; Mestre Valentim (1745-1813) - paisagista e arquiteto; Padre José Maurício (1767-1830) - músico e compositor; Maria Firmina do Reis (1822-1917) - escritora e professora; Luís Gama (1830-1882) - escritor e ativista político; André Rebouças (1838-1898) - engenheiro e ativista político; Francisco José do Nascimento (1839-1914) - marinheiro e ativista político; Machado de Assis (1839-1908) - escritor, jornalista e poeta; Estêvão Silva (1845-1891) - pintor, desenhista e professor; José do Patrocínio (1853-1905) - farmacêutico e ativista político; João da Cruz e Souza (1861-1898) - poeta e escritor; Nilo Peçanha (1867- 1924) - presidente da República; Mãe Menininha do Gantois (1894-1986) – Iyálorixá; Pixinguinha (1897-1973) - músico, compositor e arranjador; Antonieta de Barros (1901-1952) - professora, jornalista e deputada; Laudelina de Campos

Melo (1904-1991) - empregada doméstica e ativista política; Carolina de Jesus (1914-1977) – escritora; Abdias do Nascimento (1914-2011) - intelectual, ator e político; Adhemar Ferreira da Silva (1927-2001) - atleta olímpico; Grande Otelo (1915-1993) - ator e cantor e Ruth de Souza (1921-2019) – atriz.

<https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/acesadoem>

[13/12/2022](#). Essa é uma das formas de contar a história por outro viés que não apenas pela lente do colonizador.

3.1 Capoeira como patrimônio cultural imaterial Brasileiro

Para falar de Educação física escolar voltada para a promoção da igualdade Racial é preciso falar da capoeira, esse esporte tem seu lugar de relevância na luta contra a escravidão e busca de pertencimento e aceitação racial. Embora, o negro não deveria ter que lutar por aceitação racial. Portanto, precisamos urgentemente de mais políticas públicas que assegurem os direitos negados e violados da população negra.

Para as autoras Lima e Brasileiro (2020) a capoeira é um tema bastante explorado nas produções, por diversas perspectivas, seja como abordagem pedagógica ou como espaço de luta e resistência, consistindo em um elemento que faz contraponto à cultura de massificação.

“[...] em julho de 2008 a capoeira foi reconhecida pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - como patrimônio cultural imaterial do Brasil, [...]” (LUSSAC; TUBINO, 2009).

Em 2014 esse reconhecimento ganhou uma proporção maior quando a:

9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes. (IPAHN, C2014).

Tendo a capoeira tamanha relevância histórica e cultural para a nossa sociedade, deve ser trabalhada nas escolas por meio das aulas de Educação física, para que os nossos alunos tenham conhecimentos e possam disseminá-lo de forma a romper as barreiras dos preconceitos, pois há resistência na aceitação da mesma por partes de muitos. Uns por considerar ainda, a capoeira como coisa de malandragem, reflexo do discurso de ódio contra

os negros advindo do período escravocrata, e outros, por associá-la a religião de matrizes africanas, já que a capoeira utiliza os instrumentos musicais que são também tocados nos terreiros de Umbanda e Candomblé. A letra da música Malandragem Professor Capu demonstra bem isso:

Malandragem só sai daqui Quando essa
roda acabar
Se o meu mestre disser Iê
Ou se cavalaria tocar

Capoeira é antiga arte
Foi o negro inventando
Me diga quem é brasileiro
E não tem um pouco de malandro

Malandragem (oi malandro, é malandro)
Capoeira (oi malandro, é malandro)Na
Bahia (oi malandro, é malandro)Na
ladeira (oi malandro, é
malandro)Malandragem (oi malandro, é
malandro)

Ê, finge que vai mas não vai Bicho vem
e eu me faço de morto. Mas se a coisa
apertar Pra Deus eu peço socorro

Entro e saio sem me machucar Subo e
desço sem escorregar Vou louvando o
criador da mandinga aia
O malandro que inventou a ginga

O sol faz o chão esquentar Calma moça,
chuva vem esfriar Expressão do rosto da
menina aia Ao
saber que essa é a minha sina

Bato forte não devagar Cuidado quando
se levantar Berimbau já fez sua cantiga
aia Coração me impulsa pra cima

Para compreendermos melhor a origem da capoeira e o contexto da sua aplicação das aulas de Educação física, é fundamental entender sua origem e seu papel de divisão de uma cultura nas escolas públicas. Essa cultura mencionada engloba a maioria dos estudantes, que por conta da falta de políticas públicas para equiparar todo o contexto social marginalizado e econômico, os negros são a maioria nas escolas públicas brasileiras.

A origem da capoeira diverge bastante das diversas modalidades consolidadas no contexto da Educação física escolar. Enquanto a maioria das modalidades praticadas nas escolas são advindas das culturas européias e norte-americanas, as quais originaram-se como cultura de movimento da classe dominante, a capoeira é brasileira e nasceu das classes dominadas dos escravos. (SOUZA; OLIVEIRA, 2001, p.45)

Tendo como base os descendentes dos escravos, ou seja, a maioria dos brasileiros, é significativo ressaltar que o preconceito se constrói de formas primárias e que não será uma tarefa fácil à desconstrução de uma sociedade com ideal de ego branco, na qual os professores também foram formados dentro desse ideal de branqueamento. Por isso, precisamos de uma educação que trabalhe de forma a potencializar o negro na sociedade brasileira para que este deixe de fazer parte do resquício e possa fazer parte do todo. E a Educação física escolar tem muito a contribuir nesta busca pelo respeito racial e equidade social.

De acordo com Ribeiro et al (2021) é possível certificar a oportunidade de desenvolver a capoeira na escola como demonstra a lei 10639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os autores ressaltam que a base nacional comum curricular, documento que determina as aprendizagens essenciais durante toda a educação básica, prevê que a Educação física englobe os jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas, contendo também a cultura indígena, africana e tradicional.

Por isso, deve ser trabalhada a capoeira como parte do conteúdo de Educação física e também de forma interdisciplinar e não somente, como uma atividade extracurricular, fora das disciplinas. Considerando, a necessidade do cumprimento da Lei acima citada e das determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “a capoeira é um conteúdo a ser trabalhado nas escolas por sua prática globalizada que possibilita a arte, a luta, a educação, o esporte, o jogo, a dança, o folclore e o lazer.” (RIBEIRO et al, 2021, p.150). Esse esporte praticado nas escolas permite essa série de benefícios para os alunos negros, e principalmente a perpetuação da cultura negra em nossa sociedade.

Para Paula e Bezerra (2014) a temática capoeira pode ser desenvolvida de modo integrado com várias disciplinas como a de História, Geografia, Artes, Literatura e Geometria. A abordagem multidisciplinar é muito importante para uma total e eficaz compreensão do tema e a capoeira se relaciona com um grande número de disciplinas, podendo assim, desenvolver habilidades e competências. A capoeira pode contribuir para o desenvolvimento psicomotor e psicossocial do aluno. Como também, no que tange a valorização da cultura negra e o resgate da autoestima, pois o negro ainda continua sendo subjugado como inferior

ao branco. E esse processo de inferiorização acarreta em baixa estima, e em um sentimento de incapacidade.

A capoeira é multidisciplinar, porém como o foco dessa pesquisa é a disciplina de Educação física, vale ressaltar que o professor de Educação física não precisa ser um mestre de capoeira para colocar em prática tais ensinamentos para os alunos, mas compreender o contexto histórico e os movimentos da luta.

A interação com outras disciplinas que compõem o currículo escolar é outro ponto importante a favor da capoeira como conteúdo da Educação Física escolar. História, Geografia, Sociologia e Música são algumas disciplinas que podem ser integradas com a prática da capoeira, relacionando-as com as músicas, os movimentos, as regiões, a violência na roda, a organização de grupos e nossos processos históricos. Destaca-se que o professor não precisa ser um mestre de capoeira, mas um observador, estudioso e que minimamente consiga, de forma tecnicamente correta, as possibilidades de movimento da capoeira e, com isso, explorar toda a sua riqueza motora. (SOUZA; OLIVEIRA, 2001, p.46)

O ensino da Capoeira é um rico processo pedagógico que valoriza uma educação libertadora e consciente. A capoeira possibilita a elaboração de trabalho de pesquisa, produção de texto, roda de debate, trabalhos de expressão corporal, encenação teatral, montagens coreográficas, confecções de instrumentos musicais, aprender a tocar instrumentos, a cantar e desenvolver letras de músicas, a roda de capoeira, festivais culturais, movimentos e golpes, vídeos aulas, pinturas e história. (PAULA; BEZERRA, 2014).

A Capoeira é um símbolo da cultura afro-brasileira, da miscigenação de etnias, da resistência à escravidão, está difundida em dezenas de países por todos os continentes. É Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. (PAULA; BEZERRA, 2014). Assim, por todos esses aspectos mencionados, é imprescindível que a capoeira seja inserida nas aulas de Educação física, como em outras disciplinas que podem abordar o contexto desse esporte.

3.2. Danças

A dança é uma expressão corporal que tem uma representação histórica e social. São movimentos coordenados e ordenados que ajudam no desenvolvimento psicomotor, além de ser um instrumento de inclusão.

A dança é, portanto, um produto histórico da ação humana: cada corpo constrói uma dança própria que, no entanto, é relativa ao conjunto de conhecimentos disponibilizados em cada circunstância histórica e aos padrões associativos que o corpo desenvolve para estabelecer as suas correlações com o mundo – outros corpos, outras danças, outros conhecimentos. E a história da dança é uma narrativa das coerências instauradas através dessas suas correlações. (AMARAL, 2017 apud BRITTO, 2008, p. 30).

De acordo com Foganholi et al (2013) as danças brasileiras podem ser caracterizadas por sua origem e prática em território nacional e pela influência de diferentes matrizes culturais, principalmente indígenas, africanas e européias. Embora seja uma atividade cultural globalizada, a dança tem suas nuances. As danças brasileiras são compreendidas neste estudo como manifestações que, embora também apresentem em suas expressões influências de elementos europeus, expressam predominantemente as influências culturais africanas e indígenas e que, praticadas pelas comunidades regionais revelam nos sons e movimentos as histórias e os modos de ser, de viver e de ver o mundo desses grupos de origem, preservando as tradições de seus antepassados. (FOGANHOLI et al 2013).

A dança faz parte da cultura popular. As danças Brasileiras são praticadas por diferentes grupos e em diversas localidades do país, as influências culturais em suas origens são tão diversas quanto heterogêneas. Foganholi et al (2013) expõem que as danças brasileiras se apresentam como uma forma de valorização da cultura popular e ainda como um importante elemento para a implementação da Lei nº 10.639/2003, atualizada pela lei 11.645/2008, que prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, uma vez que a cultura popular está estruturada também em manifestações destas matrizes culturais.

Como o nosso objeto de estudo é a cultura africana precisamos entender o ponto de partida, melhor explicando como acontecem os rituais no continente africano. E a dança é um deles.

A arte é muito presente na vida dos africanos. Todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com música e especialmente com dança, sendo uma interdependente da outra; o que não faltam são os motivos: fertilidade, nascimento, plantio ou colheita, saúde, felicidade, doença e até a morte. A dança originou-se na África como parte essencial da vida nas aldeias; ela interrompe a monotonia e a estrutura do tempo. A dança pode acentuar a unidade entre os membros de um grupo social, sendo possível a participação de homens, mulheres e crianças. (NONATO, 2009, p. 2-3)

A Cultura Africana está fortemente enraizada na cultura brasileira, porém pouco valorizada e reconhecida. As danças de matrizes africanas quase não são disseminadas. A questão do preconceito da dança perpassa por outras questões significativas como a questão do corpo. Apresentaremos brevemente, as danças de matrizes africanas que podem ser trabalhadas na escola nas aulas de Educação física.

Os Jongos e Caxambus constituem uma expressão cultural de matriz africana de abrangência regional, registrada como *Jongo no Sudeste*. Em algumas comunidades, a denominação da forma de expressão é *Jongo* (Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, Vale do Paraíba, comunidades de São Paulo e do norte do Espírito Santo); em outras, é *Caxambu* (Nordeste do estado do Rio de Janeiro, Zona da Mata

mineira, e em algumas comunidades do sul do Espírito Santo). Há ainda comunidades que enfatizam a diferença entre o *jongo* (ponto cantado) e o *caxambu* (dança e nome do tambor grande tocado na roda de jongo). (MONTEIRO; REIS, 2019, p. 8).

O Jongo é uma dança de origem africana, da região do Congo e Angola que chegou ao Brasil Colônia, com os negros bantos. A estrutura da festa do jongo segue ritos tradicionais consagrados, como a fogueira ao centro e o terreiro rodeado por tochas. Antes de iniciar os pontos, a mulher negra mais idosa e responsável pelo jongo, pede licença aos preto-velhos – antigos jongueiros já falecidos – benzendo-se nos tambores sagrados. A festa atravessa a madrugada até o nascer do dia. (PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL, 2013).

Como estamos analisando a região do Rio de Janeiro, e esta está inserida no Sudeste, é necessário entender como o Jongo é disseminado nesse território.

O jongo do Sudeste encontra-se neste caso. Jongo, batuque, tambor, tambu ou caxambu são as denominações utilizadas para uma forma de expressão cultural complexa originada no século XIX entre africanos de língua banto, levados como escravos para a região Sudeste, onde ainda hoje é praticada em algumas comunidades de descendentes de escravos. (SILVA, 2012, p.709)

Um dos costumes é dançar o Jongo no dia 13 de maio, em homenagem aos ancestrais sacrificados pela escravidão, assim como nos dias de santos católicos de devoção da comunidade, nas festas juninas, em casamentos e, mais recentemente, em apresentações públicas. Originariamente o jongo é dançado ao som de tambores, confeccionados com troncos de árvore e considerados sagrados, por seu poder de comunicação com os antepassados, indo “buscar quem mora longe”. (PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL, 2013).

Os pontos de Jongo costumam retratar o contato com a natureza, fatos do cotidiano, o dia-a-dia de trabalho braçal nas fazendas e a revolta diante da opressão. Mistura o português com a língua quimbundo, outra herança expressiva dos povos bantos. No início, o jongo funcionou como uma das várias estratégias de resistência à escravidão. (PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL, 2013).

Pela sua importância histórica e cultural, o Jongo já ganhou o seu próprio dia no Estado do Rio de Janeiro: 26 de julho, dia de Sant’Ana, em homenagem aos mais velhos. Em Pinheiral, a conquista foi mais longe e o jongo também tem um dia municipal, 7 de abril. As manifestações em Serrinha e Pinheiral são reconhecidas como patrimônio histórico imaterial. (PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL, 2013).

A história do Jongo é impregnada de riqueza cultural que deve ser disseminada dentro da escola. Para que os alunos tenham conhecimento da Cultura afro-brasileira e sua

importância na construção da sociedade, ou seja, é preciso explorá-la por completo. Cobramos deles o respeito étnico, o combate ao racismo, a não intolerância religiosa, mas não trabalhamos efetivamente essas questões, ao não ser nas respectivas datas: treze de maio - Abolição da Escravidão e vinte de novembro - Consciência Negra.

Sendo assim, uma educação que contemple o ensino da História da África nas escolas é necessária, pois se trata da história daqueles que de certa forma, são os maiores responsáveis pela formação do povo brasileiro. Sabemos que os educandos, sob a intervenção da escola, aprendem as regras de convivências, bem como, a usufruírem os direitos que são merecedores e a cumprir os deveres que lhes são inerentes, então, estudar África nas escolas, estudar a africanidade na formação da identidade nacional brasileira possibilitará que estes formem uma concepção diferente da que já está posta. E aprendam a respeitar o ser humano independente de sua cor de pele, classe, gênero ou religião.

3.3. Jogos e Brincadeiras

Os conteúdos propostos nas aulas de Educação física externam sintomas gravíssimos de amnésia em relação às práticas corporais africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nelas, os conteúdos eurocêntricos são selecionados e os conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas são, propositalmente, esquecidos. Ao invés de contribuir para a valorização de todas as matrizes culturais, essa conjunção só vem a robustecer, paulatinamente, a diferença negativa. Valendo-se disso, esforçamo-nos para incorporar os conteúdos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física, para, por intermédio deles, celebrar a diferença positiva. (MACAMO; PINTO 2016).

Em todo esse contexto, o papel do professor é fundamental para a propagação da cultura africana nas escolas públicas, mas é importante que ele conheça seus alunos. Assim, conseguirá propor jogos e brincadeiras que atendam as demandas de cada aluno.

[...] o professor enquanto responsável pela formação principalmente de crianças e adolescentes deve conhecer as características individuais de seus alunos, inclusive os motivos que os levam a praticar certas modalidades, para então planejar a melhor forma de intervenção com vistas a conseguir resultados satisfatórios. (PAIM; PEREIRA, 2004, p.159)

Para complementar a ideia do professor é fundamental entender a construção das escolas. E o silêncio da parte de um grupo.

O silêncio das escolas sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais em relação ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga mágicamente as diferenças e, ao

contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (MORAES, 2016, p.5)

Assim, mediante o silêncio de um lado e do outro é sabido que muitos jogos e brincadeiras trabalhados na aula de Educação física nas escolas foram trazidos da África, porém, não são disseminados para os alunos como tal. Sendo assim, é preciso insistir numa educação que minimize ou quiçá erradique o racismo.

A educação física antirracista propõe uma inversão, ou seja, denúncias são importantes, mas é a produção de anúncios que muda a realidade, inscrevendo nesse ato político a quebra do silêncio, que tira a população negra/preta da condição de encarcerados na própria realidade. Por isso, a incorporação dos saberes necessários, isto é, indenitários, políticos e estéticos/corpóreos (produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro para a construção da Educação física antirracista, pois eles são primordiais na composição da nossa realidade de resistência, uma vez que abrem espaços de luta, por meio das atitudes derivadas da negritude. (NOBREGA, 2020, p. 57).

A representação é importante, sentir-se representado na sociedade é o meio pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento de si mesmo e sentem-se empoderados. Abrindo espaços de fala e debate sobre os temas, estaremos criando um caminho para tal.

3.4.Leis e Resoluções Antirracistas

A construção cultural de identidade do Brasil foi marcada por diversos conflitos e preconceitos, do qual a superioridade humana foi estabelecida baseada na cultura do colonizador, que buscava a eliminação das concepções fenotípica e cultural diferentes. E percebemos que muitas de nossas raízes culturais estão sendo esquecidas e até exterminadas pelos pensamentos e atitudes de uma sociedade que continua impregnada pelas concepções de que é necessário marginalizar ou exterminar aquilo que se difere do pensamento colonial.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2017, p 41).

As lutas políticas dos movimentos negros para romper com as diferentes formas de racismo, inclusive, o estrutural que invisibiliza a reprodução da cultura negra e suas contribuições para a nossa identidade, ajudaram na criação da Lei que tornou obrigatório o

ensino de História e cultura afro-brasileira e africana Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008). Apesar de decorridos 17 anos de sua criação, não tivemos muitos avanços. Mas, não devemos ficar presos aos entraves, é preciso apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e a para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, a Resolução 01/04 emitida pelo Conselho Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular comum (BNCC) para que possamos refletir sobre as possibilidades, os desafios da educação física escolar e as relações raciais e reproduzir as práticas que deram certo, contribuindo para a diminuição do racismo e a elevação da autoestima dos negros que acabam sofrendo com os apelidos pejorativos dos colegas no território escolar.

[...] o negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua “interiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. [...] (MUNANGA, 2012, p.19)

Sabemos que o racismo é praticado no dia a dia da escola, às vezes de forma velada, mas também de forma revelada. Para além de uma conversa com o aluno que está praticando racismo, precisa-se de um trabalho que propicie a este uma mudança de atitude no que se refere ao preconceito étnico-racial. Isso só vem corroborar para a importância da aplicação da lei 10.639/03 Parecer CNE/CP 03/2004, resolução CNE/CP 01/2004 e as diretrizes curriculares nacionais por ela sancionadas.

Para Souza (2005) vivemos num país em que a diversidade racial é notória e, no entanto, a cultura e a ideologia são de matriz europeia. A criança negra ou descendente de negros desenvolve-se nessa ideologia e nessa cultura, situando-se num referencial que não faz parte da história de sua ascendência. A autora alerta que não conhecendo a sua história, as suas raízes, a importância que seus antepassados tiveram na construção desse país, esse sujeito vai se construindo dentro de um ideal de ego branco que é o ideal valorizado como um todo.

São com as diferentes práticas racistas que convivemos no nosso dia a dia. É por isso, que a inclusão de estudos específicos sobre a História da África e dos africanos no nosso país foi imposta. Para propiciar um modelo de educação fora do contexto racista. Pois o racismo deixa cicatrizes severas na alma da população negra. Mas, trabalhar a questão racial na escola não é tarefa fácil, pois o próprio currículo ainda é hegemônico e não atende às exigências da Lei 10.639/03 e 11.645/08. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008). Sabemos que é difícil romper

com um modelo de educação baseado numa cultura eurocentrada, e os próprios profissionais da educação também foram formados nessa cultura de ideal de ego branco.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Essa descolonização não se dará de uma hora para outra, mas precisamos mostrar aos nossos professores que é possível trabalhar essas culturas negadas e silenciadas nos currículos. Vale ressaltar que trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira, não deve ser feito de forma aleatória, pois o objetivo é romper com o modelo de currículo colonizador. Nesse sentido é importante a aplicação de um novo dinamismo curricular que possibilite o resgate da cultura negra de forma a desconstruir os estereótipos que advém do regime escravocrata.

Não podemos fechar os olhos aos sofrimentos que a população negra passou e que refletem nos dias de hoje e é preciso ressaltar a importância que essa teve e tem na formação da sociedade brasileira. Dessa maneira, uma das perspectivas da aplicação da cultura negra em sala de aula é mencionada num relato de uma professora do ensino público.

A compreensão de que através do conhecimento, das representações, do desenvolvimento de aulas que valorizem a cultura africana, afro-brasileira e indígena, é possível potencializarem a desconstrução dos estereótipos se fez notar no relato da Profa. Ana II acredita que “[...] seja a exaltação do negro (ao longo da história ou dentro do esporte, por exemplo)”. (CORREIA; RODRIGUES, 2021, p.302).

Por isso, a necessidade de práticas pedagógicas que contribuam para ressaltar as diferenças aproveitando as riquezas das mesmas, elucidando-as, como algo positivo e não negativo, mostrando que a diversidade está cada vez mais presente em nossas salas de aulas e fora delas. Possibilitando uma construção conjunta de alternativas aos problemas do cotidiano escolar no que tange o racismo como, aos apelidos pejorativos que prejudicam o desenvolvimento do aluno, ademais, evidenciar a importância da intervenção do profissional da Educação Física na mediação desse conflito.

4. PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

4.1. Vivências pedagógicas – combatendo o racismo velado e revelado

Quando iniciei na educação pública, especificamente na rede pública municipal de Itaboraí, observei algumas práticas isoladas no que tange à questão étnico - racial. Então, lancei algumas propostas para atendermos aos conflitos gerados no dia a dia com as ofensas racistas, principalmente nas aulas de Educação Física. E para revelar o racismo velado que eu também vivenciava e ainda vivencio porque às vezes o preconceito não se revela nem para o preconceituoso.

Partindo desse pressuposto enfatizei a necessidade de um Projeto que abordasse as questões étnico-raciais, pois além de algumas situações de racismo ocorridas no âmbito escolar, se faz urgente trabalhar conforme o Plano Nacional de Educação para as Relações Étnico-raciais. No início houve resistência, mas aos poucos grande parte dos professores incorporou a ideia e percebeu a importância de atividades para elevar a autoestima dos alunos negros.

Na função de Coordenadora Pedagógica na época e atualmente na Direção, eu era e continuo a ser responsável pela Formação Continuada dos Professores, organização e realização do Planejamento coletivo e individual, da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Pedagógico (PP) e Planejamento de aula do Professor, que na rede municipal de Itaboraí é chamado de Projeto de Trabalho (PT). De acordo com Carreira e Souza (2013), o projeto político pedagógico tem merecido cada vez mais atenção por parte de todos que atuam por uma educação antirracista, já que ele trata de como a questão será trabalhada para gerar aprendizagens importantes, que façam sentido na vida dos alunos. É nessa perspectiva que venho elaborando o PPP das escolas que trabalho junto à equipe Diretiva, professores, alunos e a comunidade escolar.

A partir de observações de um cenário pedagógico caótico em relação às questões étnico raciais, consciente da Lei 10.639/03 e das DCNS trouxe a discussão sobre os problemas gerados como brigas, agressões verbais, cyberbullying e outras formas de manifestação de violências e intolerância religiosa entre os alunos devido ao preconceito racial. Embora existam várias formas de preconceito, o que mais se perpetua é o racial que está sendo tratado aqui nessa pesquisa. Lembrando que alguns profissionais da escola também reproduzem discursos e práticas racistas, pois tem um baixo letramento racial e não conseguem compreender o que é o racismo e como ele se manifesta institucionalmente. Já ouvi várias

vezes, a expressão “sou branca, mas passei por muitas dificuldades para chegar até aqui”, o que evidencia esse baixo letramento racial. Não negamos as dificuldades que as pessoas brancas também passam, mas é importante enfatizar que a população branca não foi escravizada, por isso essa mudança precisa passar pelo currículo que ainda é hegemônico, é eurocentrado e pela formação dos profissionais da educação para romper o baixo letramento racial.

Os profissionais da educação podem cometer discriminação racial, sendo testemunhas ou vítimas dela. É bom lembrar que, em nome da autonomia profissional, alguns profissionais cometem grandes equívocos e até mesmo atrocidades contra a autoestima de crianças e jovens negra(o)s. Muitos profissionais não sabem como agir diante do problema ou consideram irrelevantes. Outros sofrem na pele essa mesma discriminação por parte de outros profissionais, familiares e até mesmo estudantes. O maior desafio é romper o silêncio e discutir as situações coletivamente como parte do desafio político e pedagógico da escola (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 77).

Eu mesma sofri muito preconceito e ainda sofro. Muitas vezes naturalizava o racismo por ter concepções equivocadas sobre o negro e me esforçava para mostrar minha capacidade profissional e ser reconhecida e aceita pelos meus colegas, alunos e pais de alunos. Uma vez, aconteceu de um pai de aluno falar “eu não quero falar com aquela moça da cor”. Assim como num embate com uma Diretora, ela me falou “você gosta muito de fazer barraco”. De acordo com Coll apud Souza (2006), A naturalização do preconceito se justifica pelo conceito de *habitus*, definido por Pierre Bourdieu. *Habitus* seria um “sistema de disposições duráveis inculcadas desde a mais tenra infância que pré-molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites de acordo com as condições objetivas”.

Com essas práticas racistas que convivemos, mas a partir dos meus estudos sobre educação e relação racial ampliei o meu conhecimento e hoje sei bem o que é o racismo sutil, estruturado e o racismo velado, e suas consequências. Entendi que não temos que nos esforçar mais que uma pessoa branca, mas infelizmente, se não fizermos isto não alcançamos os ideais almejados. Isso ficou muito real para mim na Política, quando fui candidata a Vereadora no Município de Niterói no ano de 2020.

Então se eu, que carrego certa bagagem intelectual e cultural passo por essas situações, assim como vemos na mídia e na rede social que outras pessoas negras em função de destaque também passam, imaginam o que sofrem as nossas crianças e jovens negras(os) que ainda não compreenderam esse processo. Ainda hoje, exige do negro a todo o momento uma

comprovação da sua capacidade, principalmente intelectual, pois dentro de um estigma racista mulheres e homens negros têm que continuar nas funções advindas da escravidão.

Sendo assim, no ano de 2016, aproveitando a Temática anual da Secretaria de Educação de Itaboraí: “Escola, um território no mundo, um mundo de territórios”, nas formações e reunião de planejamento coletivo, coloquei em pauta a Lei 10.639/03 no sentido de ser trabalhada durante todo o ano letivo e não somente nas datas alusivas. Inicialmente propus uma reflexão sobre como nós professores estamos contribuindo para a diminuição do racismo e a elevação da autoestima dos negros que acabam sofrendo com os apelidos pejorativos dos colegas no território escolar. A escola como um aparelho ideológico do Estado como afirma Bourdieu e Passeron (1970) reproduz a cultura dominante e hierarquiza as classes. Dessa forma, é um espaço de produção e reprodução de preconceitos e discriminação e as reproduções racistas não fica fora dela, até mesmo pelo fato de os negros serem considerados pertencentes a uma classe inferior ao branco.

Apenas dois professores, de História e Arte, relataram suas vivências pedagógicas antirracista. Sendo assim, falei da importância de colocarmos em prática a Lei e da necessidade de trabalharmos a afirmação da identidade, uma vez que se reconhecer como negro numa sociedade racista não é fácil. Já fiquei chocada com o fato de alguns professores não conhecerem a já citada Lei, mas hoje compreendo esse desconhecimento, assim como a falta de interesse por partes de alguns, pois existe certo tabu por parte da maioria para a referida questão e um desconhecimento da Lei. Porém, o professor não tem que escolher se ele quer ou não trabalhar com a questão étnico-racial, ele tem que seguir as orientações das Diretrizes Curriculares, pois a Lei é para ser cumprida.

No decorrer das reuniões o grupo interagiu bem com o assunto, mas se mostraram receosos em falar de algumas questões específicas, como foi na discussão sobre cabelo bom e cabelo ruim. Foi posta a questão de que muitas meninas acabam alisando o cabelo porque não querem ter o cabelo crespo (chamado de duro ou cabelo ruim). Falei que na verdade existem cabelos crespos e cabelos lisos, o professor de história complementou a minha fala. A professora de Arte discordou de que alisar o cabelo seja uma negação da identidade e colocou que pode ser também uma opção pelo fato de o cabelo liso dar menos trabalho. A discussão estava entre mim, a professora de Arte e o professor de História, mas aos poucos os demais foram se envolvendo alguns ainda meio tímidos, mas foi bem proveitoso. O Professor de Educação Física deu várias sugestões de práticas corporais a serem trabalhadas. Então, organizamos o Projeto Pedagógico da escola e os planejamentos dos professores conteúdo e

culminâncias abrangendo as questões étnico-racial, haja vista que constava no nosso PPP, mas era trabalhado superficialmente e apenas por alguns professores.

Para enfrentar os diversos desafios cotidianos, entre eles a construção de uma educação antirracista a escola não pode atuar de forma isolada, ela precisa fortalecer laços com a comunidade e com outros serviços e políticas públicas que contribuam para a garantia do direito ao acesso e permanência e ao sucesso da escola (CARREIRA; SOUZA, 2013). Nesta época, dois professores que atuavam na Secretaria de Educação começaram a desenvolver um trabalho de formação e conscientização para todas as escolas da rede municipal de Itaboraí no tocante a educação antirracista, mas esse trabalho foi interrompido e um desses professores que permanece nesta rede, mantém sua prática na escola que atua e o seu planejamento foi um dos analisados.

Em todas as escolas que trabalhei, e as que trabalho percebo que a educação antirracista só é colocada no centro do planejamento coletivo quando eu lanço a pauta. Na maioria das vezes são práticas isoladas. Somente, em uma escola que atuei, quando cheguei o PP já havia sido elaborado com o tema "UBUNTU" "Eu sou porque nós somos", inclusive foi feito um trabalho de grafite nas paredes e muros da escola com reproduções deste. Em todas as escolas, os PPP abordam a temática africana e afro-brasileira, mas não de forma clara e objetiva a ser trabalhado durante todo o ano letivo, para muitos professores o assunto deve ser trabalhado apenas no mês de maio e novembro. Para romper com essa concepção que sempre coloco as questões raciais em pauta.

As fotos abaixo são de atividades realizadas na escola na época que era Coordenadora Pedagógica. Todos os anos nós realizávamos uma feira chamada Encontro das tribos: Ressaltando a Riqueza que existe nas Diferenças, com apresentação de Capoeira, Maculelê, Desfile, danças, comidas típicas, músicas (samba), trabalhando a cultura afro-brasileira e africana.

Foto 1: Maculelê apresentados pelos próprios alunos da escola



Fonte – Autora

Foto 2 – Maculelê Mulheres – um grupo composto só por mulheres que convidamos para se apresentarem na escola.



Fonte – Autora

Foto 3 – Capoeira apresentada pelos alunos da escola que praticavam no contra turno e aos sábados.



Fonte - Autora

Foto 4 – Dança



Fonte: Autora

Foto 5 – Desfile Afro – descalças representando a ancestralidade.



Fonte - Autora

Foto 6- Desfile Diversidade – para fechar a atividade representando a riqueza que existe nas diferenças.



Fonte: Autora

4.2. Categorização

Utilizamos o procedimento metodológico categorização para agrupar as unidades de registro a partir de Bardin. Podemos considerar categorização como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. (BARDIN, 1979, p.117).

Para atender os objetivos da pesquisa, apresentamos as três categorias: Práticas Pedagógicas Corporais Antirracistas, Valorização da Cultura afro-brasileira e legislação vigente. Os dados referentes às categorias surgiram por meio do estudo minucioso dos documentos. Assim também as subcategorias originárias de aulas de Educação Física utilizando: a capoeira, a dança, os Jogos e brincadeiras, a Lei 10.639/03, Resolução nº 1/2004 e a BNCC.

Com o propósito de apontar quais práticas corporais foi mais aplicada à Educação Física Antirracista, utilizamos os planejamentos dos professores, fotos e vídeos das atividades pedagógicas de cunho étnico racial negro. As maiores presenças de práticas pedagógicas corporais foram nos jogos e brincadeiras. A dança e a capoeira foram menos trabalhadas.

Foram extraídos dos documentos no que tange a valorização da cultura: Simpósio Educacional com Tema “Gentileza e Respeito”. Redução de intervenções disciplinares por motivos racistas, velados e revelados; Feira da Diversidade, Ressaltando a beleza das Diferenças; Setembro amarelo com o Tema “Cuide e se cuide”, Desfile de Modas utilizando a indumentária compondo e valorizando a cultura afro-brasileira e da legislação vigente: a Lei 10.639/03, Resolução nº 1/2004. Abaixo a tabela compondo as informações acima citadas.

TABELA: Práticas Educacionais Antirracistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Práticas Pedagógicas Corporais Antirracistas	Capoeira
	Dança
	Jogos e brincadeiras
Valorização da Cultura afro-brasileira	Simpósio Educacional com Tema “Gentileza e Respeito”
	Feira da Diversidade, Ressaltando a Beleza das Diferenças
	Setembro amarelo com o Tema “Cuide e Se cuide”
	Desfile de Modas utilizando à indumentária compondo e valorizando a cultura afro-brasileira;
	Redução de intervenções disciplinares por motivos racistas, velados e revelados;
Legislação	Lei 10.639/03
	BNCC
	Resolução nº 1/2004

4.3. Diálogo com os projetos político-pedagógicos escolares

Nesta etapa de análise e discussão de dados, detalhamos os documentos: três planejamentos de professores de Educação Física da rede municipal de Itaboraí, sendo dois da

mesma escola e um de outra escola. Desses professores, dois trabalham com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental regular e um com a EJA. E, de uma professora que trabalha na rede pública municipal de Araruama com turmas de educação Infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Ademais, foram consultados o Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino das duas redes, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico das respectivas escolas. Mas, foi dada maior ênfase ao planejamento anual dos professores, pois estes dialogam diretamente com as práticas corporais antirracistas.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve com os alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Tendo como eixo norteador essa concepção, o material foi composto pela análise e elaboração de relatórios, extraindo assim, ações significativas para aplicabilidade de ações afirmativas que justifiquem práticas corporais e pedagógicas nas aulas de Educação Física que minimizem o racismo no espaço educacional e que devem ser trabalhados de acordo com a legislação atual.

O êxito na análise de dados dependerá, indiscutivelmente, do próprio pesquisador; do nível de seu conhecimento, da sua imaginação, de seu bom-senso e de sua bagagem teórico-prática, capacidade de argumentação e de elaboração propriamente ditas (BARROS; LEHFELD, 1990, p.87).

De acordo com a estruturação da Rede Municipal de Itaboraí e do outro Município, o ano letivo é dividido em trimestre, assim foi organizado o planejamento dos professores que vou nomeá-los da seguinte forma: Professora J, Professor A, Professor B e Professor R. Para enfatizar a importância do Planejamento de aula recorreremos a Gandin (2012), de que o planejamento tem o sentido de um instrumento que seja apto a colocar lucidez na realidade, para construí-la a cada dia, dentro do conjunto de forças que interagem, confrontando ou complementando-se. Os planejamentos em questão cumprem esse papel.

O Referencial Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Itaboraí considera as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa disciplina, atendendo às necessidades e às particularidades desta Rede. Este não tem a intenção de amarrar o trabalho do professor, mas de norteá-lo na sua prática pedagógica. Ademais, enfatiza o compromisso

do corpo docente da rede em apropriar-se das reflexões e das propostas trazidas neste referencial para elaborar o seu planejamento ao aplicá-lo na escola.

O documento não expõe de forma clara e objetiva os conteúdos a serem trabalhados na educação física que evidencie uma prática antirracista. Ele orienta que sejam desenvolvidas diversas brincadeiras e jogos populares, dança e luta do contexto comunitário e regional, mas sem o recorte racial. Desta forma, cabe ao entendimento do professor na hora de planejar suas aulas. Tendo em vista a dificuldade dos professores em lidar com a questão racial negra por vários motivos, deveria ser mais enfático até para o professor se sentir mais seguro.

De acordo com Gomes (2010), a ideologia racial presente no cotidiano escolar observadas em frases aparentemente inocentes e tão presentes no imaginário e nas práticas educativas não é formulada e desenvolvida pelos professores e alunos unicamente no dia-a-dia da escola. Ela está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de pedagogia, até a licenciatura. Isso nos permite entender as objeções dos professores, mas não significa que não tenhamos que instigar e cobrar uma prática pedagógica antirracista.

A Proposta Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental da rede de ensino do outro município determina que sejam trabalhadas atividades que contribuam para uma Educação Física antirracista. O documento foi analisado com o propósito de verificar como está sendo organizada a diretriz Curricular de Educação Física no que tange a questão racial negra e o resultado da análise foi à constatação da ausência da exigência dessas práticas para os 8º e 9º anos. É perceptível que o documento seguiu rigorosamente a BNCC.

Os Projetos Políticos Pedagógicos estão bem elaborados, relatam o perfil da escola e da comunidade escolar, apresentam os marcos referenciais e abraçam a questão étnico racial. Porém, um PPP demonstra que apesar da consciência da necessidade de práticas que combatam o racismo, os professores evitam tratar a temática em suas aulas. No recorte racial, grosso modo, o público desta escola em maioria é negro. Mesmo com a intervenção da Direção é possível perceber que há certo tabu entre os profissionais da educação. Eles estão divididos na narrativa, e a prática só é exercida por poucos que são sempre os mesmos: Arte, História, Língua Portuguesa e Educação Física. Alguns têm a narrativa em consonância, porém, sua prática pedagógica não reflete seu discurso. Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste sentido os PPPs analisados, cumprem seu papel fundamental de um documento embasador para todas as ações e microações afirmativas dentro da escola.

4.4. Desdobrando os planejamentos individuais

O Planejamento da professora J que trabalha na rede municipal de Araruama com a Educação Infantil e com as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais está organizado conforme a BNCC, e a Proposta Curricular do Município. As fotos e os vídeos disponibilizados pela professora evidenciam o cumprimento da Lei e a viabilidade de práticas pedagógicas antirracistas por meio da Educação Física escolar desde as séries iniciais, quando começam a convivência e daí o embate racial, cultural, religioso, assim como outras formas de preconceitos a partir da bagagem cultural de cada criança até então. Considerando que cada criança quando chega à escola tem a sua bagagem de conhecimento, e que não é um ser vazio para encher de conteúdos como já defendido por Paulo Freire é preciso trabalhar de forma a romper o racismo.

De acordo com Balena e Leineke (2010), o plano de sala de aula parte do referencial do plano global da escola, prevê um ideal a ser alcançado e de posse do diagnóstico, tem-se uma previsão da distância que o grupo de educando se encontra desse ideal previsto, sendo assim busca-se as falhas e a origem das mesmas, os obstáculos para avançar e os aspectos positivos. E a partir destes dados elabora-se uma proposta de trabalho que vai desde ações, atitudes, normas, rotinas e o conhecimento que almejamos construir. E ainda esclarecendo o nível de exigências dos exercícios e atividades propostas.

As atividades planejadas e trabalhadas pela professora J foram: Brincadeiras e jogos do Brasil de matriz indígena e africana no sentido de explorar as habilidades, experimentar, fruir e de recriar brincadeiras e jogos do Brasil com o objetivo de valorizar a importância do patrimônio histórico cultural, lutas e danças identificando situações de conflitos e preconceitos gerados e presentes no contexto social, utilizando alternativas para superá-los.

A foto 7- jogos e brincadeiras mostram a brincadeira Amarelinha Africana. A brincadeira é entendida como um jogo, ou uma brincadeira, com origens em Moçambique, um país do continente africano. Ela se caracteriza por ser uma brincadeira ritmada, que usa acompanhamento musical que demarcam seu ritmo.

Foto 7: jogos e brincadeiras Amarelinha Africana



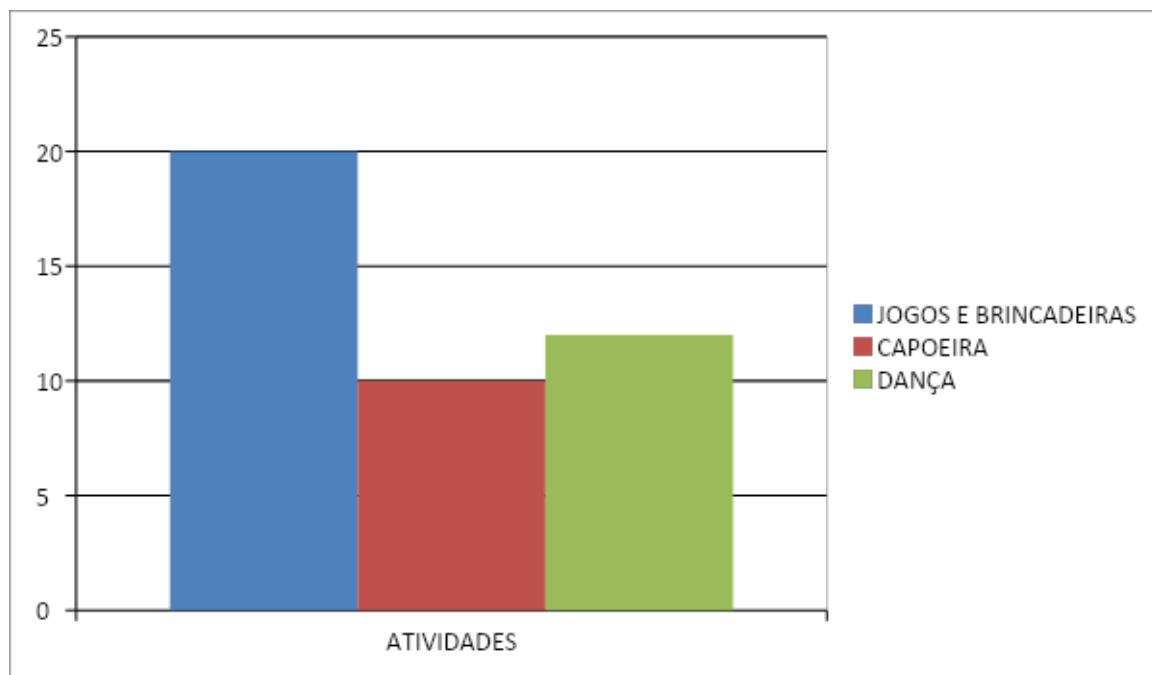
Fonte: Professora J

Nessa fase da infância, quiçá, a mais importante fase do desenvolvimento para desconstruir os pensamentos e atitudes discriminatórias é importante a inserção de práticas educacionais antirracistas, pois como disse Mandela (1995), ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se pode aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

De acordo com Carreira e Souza (2013), o racismo acontece entre crianças e estudantes, profissionais da educação e familiares de diversas maneiras por meios de agressões, humilhações, piadas, xingamentos, apelidos, violência física ou de forma mais sutil distância social, da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva com relação ao desempenho de pessoas negras. Ao trabalhar dessa forma, a professora está contribuindo para minimizar os efeitos perversos do racismo em toda sua forma. Para mostrar melhor a prática da professora J segue o gráfico.

GRÁFICO 1 – Aulas 1º aos 5º anos dadas no 1º semestre de 2022

Práticas Pedagógicas Corporais Antirracistas.



Fonte: Planejamento anual do Professor, fotos e vídeos.

As atividades desenvolvidas pelo professor R, que trabalha na rede municipal de Itaboraí, foram algumas aulas de capoeira com objetivo de apresentar aos alunos a luta brasileira que mistura a dança, a música e a utilização de instrumentos que também são usados nas religiões de Matrizes Africanas, visando explorar as diferentes habilidades extraídas da capoeira e sua importância para o povo brasileiro. As atividades planejadas envolvendo práticas corporais antirracistas foram bem sucintas.

O planejamento do professor B, que trabalha na mesma escola que o professor R, foi organizado da seguinte forma: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do Mundo Resgate cultural e histórico dos Jogos Populares e dos grandes jogos do Brasil; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. Os objetivos foram diversos: Experimentar e fruir, na escola e fora dela, as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, valorizando nossa história e cultura; Conhecer e praticar brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, experimentando diferentes papéis dentro e fora das atividades, incentivando o trabalho coletivo e o protagonismo do negro no Brasil. Identificar as possíveis mudanças nas regras e estratégias para tornar as atividades mais democráticas e inclusivas, proporcionando a participação efetiva de todos os alunos; vivenciar valores através da prática desses jogos tais

como cooperação, honestidade, justiça, amizade, dentre outros; experimentar sensações de derrotas e vitórias, entendendo suas implicações nas relações sociais existentes no cotidiano escolar e externo; as estratégias foram atividades teóricas contextualizadas com a prática utilizando diferentes recursos materiais e espaços físicos variados para estimular a sociabilidade e coletividade, de forma democrática. O referido professor trabalha com o 7º e o 9º ano, mas foram organizadas e praticadas atividades de combate ao racismo apenas para o 7º ano e somente para o primeiro trimestre.

Em relação ao professor A, da rede municipal de Itaboraí, que atua com os 6º anos, 7º anos e 8º anos do ensino fundamental anos finais, seu planejamento foi mais abrangente, mais detalhado e totalmente voltado para uma prática antirracista. A organização do planejamento contempla todos os anos de escolaridade com atividades programadas para todo o ano letivo de 2022. As atividades iniciam com a situação problema que no seu ponto de vista é conhecer os alunos e suas necessidades, identificando as demandas da turma a partir dos resultados das Avaliações Diagnósticas realizadas pela escola a partir da determinação da Secretaria de Educação.

Ele traz uma importante reflexão sobre o abismo social aprofundado pela Pandemia do Coronavírus e a ampliação das desigualdades sociais no acesso aos conhecimentos, apontando as dificuldades já existentes e agravadas pela falta de acesso adequado às tecnologias que distanciaram os estudantes da escola pública do contato com as leituras.

As atividades planejadas em todos trimestres contemplam jogos e brincadeiras a partir de leituras de livros de literatura afro-brasileira. Este professor destacou em seu planejamento a importância das microações afirmativas dentro da escola para elevar a identidade os alunos negros. É importante frisar que o professor é negro, militante, pesquisador e escritor da temática racial, mas isso não o torna o único responsável por essa ação, o empenho deve ser de todos da escola.

De acordo com o planejamento do professor A, no início do ano foram aplicadas Avaliações Diagnósticas por determinação de Secretaria Municipal de Educação que apontaram um aumento nas dificuldades relativas à compreensão textual, especialmente no que se refere à leitura e interpretação dos enunciados das questões problematizadas nas diversas áreas do conhecimento e práticas pedagógicas. Partindo desse pressuposto o PP (Projeto Pedagógico) da escola foi elaborado trazendo como fundamento de movimentação a leitura e sua importância na vida do ser humano.

- Resgatar cultural e historicamente jogos e brincadeiras oriundos do nosso país e de outros povos que fazem parte da nossa matriz étnica.
- Possibilitar a construção de textos imagéticos e contações de histórias de forma coletiva e interativa.
- Compreender e expressar por meio das múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita) as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
- Conhecer e experimentar diversas brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.
- Experimentar e fruir diversas brincadeiras e jogos populares do Brasil, incluindo os de matriz indígena e africana, reconhecendo-os como patrimônio histórico cultural e valorizando-os.

O professor A, justificou seu planejamento a partir do percurso histórico do país aproximando suas análises com o atual momento, que ainda há no Brasil profundas desigualdades onde as questões de raça encontram-se na centralidade desses problemas. Ele defende no seu planejamento que a escola deve assumir o protagonismo no enfrentamento ao racismo e criar movimentos que tenham a potencialidade de fornecer referenciais étnico-raciais negros positivos por meio de suas práticas pedagógicas, já que a escola, por sua característica de microcosmo social não está isolada no seu mundo.

As atividades estão sendo trabalhadas de acordo com o projeto “Que falas o corpo tem?” Aproximando os diálogos da Educação Física, com o Projeto Pedagógico da escola por meio dos jogos, esportes, brincadeiras e outros conteúdos da Educação Física. O professor A concluiu no seu planejamento que o mesmo dá ênfase ao trabalho coletivo em alusão ao valor civilizatório afro-brasileiro “cooperatividade”. “Esse valor civilizatório preconiza o” juntos”, o “nós”, o “coletivo” em ruptura com o “separado”, o “eu” e o “individual”, posturas ainda forte em nossa sociedade ocidental e capitalista e que foi potencializada com a necessidade de afastamento devido a pandemia da COVID-19.

Este projeto foi desdobrado em subprojetos, um para cada trimestre. Reproduzimos aqui para dá maior ênfase ao planejamento do professor:

1ª Trimestre: Subprojeto Baobá (6º, 7º e 8º anos) juntamente com jogos, esportes e brincadeiras com frisbee, jogos e brincadeiras africanas. Ao final construiremos coletivamente um Baobá feito de colagens em uma cartolina;

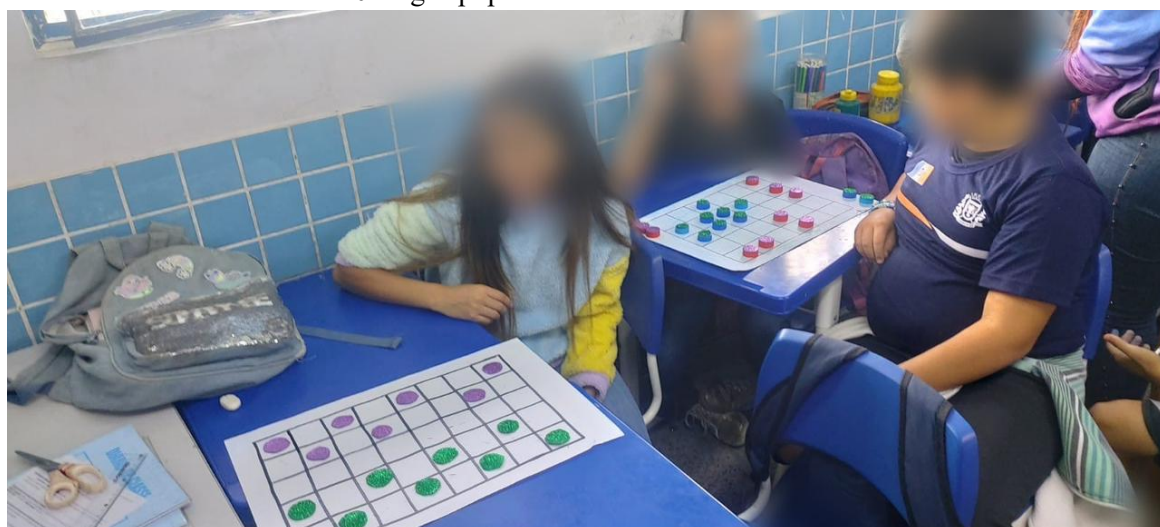
Foto 9: Construção coletiva de um Baobá



Fonte: Professor A

2º Trimestre: Subprojeto “A história do meu nome” (6ºanos) e “Da minha janela” (7º e 8º anos) oferecerá juntamente com a contação de histórias jogos e brincadeiras populares praticadas na comunidade nos tempos passados e hoje em dia;

Foto 10: Jogos populares de tabuleiros africanos



Fonte: Professor A

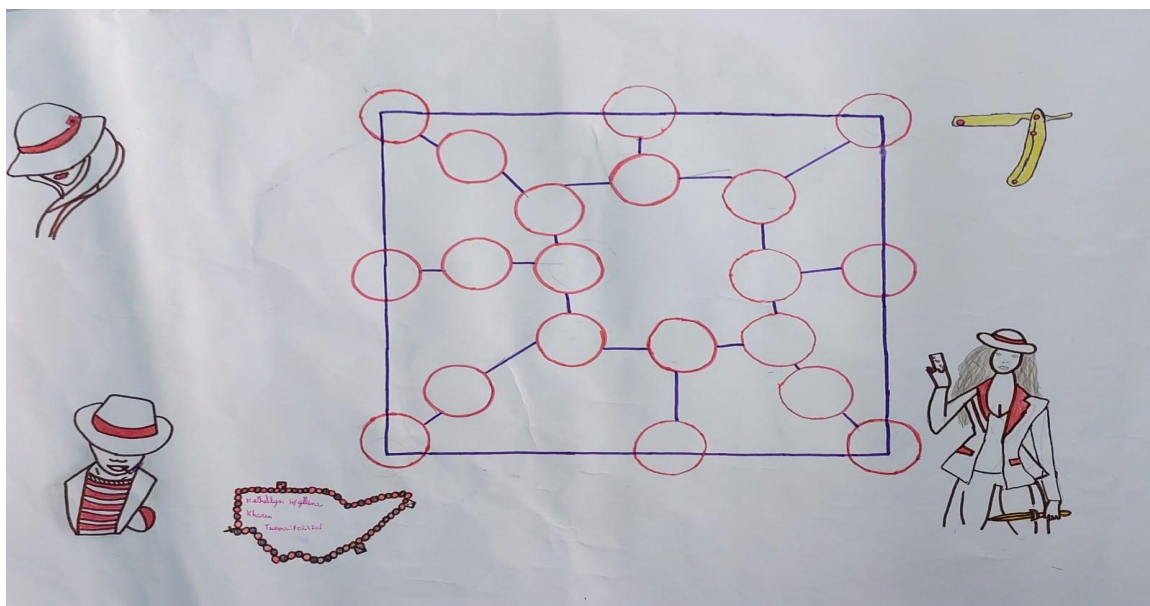
3º Trimestre: Subprojeto “Cooperatividade” (6ºanos), “Mancalas e tabuleiros africanos” (7º e 8ºanos) e “Jogo de trilha da copa” (6º, 7º e 8º anos). Com as turmas de 6º ano trabalharemos com a história “A menina do feijão succulento” e recontaremos com uma produção coletiva das turmas. Com as turmas de 7º e 8º ano construiremos tabuleiros de jogos africanos e praticaremos os jogos construídos. Com todas as turmas construiremos um jogo de trilha com a temática Copa do mundo de futebol e faremos uma exposição de todos os trabalhos produzidos no trimestre.

Foto 11: Construção de mancalas e jogos de tabuleiros africanos



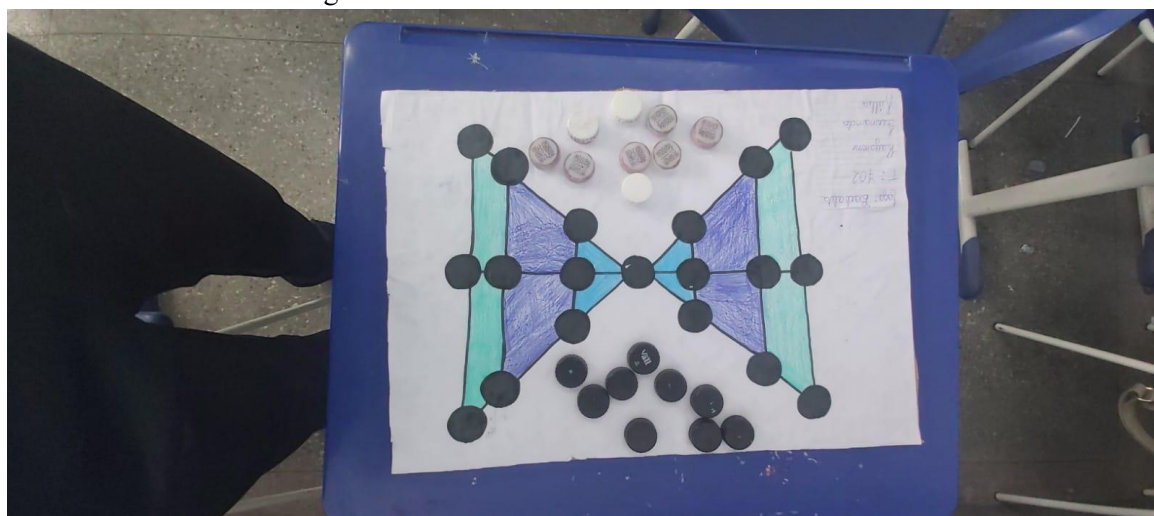
Fonte: Professor A

Foto 12 as autoras do trabalho colocaram entidades da Umbanda, religião praticada pela família das mesmas.



Fonte: Professor A

Foto 13: Jogos e brincadeiras – mancalas e tabuleiros africanos



Fonte: Fonte: Professor A

Cada jogo é de um país diferente, então os alunos precisam saber o país e as regras do jogo. Todas as informações dos jogos, o professor extrai do livro “mancalas e tabuleiros africanos: contribuição metodológica para educação intercultural ” (foto da capa do livro abaixo). O professor define esse fazer pedagógico como microações afirmativas. Ele elenca um conteúdo da educação física, neste caso, o jogo e aproxima com as relações étnico-raciais, não deixando de trabalhar os conteúdos e oportuniza um referencial negro positivo, além de fomentar as discussões sobre a temática.

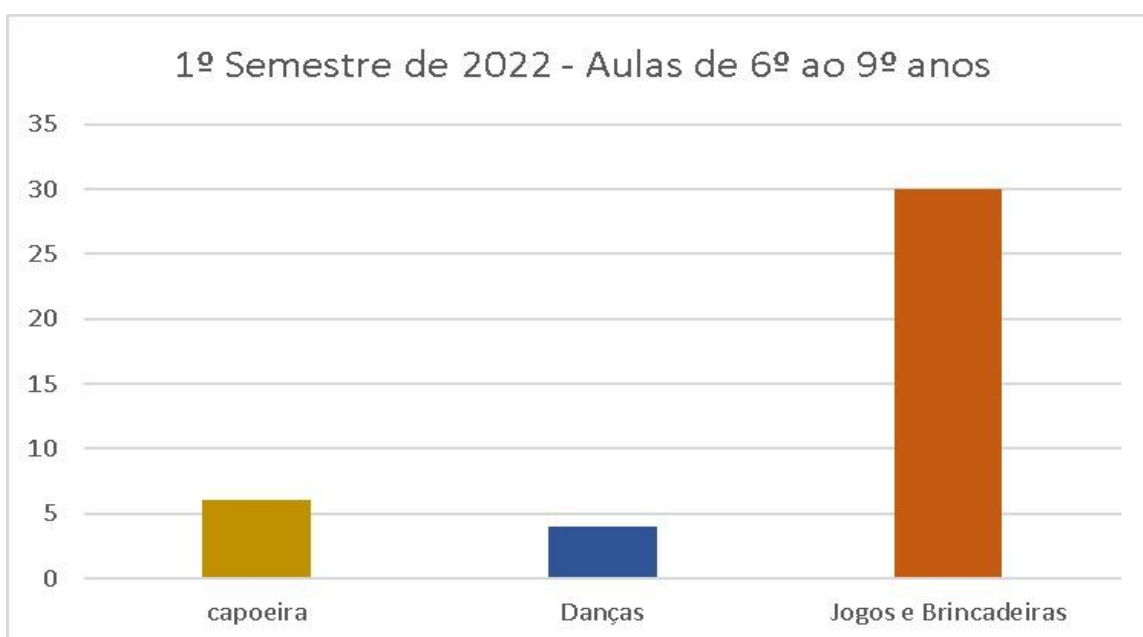
Foto 14:Capa do livro



Fonte: Professor A

No desdobramento do planejamento, o professor ressalta que dentro das suas próprias limitações e pelas limitações impostas pela questão material e de infraestrutura da Unidade Escolar (UE), tem como pretensão oferecer um referencial que possa romper com as práticas hegemônicas da Educação Física, que a concebem a partir de uma perspectiva predominantemente biológica por um viés que coloca a aptidão física na centralidade de sua materialização nos cotidianos escolares. Assim, ele assume a concepção da Cultura Corporal como uma forma de aproximar saberes, que nessa perspectiva são frutos da produção humana, pois são conhecimentos historicamente construídos e culturalmente desenvolvidos.

GRÁFICO 2 – Aulas 6º aos 9º anos dadas no 1º semestre de 2022



A partir dos planejamentos analisados, fotos e vídeos, ficaram evidentes que as atividades mais trabalhadas foram os jogos e brincadeiras. A capoeira e a dança foram em menores proporções conforme o gráfico apresentado. A conclusão dos resultados foi em cima das quantidades de aulas planejadas e dadas. Foram planejadas 80 aulas de Educação Física para todo o ano letivo. Cada professor tem sua carga horária semanal, uns tem doze tempos, outros dezesseis, sendo quatorze tempos dados e dois tempos de planejamento individual. O gráfico representa somente o primeiro semestre de 2022. Outro fator a ser considerado que o professor A, deu mais aulas envolvendo as práticas corporais antirracista.

Apesar de ser uma pesquisa de análise documental, não desmerecendo a sua importância, mas pela riqueza que as entrevistas dão a um trabalho, os documentos analisados

foram de grande contribuição para um resultado positivo dessa pesquisa. Foram analisadas as expressões de um determinado grupo por meio de seus planejamentos anual de aula, fotos, vídeos de atividades desenvolvidas que corroboram para a dimensão sociocultural deste grupo no que tange às práticas corporais na educação física escolar e corrobora para a legitimidade deste.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escravidão deixou marcas severas na população negra. Até hoje, o negro é estigmatizado pela cor da sua pele e pelas suas características, a cultura do branqueamento se arrasta e está em todas as instituições e no âmbito escolar não é diferente, convivemos com o racismo e todos os seus efeitos da desigualdade racial. No Brasil, durante a escravidão os negros, eram vistos como coisas. Os europeus tentaram a todo custo provar uma superioridade, colocando o negro como um ser anormal. A ideologia racista foi construída a partir do negro como um ser estranho. As concepções negativas que discorreram sobre a imagem das pessoas negras de serem feias, preguiçosas, sem cultura, costumes e religiões, incapazes de pensar servindo apenas para trabalhos braçais e tarefas simples, mesmo já tendo decorrido tanto tempo, ainda refletem sobre essa população.

A luta antirracista, não é de agora, mas se intensifica a medida, que as políticas públicas criadas não dão conta de sanarem as desigualdades raciais. Vale enfatizar que a nossa luta deve ser no sentido de garantir o respeito à diversidade étnico racial e combater todas as formas de preconceitos. Embora o parecer do Conselho Nacional de Educação já tenha estabelecido como o currículo deve ser organizado para dar conta dessa desigualdade, ainda convivemos com um currículo colonizador. É importante salientar que a população negra não tem que se esforçar para atender o padrão exigido a partir de uma cultura ideológica de branqueamento, mas sem consciência da sua história, do seu pertencimento cultural, muitos negros vislumbram esse ideal e se refletem brancos no espelho, forjando sua própria identidade. Ou seja, não assumem a cor da sua pele e suas características para não lidar com os enfrentamentos e embates da realidade racial.

A escola tem um compromisso de transformar positivamente a realidade social de cada sujeito que por ela passa. Sabemos que a mudança no que tange a educação antirracista ainda é pouca, o próprio currículo ainda é hegemônico e nega a importância da população negra. Os documentos analisados demonstram que pouco é inserido nas aulas de Educação Física de práticas de origem e matriz africana, mas não podemos continuar olhando pelos olhos do colonizador. Visto que as leis estão vigentes e determinam a inserção nas aulas de Educação Física, se torna necessária uma maior atenção para uma prática pedagógica comprometida com uma educação antirracista. A Educação Física tem um compromisso de trabalhar as práticas corporais conforme determina a BNCC. Dentro de uma perspectiva racial, chamamos a atenção de que as práticas corporais como a Capoeira, a dança, os jogos e

brincadeiras a partir dos documentos, fotos e vídeos analisados são elementos essenciais para uma prática pedagógica no combate à desigualdade racial negra nas aulas de Educação Física.

Nesse contexto, a Educação antirracista não pode ser uma corrente da educação, mas a própria Educação. É importante enfatizar que a prática de uma Educação antirracista é uma forma de ensinar a valorização da população negra, de construção e aceitação e de reconhecimento da identidade negra para os alunos negros, como também de conhecimento e respeito, para os alunos brancos, com seus colegas de classe. Temos que considerar que o estudo mostrou que são muitos os desafios em romper com essa cultura eurocêntrica e com a ideologia de branqueamento, mas que é possível um trabalho para ressignificar e recontar a história do negro na sociedade brasileira por meio de ações ou microações de todos que acreditam e lutam por uma educação transformadora, pois a responsabilidade pela disseminação desse conhecimento, a ruptura dessa ideologia não pode ser apenas dos defensores e simpatizantes da causa, na verdade, deve ser um compromisso de todos os profissionais da educação. Sabemos o quão desafiador e assustador essa luta se configura, mas temos ciência de que a luta é legal e legítima.

Para cumprirmos as DCNS é necessário um fazer pedagógico que propicie um novo olhar sobre as diferentes possibilidades de se constituir um espaço de combate ao racismo, tendo como pressuposto a educação antirracista a partir de práticas corporais. É nesse sentido que a Lei 10.639/03 foi criada, para a desconstrução de um currículo hegemônico, onde o negro não era incluído ou quando incluído, de forma depreciativa.

Esta pesquisa constatou que é possível incorporar as práticas corporais nas aulas de Educação Físicas e que devem ser trabalhadas em todas as séries e modalidades de ensino porque o racismo ele não ocorre em uma determinada série, ele atravessa os muros das escolas e as paredes das salas de aulas nas suas diferentes formas e nas diversas modalidades de ensino. Com a sutileza da BNCC no que tange a obrigatoriedade deste ensino, a luta racial pede força dentro do espaço da educação.

Vale ressaltar que tudo passa pela Educação, é a partir desta que formamos pessoas para intervir na sociedade e melhorá-la, mas não podemos considerar uma sociedade justa e igualitária enquanto a cor da pele, e outros marcadores de gêneros ou social forem usados de forma perversa para excluir e marginalizar parte de cidadãos com deveres e direitos assegurados por lei como qualquer outro cidadão considerado superior por ser branco e ou por ser de uma casta mais elevada economicamente.

Este estudo apresentou resultados positivos, porém desafios também, dessa forma, recomendamos que outras pesquisas de continuidade a temática, ampliando assim uma discussão necessária para que sejam intensificadas as ações dentro da escola, a partir de práticas corporais. Sabemos que quando um pesquisador define sua metodologia de acordo com seus objetivos, não dá conta de responder todas as questões que podem surgir durante a leitura do interlocutor. E este estudo não pode ser só um trabalho monográfico para conclusão de um curso. Ele deve chegar às mãos dos professores para que estes acreditem numa educação que transforma e tenham coragem de desenvolver atividades nesse sentido, contribuindo para uma educação que minimize os efeitos cruéis do racismo velado, revelado institucional estruturado e estruturante.

REFERENCIAS:

AMARAL, Fabiana. **Temporalidade: sobre uma dança interdisciplinar** // temporalidad: sobre uma dança interdisciplinar. Tradução, Remixação e Disseminação: Série Trans-In-Corporados 2017, vol. 2.

BARDIN. L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas**. RJ: Vozes, 1990.

BETTI. Mauro; ZULIANI. Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Ano 1. n. 1, p.73-81, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdade Social por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e Socioeconômica, nº 41, IBGE: 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2004.

_____. **Lei nº 11.645, de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 de out. de 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação** – São Paulo: Brasiliense, 2001.

CARDOSO, Silná Maria Batinga. **Indícios de uma perspectiva (de) colonial no discurso de professores (as) de química: desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais**. Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador/Bahia, 2019.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores de Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola/Ação Educativa**, Unicef, SEPIR, MEC- São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.

CAVALCANTI. André dos Santos Souza. **Corporeidades negras e Educação Física Escolar** – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COLL.Liana. <https://www.revistaovies.com/2012/05/08/a-naturalizacao-da-desigualdade/> acessado em 26/11/2022.

COLDEBELLA, A. de O. C. **Práticas Corporais Alternativas: um caminho para a Formação em Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP, 2002.

CORRÊA, Denise Aparecida; RODRIGUES, Paloma de Campos. **Reconhecer para enfrentar: práxis pedagógica antirracista na educação física escolar**. v. 5, n. 3, p. 294-307, set.-dez. 2021 | ISSN 2594-6463.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

<https://www.todoestudo.com.br/educacao-fisica/amarelinha-africana/> acessado em 16/04/2023.

<https://www.letras.mus.br/grupo-arruda/falsa-liberdade/> acessado em outubro de 2022.

<https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras> acessado em 13/12/2022.

<https://www.letras.mus.br/professor-capu/1873876/> acessado em jul. 2022.

IAS, Paulo. O lugar da fala conversas entre o jongo brasileiro e o ondjango angolano. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 59, p. 329-368, dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de a Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

DANTAS. Carolina. Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU. Martha. **O Negro no Brasil** trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva. 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Os significados do corpo na cultura e nas implicações para a educação física**. Movimento, v. 2, n. 2, p. 26, 1995.

DARIDO, S. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FOGANHOLI, Cláudia; SILVA, Vivian Parreira da; CORRÊA, Denise Aparecida. Danças Brasileiras na Educação Física Escolar: reconhecendo nossa história. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, N° 184, Septiembre de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso: 1 jun. 2021.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. In: Delimitação da pesquisa. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 49-59.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-109: jan/Abr2012.

_____ alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão. <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao> acessado em 27/11/2022.

_____ et al. **Diversidade Étnico – Racial e Trajetórias Docentes: Um Estudo Etnográfico em Escolas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica 2006 - Coleção Cultura Negra e Identidades.

GOMES, Romeu /N MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ; Vozes, 2012.

HENRIQUES, Ricardo: **“Desigualdade racial no Brasil**. Evolução das condições de vida na década de 90”, Rio de Janeiro 2001. ISSN 1415-4765.

Histórias sobre o jongo abrem projeto Memória e Identidade no Rio de Janeiro. **Palmares Fundação Cultural**. 2013. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=30116>. Acesso em: 20. Jun. 2022.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos Santos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de.; BRASILEIRO. Livia Tenório. **A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento**. Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93164>.

LIMA, Mônica. **História da África: Temas e Questões para a Sala de Aula**. Cadernos PENESB, v. 7, População Negra e Educação Escolar, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACAMO, Arestides Joaquim; PINTO, Fábio Machado. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência, African and afro-brazilian games in physicaleducation: an experiencereport: **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p.360-370, 2016. CAP UFPE.

MANDELA, Nelson. Livro "Long Walk to Freedom", 1995
<https://www.pensador.com/frase/MzM1NjIw/acessado> em 13/11/2022.

MARTINS, Bruno Rodolfo. Diversidade cultural, descolonização e educação [física] antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**. n.227. mar./abr. 2021.

MARANHÃO. Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ; Vozes, 2012.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade: seção temática: infâncias e educação das relações étnico-raciais**. 2019. Vol. 44, núm. 2, e88369.

MONTEIRO, Laís Bernardes. Jongo na cidade do Rio de Janeiro: diálogos e ressignificações no século 21. **Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore - UFSC**, Florianópolis, 14 a 18 de outubro de 2013.

MORAES. Marlene Faeda. **A disseminação da dança afro no contexto escolar**. In: Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 3. Ed. -1. Reimp. – Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. Editora: Global: São Paulo, 2006.

NASSI-CALÒ, Lilian. **Avaliação por pares: ruim com ela, pior sem ela**. <https://blog.scielo.org/blog/2015/04/17/avaliacao-por-pares-ruim-com-ela-pior-sem-ela/#.ZDxJAXbMLIX> acessado em 16/04/2023.

NETO, Agostinho IN: PESSANHA, Marcia de Jesus. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. **Niterói: 2014. Disponível em http://migre.me/t8ePZ**. Acesso em: 12. mai. 2022.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Por uma educação física antirracista**. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145/163522>. Acessado em 19/06/2022. Acesso em: 18. jun. 2022.

NONATO, Felipe Fernandes. Corpo: som e Movimento Danças brasileiras de matriz africana: "Quem dança, seus males espanta!". **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 4 – Fev. 2009 - ISSN 1983-2354.

OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças., Muller, Tânia Mara Pedrosa (org). **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF – Rio de Janeiro/Niterói – E. Alternativa/EdUFF/2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotsky: **Aprendizagem e desenvolvimento um processo Sócio-histórico**. São Paulo:Scipione, 1993. Série: Pensamento e Ação no Magistério.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. PEREIRA, Érico Felden. **Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola**. Motriz, Rio Claro, v.10, n.3, p.159-166, set./dez. 2004.

PAULA, T. G.; BEZERRA, W. P. As vantagens do ensino da capoeira nas aulas de Educação Física escolar. Lecturas: **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, Revista Digital, v. 18, n. 188, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd188/ensino-da-capoeira-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acessado em: 19 jun. 2021.

RIBEIRO, Juliana Terra; TEIXEIRA, Luis Felipe Milano. GARRAMONA, Fabrício Teixeira. A prática da capoeira no ambiente escolar para a formação integral do aluno: uma revisão sistemática The practice of capoeira in the school environment for student integral formation: A systematic review. **Caderno de Educação Física e Esporte** v. 19 | n. 3 | set. /dez. | p. 149-156 | 2021.

Roda de Capoeira. **IPHAN-Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em 13/03/2022.

SILVA, Silvia Cristina Martins de Souza. De “dança de negros” a patrimônio cultural: notas sobre a trajetória histórica do jongo do Sudeste brasileiro. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 16, n.2, p. 707-738, mai.-ago./2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. **A Socialização e a Identidade: A Escola e o Dilema Étnico-Racial**. Belo Horizonte: Autêntica 2006 - Coleção Cultura Negra e Identidades.

SOUZA, Maria. Elena. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade - **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.89 -100, set. 2005 - ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de. OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. sem. 2001.

THOMAS, J. R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

YIN, R. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A – Resumo publicado em Anais do II Seminário Educação Física e Cultura do Movimento

Por uma educação escolar antirracista a partir de práticas corporais: desafios e possibilidades

Fabiana da Silva Conceição – Universidade Salgado de Oliveira
Renata de Sá Osborne da Costa – Universidade Salgado de Oliveira

Resumo

O objetivo desta pesquisa é estudar como a inserção de práticas corporais de caráter antirracista nas aulas de Educação física no âmbito escolar pode ser aplicada no combate ao racismo. Para uma Educação antirracista é fundamental entender o contexto histórico dos povos escravizados e marginalizados desde a colonização portuguesa: os índios e os negros. Enfatizaremos os negros ao longo do trabalho que com sua rica cultura possuem manifestações culturais como o jongo e a capoeira, que podem ser inseridos nas aulas de Educação física em escolas públicas como forma de resgate histórico para os brasileiros que se consideram pardos e negros, além de contribuir para construção de identidades etnicorraciais negras positivas. A metodologia utilizada nesse trabalho é bibliográfica e descritiva, assim primeiramente foram utilizadas palavras-chaves para a busca de artigos, periódicos, livros, dissertações e teses, em bases de dados relevantes para o estudo. Justifica-se essa pesquisa pelo fato de reparação social para a raça negra, combate ao racismo e a marginalização, pois a introdução da cultura africana nas aulas de Educação física tem capacidade para minimizar os efeitos de uma



Coletivo de autores (2022)

Educação branca e eurocêntrica prolongada. Espera-se que ao inserir dança, luta, brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física em escolas públicas, os jovens pretos e pardos passem a ter conhecimento das suas origens e se autoconheçam nesse cenário desigual e que o estado e os professores sejam facilitadores nesse processo.

Palavras-chave: Educação Física; Educação antirracista; Escolas públicas; Jongo; Capoeira; Brincadeiras e jogos.

ANEXO B – Publicação sobre multiculturalismo, inclusão e Educação Física na Revista Research, Society and Development

Research, Society and Development, v. 11, n. 14, e27111435879, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i14.35879>

Relações entre o multiculturalismo, a inclusão e a Educação Física

Relations between multiculturalism, inclusion and Physical Education

Relaciones entre multiculturalidad, inclusión y Educación Física

Recebido: 27/09/2022 | Revisado: 09/10/2022 | Aceitado: 13/10/2022 | Publicado: 18/10/2022

Jessyca Marchon Moulaz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-1087-1259>
Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
E-mail: jessycamarchon@hotmail.com

Renata Osborne

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4679-0530>
Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
E-mail: renafadeo@gmail.com

Jussara de Souza Soares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4341-2756>
Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
E-mail: jussara.s.soares@hotmail.com

Van Inácio da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5724-520X>
Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
E-mail: van_inacio@yahoo.com.br

Fabiana da Silva Conceição

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4702-3571>
Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
E-mail: fabidasilva@gmail.com

Resumo

Esse estudo tem por objetivo investigar congruências entre o multiculturalismo, a inclusão e a Educação Física escolar na literatura acerca da metodologia multicultural no âmbito da Educação Física, como ferramenta inclusiva na valorização da diversidade cultural e de que forma pode contribuir na formação de um indivíduo crítico e socializado, alicerçado no respeito e dignidade do outro. O procedimento metodológico utilizado para este artigo foi a revisão narrativa. O artigo apresenta um breve histórico sobre a educação física e as contribuições do multiculturalismo de forma inclusiva, embasados na ideia de que a cultura é um subsídio que nutre todo o processo educacional e que tem papel de suma importância no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo. O aprendizado multicultural na educação física promove uma visão integral de corpo e de mundo, pois não é possível isolar tais saberes do contexto que ele está inserido. Valorizando a diversidade cultural, buscando ampliar o conhecimento histórico, político e social através de estudos, reconhecimentos e vivências das culturas, contribuindo na formação do indivíduo crítico e socializado.

Palavras-chave: Educação Física; Multiculturalismo; Inclusão.

Abstract

This study aims to investigate congruences between multiculturalism, inclusion and school Physical Education in the literature about the multicultural methodology in the scope of Physical Education, as an inclusive tool in the appreciation of cultural diversity and how it can contribute to the formation of a critical individual and socialized, based on the respect and dignity of the other. The methodological procedure used for this article was the narrative review. The article presents a brief history of physical education and the contributions of multiculturalism in an inclusive way, based on the idea that culture is a subsidy that nourishes the entire educational process and that plays an extremely important role in child development and in the teaching-learning process of the individual. Multicultural learning in physical education promotes an integral view of the body and the world, as it is not possible to isolate such knowledge from the context in which it is inserted. Valuing cultural diversity, seeking to expand historical, political and social knowledge through studies, recognition and experiences of cultures, contributing to the formation of the critical and socialized individual.

Keywords: Physical Education; Multiculturalism; Inclusion.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo investigar congruencias entre multiculturalismo, inclusión y Educación Física escolar en la literatura sobre la metodología multicultural en el ámbito de la Educación Física, como herramienta inclusiva en la apreciación de la diversidad cultural y cómo puede contribuir a la formación de un individuo crítico y socializado, basado en el respeto y la dignidad del otro. El procedimiento metodológico utilizado para este artículo fue la revisión narrativa. El artículo presenta una breve historia de la educación física y los aportes de la multiculturalidad de manera

inclusiva, partiendo de la idea de que la cultura es un subsidio que nutre todo el proceso educativo y que juega un papel sumamente importante en el desarrollo infantil y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo. El aprendizaje multicultural en educación física promueve una visión integral del cuerpo y del mundo, ya que no es posible aislar tal conocimiento del contexto en el que se inserta. Valorar la diversidad cultural, buscando ampliar el conocimiento histórico, político y social a través del estudio, reconocimiento y vivencia de las culturas, contribuyendo a la formación del individuo crítico y socializado.

Palabras clave: Educación Física; Multiculturalismo; Inclusión.

1. Introdução

Para começar a pensar em multiculturalismo, precisamos ter o conceito de cultura bem delimitado. Cultura é um elemento ativo na vida do ser-humano, agindo no comportamento e pensamento de todas as pessoas (Candau, 2003). A cultura de um povo representa o que este é, ou faz de diferente dos outros povos. Podemos enxergar a cultura através de tudo que é produzido pelo homem em sociedade, através de seus costumes, valores, crenças, leis, artes etc. Esse conjunto de referências geralmente é passado de geração em geração para que assim a cultura de determinado povo permaneça viva.

Ribeiro (1985) afirma que a cultura é uma herança social, revelada pelo repertório criado, partilhado e recriado dos costumes padronizados de adaptação à natureza para a provisão das formas de sobrevivência, de normas e instituições controladoras das reações sociais, de campos de conhecimento, de valores e crenças com as quais podemos explicar experiências e expressar a criatividade artística.

Para Bourdieu (como citado em Marteleto, 2017), a cultura é a essência, a fonte e a justificativa da educação. A educação é intrínseca à cultura. E dentro da multiculturalidade da sociedade, podemos observar a diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo. Alguns autores como Candau (2002, 2003, 2005) e Forquin (1993) nos incitam a buscar uma melhor compreensão sobre a cultura no processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p.9) em suas competências gerais, afirma ser importante “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania [...]”, para que assim o aluno possa adquirir autonomia para ter seu projeto de vida com criticidade e responsabilidade. O aluno deve ser capaz de se compreender na diversidade humana, sabendo gerenciar suas emoções e lidando com os outros.

Vivemos em um mundo globalizado, onde a cultura está em constante transformação. Ela está sujeita ao contexto histórico, envolvendo inúmeras características que podem gerar influência para sua mudança ou evolução, como, por exemplo, o fenômeno capitalista e a evolução dos meios de produção e comunicação. Por isso, novas condições culturais, sociais e políticas são criadas constantemente, tornando as sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade. Diante dessas circunstâncias, vemos uma grande ênfase no tratamento do multiculturalismo, que é considerado um campo que abrange diversas esferas sociais, direcionado à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento de preconceitos. (Canen, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2008; Canen & Moreira, 2001).

Na área acadêmica, o multiculturalismo busca desenvolver perspectivas curriculares que articulam conteúdo, conhecimentos, discussões críticas sociais e a valorização da diversidade cultural (Candau, 2003). Em referência ao início da escolaridade, o multiculturalismo também é relevante, durante o desenvolvimento infantil, baseado nos pensamentos de Mahoney e Almeida (2004), a cognição permite que a criança adquira conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca. Para que o desenvolvimento cognitivo se estabeleça de maneira eficaz, é necessário que exista integração entre os fatores biológicos e o envolvimento com o ambiente cultural do indivíduo. Sendo assim, a linguagem e a comunicação exercem influência no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Deste modo, a cultura e multiculturalismo implicam diretamente no desenvolvimento infantil e na aprendizagem.

As brincadeiras e técnicas corporais são ferramentas facilitadoras de interação entre pessoas em ambientes multiculturais, já que, segundo Murphy (2006), quando as pessoas se encontram em situações, nas quais nenhuma comunicação falada é possível, elas realizam outro tipo de comunicação, como, as expressões corporais, a atitude, movimento e posição do corpo e nível do som.

Segundo Laban (1984, p.39), "o corpo constitui o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa". Para ele, os movimentos das partes do corpo se relacionam com outras partes, por intermédio do tempo, espaço e tensão, o que nos faz acreditar que a expressão e comunicação que o corpo carrega, traz mensagens que refletem também o meio e as sensações em relação a ele. Laban (1984) afirma que existe um labirinto de combinações de movimentos que não conseguem ser explicadas em palavras, porque a estrutura do corpo e dos movimentos que podemos desempenhar são milagres da existência. O autor ainda diz que "cada fase do movimento, cada pequena transferência de peso, cada solitário gesto de uma parte do corpo, revela algum traço de nossa vida interior" (Laban, 1984, p.39), pois todos os nossos movimentos são criados a partir de um estímulo interior, motivados por uma sensação imediata ou por um conjunto de percepções experimentadas previamente, guardadas na memória.

Como a brincadeira, o esporte e o trato com o corpo, suas expressões, movimentos e cultura são conteúdos intrínsecos da Educação Física, e o professor se utiliza de técnicas e expressões corporais diversas, tanto nas atividades, como no modo de se relacionar, podemos ter como um indicio de que essa disciplina possa gerar maiores oportunidades de comunicação e adaptação dessas crianças no meio escolar como um todo.

Neste sentido, apresentamos a questão norteadora do presente estudo teórico: Qual a relação existente entre Educação Física, Multiculturalismo e Inclusão?

2. Metodologia

O procedimento metodológico escolhido para este artigo foi a revisão narrativa. Esse tipo de revisão é menos sistemático, e não é explícito, reprodutível ou abrangente. É conhecido também como tradicional (Mattar & Ramos, 2021, como citado por Okoli, 2019). Pretende-se debruçar sobre obras já publicadas a fim de abordá-las criticamente, "[...] também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas" (Koller; Couto; Hohendorff, 2014, p. 40). A partir da questão norteadora do estudo, foi pesquisado nas bases de dados de pesquisa SCIELO e Google Acadêmico. As palavras-chaves utilizadas foram: "educação física"; "multiculturalismo" e "inclusão". As três palavras foram pesquisadas juntas e em pares, entre aspas, para ser selecionado o termo correto e no caso do multiculturalismo, foi apresentado um asterisco logo após a segunda letra "T", para o caso de haver incidência de palavras com o mesmo prefixo.

Os critérios de inclusão foram artigos, dissertações e capítulos de livro, em português ou inglês, de 1997 a 2022 nas bases de pesquisa e algumas obras clássicas relevantes de períodos diversos. Os critérios de exclusão foram os manuais técnicos, resumos estudos, teses e monografias. Foram encontrados 3 artigos na base da SCIELO, já no Google Acadêmico, foram encontrados 182 artigos. Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, restaram 123 artigos. Após a leitura dos títulos para analisar se contemplavam a temática, resultaram 42. Lendo os resumos, ficaram 21 artigos, dos quais 19 compuseram o Corpus da Pesquisa (Tabela 1). Os artigos selecionados foram analisados e sintetizados baseados na temática da pesquisa e organizados de acordo com os objetivos deste trabalho. Utilizamos o ciclo de cinco fases analíticas proposto por Yin (2016), que consiste em: compilar, decompor, recompor, interpretar e concluir.

Tabela 1 - Trabalhos Consultados.

Ano	Título	Objetivo	Periódico	Autor(es)
1997	Formação de professores: diálogo das diferenças	Discutir pressupostos teóricos e desdobramentos práticos no cotidiano escolar em termos de conteúdos específicos, metodologia dialógica e avaliação diagnóstica, na perspectiva do diálogo das diferenças	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Canen, A.
1999	Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas	Analisar experiências multiculturais de formação docente, discutindo em que medida a intenção de preparar professores para a pluralidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não discursivas que impactam a construção de suas identidades	Educação e realidade	Canen, A.
1999	A constituição das teorias pedagógicas da educação física	Analisar o processo de construção das teorias pedagógicas da educação física no Brasil, buscando demonstrar como elas refletem a concepção e o significado humano de corpo engendrados na e pela sociedade moderna	Cadernos Cedes	Bracht, V.
1999	Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar	Propiciar uma teoria de Educação Física que condiz com os alunos a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida	Motriz	Gardes, D. P.
2000	Desafios da diversidade na escola	Alertar professores para a necessidade de recuperar e ensinar às crianças o respeito mútuo entre os diferentes: índios, negros, mulheres, crianças, deficientes e muitos outros	Meditações	Gusmão, N. M. M.
2000	Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares	Problematizar as contradições, os limites e as possibilidades contidos no discurso referente à pluralidade cultural, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para práticas docentes na perspectiva da valorização da diversidade cultural e do desafio a estereótipos a ela relacionados	Cadernos de Pesquisa	Canen, A.
2001	Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural	Discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural; identificar os universos culturais dos alunos que chegam às escolas, segundo as representações docentes no cotidiano escolar; detectar práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos; incorporar as reflexões acima em propostas de formação docente voltada à valorização da pluralidade cultural e à transformação do fracasso escolar	Revista quadrimestral de ciências da educação	Canen, A.
2005	Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações	Identificar o conceito de infância presente na área acadêmica de Educação Física no Brasil	Revista brasileira de ciências do esporte	Oliveira, N.R.
2005	A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos	Discutir a Educação Física Escolar, a partir dos recentes aportes das Ciências Humanas, em particular da Antropologia Social	Pensar a Prática	Daolio, J.
2005	Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista	Discutir e defender a necessidade de se construir culturas de inclusão nas aulas de Educação Física que se baseiem numa perspectiva humanista de Educação	Arquivos em movimento	Silva, K. R. S. X.; Salgado, S. S.
2005	Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte	Analisar representações e expressões corporais de crianças entre 7 e 9 anos de idade	Revista brasileira de ciências do esporte	Wiggers, I.
2005	História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões	Identificar e problematizar tendências de pesquisa nessa área no interior do campo mais amplo da História da Educação	Educação e Pesquisa	Souza, A. G., Jr.
2008	Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de	Apresentar os conceitos gerais e as etapas para a elaboração da revisão integrativa, bem como aspectos relevantes sobre a	Texto & contexto	Mendes, K.S.; Silveira, R.C.C.P.; Galvão, C.M.

	evidências na saúde e na enfermagem	aplicabilidade deste método para a pesquisa na saúde e enfermagem		
2008	A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças	Problematicar as relações desiguais de poder para que as instituições de ensino se constituam em instituições ou organizações multiculturais	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Canen, A.
2011	Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física	Repensar a pedagogia da cultura corporal	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Neira, M. G.; Nunes, M. L. F.
2011	Coletivo de autores: a cultura corporal em questão	Refletir acerca da categoria cultura corporal e trazer um diálogo com a literatura e com as entrevistas realizadas com os autores, particularmente refletindo acerca do objeto de estudo da Educação Física escolar na perspectiva Crítico-Superadora	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Souza, M. Jr; Barboza, R. G.; Lorenzini, A. R.; Guimarães, G.; Sayone, H.; Ferreira, R. C.; Pereira, E. L.; França, D.; Tavares, M.; Linsens, R.C.; Souza, F.C.
2018	O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas	Situar o contexto e os pressupostos da proposta curricular "cultural"; explicitar os campos conceituais que lhe dão sustentação; abstrair os princípios que norteiam as ações docentes; e teorizar sobre os procedimentos didáticos que a caracterizam.	E-Curriculum	Neira, M. G.
2020	O currículo no "novo" ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.	Discutir a concepção de currículo veiculada política do "novo" ensino médio e destacar as contradições entre o que se propôs no atual PNE (2014-2024) para a última etapa da Educação Básica	Research, Society and Development	Santos, P. M. G.; Sousa, J. D. A.; Albuquerque, L. C.; Ferreira, A. O.
2022	A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo	Evidenciar a contribuição da Educação Física Escolar na formação social do indivíduo	Research, Society and Development	Silva, A. R.; Almeida, A. T. S.; Gois, O. P.; Nascimento, M. M.; Filho, J. M. S.

Fonte: Autores.

3. Multiculturalismo e Inclusão

As didáticas multiculturais necessitam que o professor tenha uma nova forma de pensar os conceitos e valores, possibilitando ter uma ética profissional que seja condizente com a prática e a teoria aplicada. Para Moran, Masetto e Behrens, (2000, p.51) a "busca por um novo paradigma demanda uma nova revisão de mundo, de sociedade e de Homem".

Aceitar a diversidade cultural significa que a prática pedagógica seja inclusiva e que as diferenças consigam conviver harmoniosamente, porque segundo a UNESCO (1990) a educação deve ser ofertada, de forma que favoreça as aprendizagens, independentemente das condições e dissimilaridades apresentadas pelos estudantes, sejam elas físicas, étnicas, gênero, deficiência ou culturais.

É essencial que essa prática pedagógica seja crítica e dialética, na qual, as diferenças se tornam pontes na construção pedagógica. Isso faz com que as "diferenças passem a ser identificadas como um encontro e não como um esbarlho, atribuindo valores aos debates e conhecimentos de forma a não dar continuidade ao status vigente" (Candau, 2005, p.32).

Para que a prática pedagógica multicultural ocorra efetivamente, é fundamental que a subjetividade e a individualidade do ser humano sejam favorecidas como meio para formar sujeitos ativos na sociedade, que construam suas próprias identidades individuais em meio ao coletivo.

Na atualidade, cuja base de princípio social é o neoliberalismo, as escolas passam a ter os mesmos fundamentos (Santomé, 2003). Em meio a manifestações do mercado homogeneizante, faz-se necessário a afirmação das diferenças. O desafio para esse século é conseguir exercer, em toda a sua plenitude o direito humano de igualdade, partindo do reconhecimento das diferenças.

Deste modo, a força motriz que provoca mudanças nas políticas educacionais brasileiras nem sempre parte em conformidade com os movimentos sociais ao defenderem matérias inclusivas no texto legal. Pelo contrário, muito do que se tem visto no decorrer dos anos são forças em disputas, que buscam através das leis, ou seja, pela mão do Estado, assegurar a sua hegemonia (Santos et al., 2020)

As atuais políticas públicas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Lei 11.645/2008, tornaram obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira e a Lei 13.185/2015 garantem medidas preventivas do bullying e têm abrangido iniciativas com foco nas demandas sociais cada vez mais democráticas e plúrias, buscando corrigir injustiças sociais contra as diferenças.

Uma resposta dada à sociedade multicultural é o discurso de direitos de igualdade e oportunidade de acesso à educação formal. Apesar do aumento do atendimento escolar ser uma característica positiva, a falta de estrutura obteve como resposta a reprodução do ensino para todos, sem distinguir as diferenças (Leite, 2001).

Esse processo é derivado de um projeto inatingível da modernidade ilustrada, que visava garantir a propagação de certos referenciais da cultura. O resultado disso foi a ampliação das contradições que existem entre culturas favorecidas pelo currículo e as culturas dos alunos que vão à escola (Leite, 2001).

As cicatrizes do processo estão sendo percebidas desde o final do século XX, por conta do ingresso dos filhos da parcela social excluída na escola. Os grupos que não faziam parte da escola, de diversas origens, começaram a ser uma grande porcentagem dos alunos matriculados (Canciani, 2009). Com o aumento da heterogeneidade das pessoas que frequentavam a escola, cresceu também as questões de enfrentamento com o outro. "O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente" (Silva, 2000, p. 97). O "problema" agora é que esse outro, não está distante das vivências, mas próximo.

Procurando vertentes inclusivas, acadêmicos vêm criando materiais, documentos, leis e diretrizes para direcionar o trabalho de todos os envolvidos na vida escolar contendo conhecimentos dos grupos minoritários. Essas medidas constataram o desequilíbrio entre os currículos monoculturais e a qualidade social da multiculturalidade, o que aponta para uma necessidade de repensar o currículo e intervir frente a essas condições.

A educação formal exige que todos tenham acesso a ela, porém as situações pedagógicas empregadas apontam para a cultura do silêncio ao invés de ecoar todas as vozes (Giroux, 2006). Não basta apenas garantir o acesso a alunos de grupos diversos na escola, é fundamental que se considere uma equidade nas condições para o sucesso escolar de todos. Uma grande parcela da culpa pelo fracasso escolar se deve ao currículo atual, já que "[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'" (Carvalho, 2004, p. 59).

Carvalho (2004, p.61) afirma que existe "[...] implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades". Apesar de complexo, para se construir um contexto escolar multicultural, para todos, devemos assumir que o projeto escolar, instituído há séculos, deve ser substituído, e romper com o currículo que somente reproduz práticas e objetivos, sem refletir sobre a sociedade em que está inserida.

Muitos autores que tratam sobre o assunto apontam para as consequências do currículo que beneficiam as características culturais dos grupos dominantes. Durante a caminhada escolar, alguns alunos percorrem tranquilamente, enquanto outros possuem uma desvantagem, abandonando-a, ou clamando pela legitimação de seus saberes (Canen, 2008 e Santomé, 2003).

Uma possibilidade de resposta às potencialidades desse paradigma, seria a implementação de pedagogias baseadas no multiculturalismo, e a consolidação de uma negociação cultural. A negociação de significados é um requisito básico para que o outro da escola seja reconhecido e que todos combatam as atitudes que consideram as diferenças como uma inadequação ou inferioridade (Neira, 2018).

A pessoa poder se expressar é um direito humano básico, e com isso, os currículos precisam inserir as vivências dos alunos e valorizar as diferentes comunicações. Baseado nisso, é importante salientar a relevância de se criar propostas que incentivem a reflexão, a criação e a recriação das expressões da linguagem corporal (Neira, 2018).

A linguagem do corpo é oriunda das interações com o meio social, e seu sentido é construído pelas interações da comunicação entre diversas culturas, em diferentes linhas do tempo (Sant'Anna, 2001). McLaren (2000, p. 127) destaca que os símbolos da linguagem corporal "[...] são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, que serve para legitimar certa realidade cultural". Ela é concretizada nas práticas corporais, o que permite a interação através da sua expressividade (Daolio, 1995).

Ao desenvolver alguma prática da cultura corporal, os sujeitos dão sentido a um repertório de movimentos na cultura em que estão inseridos. Os produtos dos movimentos e gestos e da cultura corporal representam as características próprias de determinado grupo, são vestígios da identidade cultural (Wiggers, 2005).

Bracht (1999, p. 8.) afirma que "a linguagem corporal dominante é 'ventríloqua' dos interesses dominantes". Por esse motivo, os professores devem trabalhar a cultura corporal, permitindo que os alunos experimentem, produzam e inventem sentidos que proporcionem opções de saberes e relações com a vida, fazendo com que seja refletida, e não apenas reproduzida. É necessário que os repertórios da cultura corporal dos alunos se cruzem reciprocamente com outros grupos.

4. Multiculturalismo e Educação Física

Na origem da Educação Física no Brasil, seu objetivo era trazer eugenia à raça e tornar as pessoas saudáveis, que pudessem atender as necessidades, a formação de soldados, no caso dos homens, e aptidão para procriar filhos sadios, no caso das mulheres (Castellani Filho, 2001). As correntes pedagógicas da Educação Física predominantes, desde seu início, até a década de 1980, foram a militarista, a higienista e a recreacionista (Darido & Sanchez Neto, 2005).

Tanto a corrente militarista, quanto a higienista, têm a visão biológica do corpo, nas quais, explicavam as diferenças corporais por meio de fatores genéticos e biológicos, desconsiderando fatores socioculturais. Era solicitado, nessas correntes, que as pessoas alcançassem o mesmo nível de desenvolvimento, com um padrão mínimo esperado. As pessoas que estivessem abaixo desse padrão, deveriam se desenvolver até alcançar o nível esperado, ou seja, era buscado uma homogeneização dos corpos (Darido & Sanchez Neto, 2005).

As metodologias e objetivos da Educação Física, em que eram quantificados no produto final dos alunos, não cooperam para realização de conexões entre a Educação Física e sua realidade social, tornando-a incoerente com o contexto. As diferenças entre as pessoas eram justificadas pela existência de corpos naturalmente melhores e outros piores (Daolio, 2003). Para Daolio (2003), esse pensamento aplicado dentro da disciplina de Educação Física, visa tirar a responsabilidade pedagógica e social do professor.

As discussões para se pensar novas pedagogias na Educação Física, foram iniciadas na década de 1980, as quais buscavam introduzir aspectos socioculturais na ação pedagógica do professor de Educação Física. A prática, até então, era limitada no "fazer por fazer", pois "tratava-se de uma prática que não considerava o contexto dos sujeitos e que tinha como preocupação a 'educação do físico'" (Oliveira & Daolio, 2011, p.5). A partir dessa década, a Educação Física começou a se preocupar com a questão social e cultural das pessoas. Começou-se a discutir sobre cultura, e logo, não se pode mais negar a questão das diferenças.

Uma das correntes que surgiu como contraponto à Educação Física biológica é a "cultural", que tem como princípio a indissociabilidade entre os âmbitos socioculturais e biológicos no tratamento do corpo dentro da Educação Física (Daolio, 2003).

Dentro da corrente cultural, a Educação Física é entendida como "[...] uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele" (Daolio, 2003, p.99). Para Daolio (2014, p. 2), a cultura é o: "[...] principal conceito para a Educação Física, porque é tida na dinâmica cultural, [...] expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto e grupos específicos".

É impossível discutir sobre o movimento humano baseado somente na visão natural, porque todo movimento humano é fortemente influenciado pela cultura, e ela é construída coletiva e mutualmente, provenientes da apropriação do corpo pela sociedade em que se está inserido, manifestando peculiaridades por meio dele (Mauss, 1974). Todo o indivíduo é construído e moldado pela cultura em que está inserido, desde o nascimento. A cultura não é formal e não diferencia classes econômicas (Daolio, 2005; Chauí, 2003).

O entendimento conceitual da cultura é necessário para que a Educação Física seja inclusiva e contextualizada (Daolio, 2005). Algumas posturas, falas, atitudes realizadas pelo professor ou pelos alunos podem cooperar tanto para a inclusão, quanto para a exclusão de alguém durante as aulas. A exclusão envolve toda a manifestação que não se proponha à participação indistinta e integral (Silva & Salgado, 2005).

As ideias centrais para que as culturas de inclusão sejam implantadas consistem em entender o conceito de cultura, considerar a inclusão em diversos âmbitos, não somente atrelada à deficiência, compreender como as relações sociais são construídas no ambiente e perceber o sentimento de cada um nesse processo (Silva & Salgado, 2005).

O professor deve agir de acordo com a perspectiva intercultural, que ocorre perante uma pluralidade étnica, cultural e social (Gusmão, 2000), e deve valorizar as diferenças como potencial educativo para o enriquecimento e crescimento cultural de todos os alunos. Se posicionando desta maneira, as culturas se relacionam e possibilitam o reconhecimento identitário étnico e de gênero (Fleuri, 2000).

A Educação Física deve considerar a historicidade do corpo e de cada movimento, que estão inseridas na cultura de cada local e tempo, tendo a preocupação com as diferenças dos alunos, não criando estereótipos e comparações. A Educação Física plural "parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los" (Daolio, 2003, p.73). A Educação Física como disciplina que compõe a grade curricular não está alheia aos objetivos formativos de condutas sociais preconizado pelos documentos que fundamentam e legitimam a educação. A Educação Física deve ser entendida como parte importante no processo educativo, superando o tecnicismo esportivo como objetivo das aulas (Silva et al., 2022).

O currículo brasileiro tem passado por grandes reformas e transformações nos últimos 20 anos, demonstrando um novo propósito, que é o de formar cidadãos com capacidade de edificar uma sociedade com menos desigualdades. Algumas evidências que podemos citar são as mudanças ocorridas nos conteúdos, práticas pedagógicas, avaliações e objetivos nas escolas. Atualmente, as políticas públicas educacionais são pautadas em democracia, diálogo, inclusão e justiça social. Logo, é incoerente continuarmos com currículos excludentes, estigmatizantes e segregadores (Neira, 2018).

A Educação Física tenciona nessa dualidade: enquanto umas instituições de ensino e secretarias preferem atuar com propostas tradicionais, outras utilizam alternativas pautadas no contexto atual (Neira, 2018). O currículo da Educação Física que recorre às correntes desenvolvimentistas, psicomotricidade, saúde renovada e esportivista é fragmentado e se pauta em: atingir padrões de movimento (Tani et al., 1988); aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (Freire, 1997); adquirir competências para a manutenção da saúde (Guedes, 1999); ou práticas corporais que objetivam a apropriação de movimentos esportivos (Borsari et al., 1980).

A semelhança entre elas é a preferência por vertentes americanas ou europeias, ou criadas para se alcançar objetivos pedagógicos, o que culmina na propagação de representantes hegemônicos, limitando ou até mesmo ignorando práticas corporais provenientes de minorias sociais (Neira, 2018). Esses currículos são impenetráveis ao diálogo com as diferenças culturais (Costa, 2002). A falta de contextualização com a contemporaneidade gera conflito cultural e enrijece o processo de dominação, já a fragmentação das práticas corporais distorce o significado da cultura (Costa, 2002).

As aulas de Educação Física concentradas na aprendizagem do esporte, habilidades de movimento ou noções limitadas de saúde camuflam identidades e traduzem as diferenças como incapacidade, descoordenação, lentidão, inabilidade etc. (Daolio, 2010). Quando vemos o ser humano com a cosmovisão naturalista, percebemos as semelhanças e diferenças físicas primeiramente, e por este motivo, as propostas pedagógicas que seguem a matriz psicobiológica elencam conteúdos essenciais para todos e baseiam suas metodologias em padronização de movimentos (Castellani, 2010).

Esses currículos instituem identidades padrões e disseminam subjetividades de gênero, etnia e classe social dominante, ao tornarem como legítimo somente padrões de movimentos de determinada cultura, códigos esportivos e modelos de saúde. Eles reafirmam a classe social ganhadora, etnia aceita, o modelo feminino desejado, a adequação da masculinidade, rejeitando qualquer outra forma fora do padrão (Neira, 2018).

O tradicional currículo da Educação Física foi estremecido nos anos 90, após sofrer fortes críticas ao propósito de adequação das pessoas ao desenvolvimentismo da sociedade. Nesse período, foi criada a proposta crítico-superadora, baseada nas pedagogias críticas (Soares et al. 1992).

O coletivo de autores (1992) defendia a Educação Física fundamentada no materialismo histórico, que auxiliaria as camadas sociais populares na luta pela transformação social. Seus autores concordaram que sua implementação era difícil, o que foi comprovado nas décadas seguintes, pois faltava um referencial empírico e pela permanência de uma formação de professores sem criticidade (Souza et al., 2011). Porém, a contribuição dessa literatura foi essencial para transacionar os fundamentos psicológicos para a área das ciências humanas e redefinir o objeto de estudo da Educação Física, que antes era o exercício físico, e agora passou a ser a cultura corporal de movimento. Essa nova corrente considerava as práticas corporais como forma de expressão, comunicação significativa, produtos gestuais, considerando então como manifestação da cultura. Logo, quando um sujeito brinca, pratica esporte, luta ou faz ginástica, ele expressa emoção, conhecimento, sentimento e cosmovisões (Soares, 2004).

As práticas corporais, por terem características expressivas e comunicativas, corporificam interações entre diversas pessoas e grupos que compartilham o mesmo espaço, estreitamente relacionados ao contexto histórico-social em que estão inseridos (Neira, 2018).

Nessa última década, a Educação Física se relacionou com outros campos teóricos. Existe uma proposta que vem sendo implementada em todos os segmentos da educação básica, baseada nos estudos culturais (EC) e no multiculturalismo crítico (MC). Essa proposta visa colocar em prática uma política da diferença através do reconhecimento da cultura corporal de diversos grupos que partilham o mesmo espaço social. Sua prioridade é realizar atitudes democráticas para definir as temáticas dos conteúdos e atividades a serem realizadas. Ela também valoriza a reflexão crítica das práticas corporais na sociedade, o que amplia e aprofunda os conhecimentos dos alunos por meio de confrontos com outras manifestações culturais (Neira, 2018).

A abordagem, chamada "cultural", considera a experiência durante as aulas um campo fértil ao debate, um grande encontro de culturas e a junção e práticas corporais oriundas de vários setores da sociedade. Essa abordagem da Educação Física é uma "arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas" (Neira, 2011, p.3). O currículo cultural deseja superar fronteiras, conectar culturas diferentes e promover criticidade e significados.

A escola é considerada um campo fértil para vivência, ressignificação, discussão e ampliação da cultura corporal, possibilitando a formação de sujeitos questionadores das relações históricas de poder, que impediram a legitimação das diferenças (Neira, 2018). É relevante, em uma democracia, discutir sobre os motivos de certas brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas serem consideradas adequadas ou não em nossa sociedade (Neira, 2018).

5. Considerações Finais

A multiculturalidade da sociedade pode ser confirmada e explorada por meio da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto na escola, como uma sala de aula, pois nela há diversas interações sociais. A relação entre escola e cultura instiga a busca por um melhor entendimento acerca da importância do multiculturalismo no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

A educação física, através da cultura corporal do movimento não é diferente, pois recebemos diversas influências da cultura popular e de culturas diversas por meio das brincadeiras, dos jogos, dos esportes, das danças e das lutas. Por reconhecer, estudar, e vivenciar essas culturas, os alunos ampliam o conhecimento histórico, político e social, favorecendo uma melhor compreensão do nosso patrimônio cultural.

Nesse sentido, a educação física escolar deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças étnicas, o conhecimento histórico, bem como saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas de cultura e lazer.

A perspectiva cultural propõe que os conteúdos sejam diversificados e que os alunos sejam autônomos para refletir sobre eles a partir dos conhecimentos compartilhados e construídos nas aulas, ao ponto de que a aprendizagem tenha visão integral de corpo e de mundo, pois não é possível isolar tais saberes do contexto em que estão inseridos.

Embora o discurso teórico sobre o assunto tenha avançado, sabemos das dificuldades de implementação prática no cotidiano escolar, por isso recomendamos pesquisas qualitativas participativas, que contribuam de forma mais pragmática.

Referências

- Borsari, J. et al. (1980) *Educação física: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdo*. EPU.
- Bracht, V. A. (1999) Constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19(48), 69-88, ago.
- Base Nacional Comum Curricular (2018) Ministério da Educação, Brasília- DF. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/RNCC_EI_EF_110518.
- Cardau, V. M. (org.) (2002) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Vozes.
- Cardau, V. M. (2003) *Educação intercultural no contexto brasileiro: histórias e desafios*. Seminário Internacional de educação intercultural, gênero e movimentos sociais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cardau, V. M. (org.) (2005) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Reinventar a escola*. Vozes.
- Canen, A. (2000) Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de pesquisa. Revista da Fundação Carlos Chagas*, 111, p. 12-23.
- Canen, A. (out./dez. 1997) Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Revista da Fundação Getúlio Vargas*, 5(17), 477 – 494.
- Canen, A. (1999). Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e realidade. Revista da faculdade de educação da UFRGS*, 24(2), 89-102.
- Canen, A. (2002) *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: Lopes, A.R.C., Macedo, E. (org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. Cortez, p. 174-195.
- Canen, A. (2001) *Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. Educação e sociedade. *Revista quadrimestral de ciências da educação*, (77), 207- 227, 2001b.
- Canen, A., & Moreira, A.F. (org.) (2001) *Ênfases e omissões no currículo*. Papirus.

- Canen, A. (2008) A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 6(59), 297-308.
- Carvalho, L. O. R., Duarte, F. R., Menezes, A. H. N., Souza, T. E. S. et al. (2004) *Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância* – Petrolina-PE.
- Carvalho, R. T. (2004) *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*, Recife: Edições Bagago.
- Castellani, L., Filho (2001) *Notas para uma agenda do esporte brasileiro*. Câmara dos deputados (org.). Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª conferência nacional de educação, cultura e desporto. Brasília: Coordenação de Publicações, p. 577-589.
- Castellani, L., Filho (2010) *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. (18a ed.) Papirus.
- Chauí, M. (2003) *A cultura*. in: Chauí, M. *Convite à filosofia*. (13a ed.) Ática, p. 288-296.
- Costa, M.V. (org.), Neto, A.V. et al. (2002) *Caminhos investigativos: outras formas de pensar e fazer pesquisa em educação*. DP&A.
- Duolito, J. (1995) *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- Duolito, J. (2003) *Educação física escolar: em busca da pluralidade*. In: Duolito, J. *Cultura, educação física e futebol*. (2a ed.) Campinas: editora da UNICAMP, p.123-133.
- Duolito, J. (jul/dez. 2005) A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. *Revista pensar a prática*, 8(2), 215-226.
- Duolito, J. (2010) A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: Duolito, J. (coord.). *Educação física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, p. 05-18.
- Duolito, J. (2014) A educação física como prática cultural: tensões e riscos. *Pensar a prática*, Goiânia, 8(2), 215-226. <https://www.revistas.ufg.br/articulo/view/32374>.
- Durido, S. C., Sanchez Neto, L. (2005) O contexto da educação física na escola. In: Durido, S.C., Rangel, I.C.A. (org.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990). http://www.unesco.org/pt/publicacoes/copy_of_pdf/decjortien.
- Fleuri, R. M. (2000) Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: Fleuri, R.M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE). DP&A, p. 64-81.
- Freire, J. B. (1997) *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. Scipione.
- Forquin, Jean-Claude (1993) *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Cancelini, N. G. (2009) *Diferentes, desiguais e desconectados*. editora UFRJ.
- Ginsou, H. (2006) *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Artmed.
- Grant, N. (2000) *Multicultural education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Guódes, D. P. (1999) Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, Rio Claro, 5(1), 10-14.
- Gusmão, N. M. M. (jul/dez. 2000) Desafios da diversidade na escola. *Revista mediações*, 5(2), 9-28.
- Laban, R. (1984) *The mastery of movement*. Caracas: Fundamentos.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010) *Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa*. (7a ed.) Atlas.
- Lei n.º 11.645 (2008) Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília-DF.
- Lei n.º 13.185 (2015). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF.
- Leite, C. (2001) O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: Canen, A., Moreira, A.F. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, p. 45-64.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (org.) (2004) *Henri Wallon: psicologia e educação*. Lyola.
- Marielo, R. M., & Pimenta, R. M. (2017) *Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação*. Garamond.
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021) *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.
- Maus, M. (1974) Noção de técnica corporal. In: Maus, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 211-218.
- McLaren, P. (2000) *Multiculturalismo revolucionário*. Artmed.
- Mendes, K. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008) Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & contexto*, 17(4): 758-764.

- Moran, J. M., Maseto, M. T., Behrens, M. A. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.
- Murphy, A. (2006) *"When Cultures Collide": Leading Across Cultures*, (3rd ed.), WS Bookwell.
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2011) Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, 33(3), 671-685.
- Neira, M. G. (2018) O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 4.
- Oliveira, N. R. (2005) Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3), 95-109. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/162>.
- Oliveira, R. C. & Daelio, J. (2011) Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a prática*, 14(2), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ipp.v14i2.11348>. Acesso: 17 abr. 2022.
- Rangel, I. C. A., Neto, L. S., Durido, S. C., Gaspari, T. C., & Galvão, Z. (2005) O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: Durido, S.C., Rangel, I. (org.). *Educação física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (coleção educação física no ensino superior).
- Ribeiro, Darcy (1985), *Teoria do Brasil*, Ed. Vozes.
- Sanches Neto, L., Gyama, E. R. (1999) *Da escravidão negra à "escravidão econômica" contemporânea: implicações para a educação física no Brasil*. Discurso, São Paulo, (9), 45- 71.
- Sant'anna, D. B. (2001) É possível realizar uma história do corpo? In: Soares, C.L. (org.) *Corpo e história*. Campinas: Autores associados, 03-24.
- Santos, P. M. G. et al. (2020). O currículo no "novo" ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. *Research, Society and Development*, 9(12), e34591211479.
- Silva, A. R. et al. (2022). A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo. *Research, Society and Development*, 11(3), e24811326551.
- Silva, K. R. S. X., & Salgado, S. S. (jan./jun. 2005) Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. *Arquivos em movimento*, 41(1), 45-53.
- Silva, T. T. (2000) *Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico*. Autêntica.
- Soares, C. L. (2004) *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Autores associados.
- Soares, C. M. et al. (1992) *Metodologia do ensino de educação física*. Cortez.
- Souza, Ama Galvão, Jr. (2005) História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 391-408.
- Souza, Marcelo et al., Jr. (2011) Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 33, 391-411.
- Tani, G. et al. (1988) *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. EPU/EDUSP.
- Santomé, J. T. (2003) *A educação em tempos de neoliberalismo*. Artmed.
- Wiggers, I. (2005) Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 26(3), 59-78.
- Yin, R. K. (2016) *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.

O poder disciplinar e a coerção na escola: um relato de experiência

Fabiana da Silva Conceição^{1,2}

fabidasilva@gmail.com

ORCID: 0000-0002-47023571

Carlos Alberto Figueiredo da Silva^{2,3}

ca.figueiredo@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-7429-932X

¹Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

²Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Brasil

³Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a coerção e o poder disciplinar em uma escola pública do município de Itaboraí, estado do Rio de Janeiro, a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica da escola investigada.

Palavras-chaves: Educação, Pedagogia, Relações de poder.

Disciplinary power and coercion at school: an experience report

Abstract

The objective of this work is to reflect on coercion and disciplinary power in a public school in the municipality of Itaboraí, state of Rio de Janeiro, based on the experiences of the researcher, as the pedagogical coordinator of the investigated school.

Keywords: Education, Pedagogy, Power relations.

INTRODUÇÃO

A literatura tem apresentado diversos estudos dedicados ao estudo de comportamentos agressivos e indisciplina. Percebe-se que docentes não estão sabendo como lidar com este fenômeno (Guirado, 1996).

Para Silva e Votre (2009), as relações de poder que ocorrem na escola passam pela coerção, persuasão e sedução. A coerção se dá pela imposição, agressividade e a tentativa de subjugar o outro. As experiências vividas na escola deixam marcas, inspirações e, às vezes, muitas sequelas.

O discurso sobre violência vem crescendo e está presente em todos os domínios da vida social, permeia nossas relações institucionais: família, escola, trabalho, entre outros. A violência, em toda sua complexidade, não se restringe aos crimes ou agressões de ordem física, mas também às formas verbal e psicológica (Murad, Santos & Silva, 2019).

Ao atentar para a violência da escola, o que se pretende é a análise de como a violência vem sendo produzida no próprio espaço escolar, o que nos remete a discussões no campo da ética, haja vista que são essas relações concretas, segundo Foucault, que produzem formas de subjetividade.

A perspectiva é que as análises das relações estabelecidas no espaço escolar evidenciem uma ética denominada, por Foucault (1982), ‘saber de si’, característica da modernidade, em que o indivíduo é sujeito a alguém pelo controle e pela dependência; podendo permitir, a partir de uma técnica política, o exercício de um outro operador ético, nomeado de “cuidado de si”, que é a descoberta do que se pode ou não fazer com certa liberdade.

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (Foucault, 1995, p. 239).

A escola se tornou o espaço de disciplinarização após as Revoluções Científica e a Industrial, quando a disciplina passou a ser o grande objetivo da sociedade ocidental, e, junto a outras instituições, o espaço escolar passou a ser o espaço de disciplinarização dos corpos, com classes divididas por idades de alunos, com um horário rígido de estudos e professores assalariados (Oliveira, 2003).

Para manter os alunos sobre seu domínio, professores, Inspetores e Equipe Diretiva, utilizam algumas táticas, sendo a ameaça uma das mais comuns, por exemplo: chamar a direção, tirar ponto, teste surpresa, suspensão, só entrar na escola com a presença dos pais ou responsáveis etc. Essas são posturas utilizadas para a imposição da disciplina que acaba gerando o medo, que pode se manifestar na forma de indiferença ou em comportamentos agressivos, pois a escola assim como qualquer outra instituição é regida por um conjunto de normas homogeneizadoras que tem por objetivo disciplinar. Assim, a indisciplina pode ser a não aceitação dessas normas ou o desconhecimento delas. Neste sentido, a violência constitui-se pelas forças de enfrentamento que podem ser manifestadas através de agressões física ou verbal, depredações, brigas na sala de aula ou durante o recreio entre outros atos (Guimarães, 2005).

Conforme afirma Guimarães (1996), a disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetivas entre os

alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal. A educação está muito preocupada em formar um cidadão dinâmico que atenda às necessidades da sociedade capitalista. Mas, não podemos perder de vista a importância do ensino baseado numa relação dialógica e afetiva e de uma educação voltada para a inclusão social.

De acordo com Oliveira (2003), ao narrar uma história, o sujeito sempre tem, como referência, outras histórias elaboradas no interior das práticas sociais. Sendo assim, o sujeito está se constituindo e ao mesmo tempo formando o espaço no qual está inserido, que também o constitui e o aprisiona. Portanto, é preciso que a educação se torne democrática e apresente aos nossos educandos, novas possibilidades de crescimento. Pois ao deixar de assumir essa postura repressiva e coerciva, tornando-se um espaço democrático de fato, onde todos tenham voz e vez a escola contribuirá para a formação de sujeitos politizados conscientes dos seus direitos e deveres.

Mas de acordo com Guimarães (1996), a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos advindos do plano macroestrutural. Porém, é necessário salientar que apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também acabam produzindo sua própria violência e sua própria indisciplina.

Mas este assunto é cercado de ambiguidade, portanto, ressalta-se a importância de aprofundarmos o estudo acerca deste tema para a área educacional. Desta forma, pretende-se discutir neste estudo o tema: violência na escola, no sentido de esclarecer como estão se construindo as relações de violência no espaço escolar.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a coerção e o poder disciplinar em uma escola pública do município de Itaboraí, estado do Rio de Janeiro, a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica da escola investigada.

RELATO DE EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO

Encontramos as seguintes definições para violência: qualidade ou ação de violento; constrangimento físico ou moral. Partindo desse conceito, buscaremos um embasamento teórico para uma maior compreensão sobre a violência do espaço escolar (Luft, 2004).

Sposito (2004), ao falar sobre as múltiplas formas de interação entre a violência e a escola, informa que uma das definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la, a partir de uma única categoria explicativa, é que a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Desta forma, nega-se a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Para ela, a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. Neste sentido, a autora defende a importância de se considerar as práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que veiculam o racismo ou a intolerância, além dos mecanismos relativos à violência simbólica já estudada por Bourdieu.

No papel de Coordenadora Pedagógica de Escola Pública do Município de Itaboraí, estou sempre sendo chamada a intervir nos conflitos ocorridos entre professor e aluno, aluno

e aluno, aluno e inspetor. Na maioria das vezes preciso falar de forma mais enérgica para que o aluno me atenda. Recorri a leituras para entender o poder disciplinar e buscar uma atuação afetiva em que eu não precisasse usar o poder ou a humilhação para estabelecer uma relação de respeito dos alunos para comigo, com os professores e demais profissionais. A partir das literaturas apresentadas, pude entender que o melhor caminho para um ambiente escolar respeitoso é por meio da relação dialógica tão defendida por Paulo Freire e também por meio da afetividade.

A escola em que atuo ainda carrega parte do papel repressivo do estado (Althusser 2003). É um espaço também de disciplinarização com várias regras. Dentre elas, uma das que mais me incomoda e uma grande causadora de conflito é o uso do boné, não vejo sentindo na proibição do uso de boné, mas ainda não consegui romper essa regra, até porque existem outras forças de poder a serem enfrentadas. Para Foucault (2006), o poder é um feixe de relações mais ou menos organizadas, mais ou menos piramidal, mais ou menos coordenado. (Vale ressaltar que como exposto por ele mesmo, mal coordenado).

As regras foram criadas apenas pela escola a partir do Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a LBDN 9394/96 e com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) Lei n. 8.069. No ato da matrícula, os pais assinam concordando com essas regras. Penso que essas regras não deveriam ser determinadas pela escola sem a participação de pais, alunos, professores e comunidade escolar. Essas regras nem sempre são apresentadas aos alunos, eles passam a conhecê-las quando as ferem. Não me eximo de tal responsabilidade, mas a partir das leituras pude começar a mudar a minha forma autoritária para uma relação mais afetiva e venho observando resultados positivos. A relação está deixando de ser de medo pelo fato de ser a Coordenadora (já que existe um terror psicológico sobre essa figura), para ser uma relação de respeito e de confiança.

Em alguns momentos se faz necessário atitudes mais severas para conter a agitação desmedida, porém, quando ajo de forma mais autoritária, busco mostrar-lhes que os tenho total respeito, mas que naquele momento tal atitude foi necessária, pois de imediato não conseguimos estabelecer um diálogo, devido à intensidade do conflito. E cada vez mais tenho conquistado o respeito e admiração, além do carinho dos alunos, até mesmo dos alunos envolvidos com o tráfico e/ou usuário de drogas.

Por outro lado, temos professores que se sentem intimidados com as más respostas, palavrões e xingamentos proferidos pelos alunos. Os professores que costumam ter mais conflitos, são os menos afetivos. Estes muitas vezes, acabam se descontrolando emocionalmente, e agindo de forma mais coerciva: convidando o aluno a sair da sala de aula, encaminhando o aluno para Coordenação e/ ou Direção, tirando ponto do aluno. Esses alunos quando encaminhados à Equipe Diretiva, as suas atitudes são registradas no livro de ocorrência e o aluno recebe as sanções de acordo com a gravidade dos seus atos.

Nem sempre, essas sanções resultam em atitudes positivas, muitas vezes percebo que os alunos criam mais rancores com os professores e até mesmo comigo ou com outro membro da Equipe Diretiva. Portanto, a educação pela coerção, pelo poder disciplinar não é o melhor caminho para uma educação autônoma, libertadora. Esses alunos têm os seus corpos doutrinados dentro de um mesmo quadrado numa perspectiva única, sem considerar as

especificidades de cada um. Na maioria das vezes ao conversar com esses alunos, fica claro que já saíam de casas chateadas com problemas familiares.

Neste sentindo, é preciso um olhar mais atento, considerando um processo educacional focado num sujeito imerso numa sociedade violenta e excludente, não para puni-lo ou estimulá-lo a romper regras, mas para ajudá-los a compreendê-las e quiçá elaborá-las junto à escola. Para que assim entendam que as regras são importantes para uma convivência mais harmônica, para uma relação de respeito, o direito individual e coletivo e não para uma correlação de forças, ou para legitimar um poder coercivo, disciplinar e simbólico apontando por Bourdieu que também está presente no âmbito escolar.

O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1989, p. 8).

A educação deve ter como princípio o aluno como um ser dotado de sentimentos e consciência que embora, ainda não despertada criticamente, é capaz de formar e transformar, que deve ser respeitado, independentemente de sua idade ou posição social. Para que assim, possa ocorrer uma transformação significativa que valorize os princípios ético-estéticos, políticos e sociais. E que seja possível também a transformação dos prédios escolares, tornando-os espaços diferentes do sistema prisional.

De acordo com Maffesoli (*apud* GUIMARÃES, 2005), a violência é um dos elementos estruturantes da sociedade, é uma herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, ou seja, é uma estrutura constante do fenômeno humano que de maneira paradoxal, representa certo papel na vida em sociedade. Sendo assim, ele não considera a violência como um saldo negativo de ordem bárbara em vias de desaparecimento, mas um fenômeno que precisa ser compreendido em sua ambiguidade expressa tanto nas suas formas destrutivas como nas construtivas. Assim, podemos dizer que a civilização e a barbárie estão caminhando juntas, pois ao passo que a sociedade se torna mais civilizada, torna-se também mais violenta. O que produz a pergunta, por quê este contrassenso?

Para Guimarães (1996) o controle racionalizado da vida social principalmente através do mecanismo da burocratização, culminou numa vida desapropriada de sua conexão, com o coletivo, pois o que predomina é a planificação, a imposição de normas, a repressão e assepsia da existência cotidiana. A vida passa a ser controlada nos mínimos gestos e o indivíduo passa a ser manipulado pelas instituições, pois cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino. Sendo assim, poderemos considerar a imposição de normas como uns dos fatores contribuintes para a produção da violência, haja vista que a sociedade é cercada por conjuntos de regras que tem por objetivo domesticar o sujeito. Mas seria possível uma sociedade sem regras? Pensa-se, que não. Mas não podemos deixar de olhar pelo lado da “coisificação”, ou seja, se são coisas, foram criadas e, portanto, podem ser modificadas. Nesse sentido, a sugestão seria a ruptura de algumas normas, que ao mesmo tempo em que tenta docilizar os

corpos, geram atitudes de repulsas, além de provocar uma exclusão social, já que o aluno que recebe a sensação acaba sobre olhares inspecionadores.

A escola da sociedade disciplinar é aquela em que está presente o controle, a sala de aula é construída no sentido de permitir este controle (visor nas portas, carteiras enfileiradas); o castigo vem através das ameaças e das humilhações, ele é o corretivo para evitar as transgressões: os comportamentos valorizados são aqueles prescritos no campo da ordem (Oliveira, 2003). Sendo assim, há alunos que seguem essas normas escolares de comportamento, talvez, movido pelo medo do castigo ou por achar mais 'lucrativo' não enfrentar professores e equipe pedagógica. Mas há aquele que, ao se sentir humilhado ou injustiçado, revolta-se contra as autoridades que o vitimizam (Taille, 1996). Neste sentido, podemos associar a indisciplina ao sentimento de vergonha.

Para Foucault (2004), a escola do poder disciplinar é aquela que torna os corpos dóceis, preparando-os para o mundo do trabalho, para que desde cedo os alunos aprendam a valorizar o tempo, já que é exigência do capitalismo que se produza mais em menos tempo possível.

De acordo com Freire (2003) o homem é o sujeito de sua própria história, mas, no capitalismo, está acomodado ao mundo como um animal, sem consciência crítica sobre o lugar de submissão que ocupa. É por via de uma educação dialógica que este pode deixar de ser um homem-animal, para se transformar num homem-sujeito. A educação, em vez de considerar o homem como um ser vazio ao qual o mundo o "encha" de conteúdo, deve estimular o desenvolvimento de sua consciência crítica reflexiva. Para ele, uma educação libertadora levará os homens à conscientização, sendo assim, causa de transformação da sociedade. Freire considera que a educação pode ser um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, mas ele aposta também na educação como um fator de transformação social.

De acordo com Guirado (1996), o poder disciplinar tem por objetivo imediato a reeducação da alma do indivíduo, para que se livre de tendências delinquentes em vida. Para isso, se priva a pessoa da possibilidade de dominar seu próprio tempo, seu fazer, seu lazer. Mas o tempo em referência não é mais o da resistência do corpo dos ataques lentos e parcelados do suplício, e sim o dos processos administrativos que julgarão o erro e determinarão a responsabilidade do réu sobre o crime. Sendo a finalidade deste poder a domesticação do sujeito, para que ele seja capaz de viver em sociedade.

O poder disciplinar caracteriza-se pela vigência, pela sanção normalizadora e pela combinação de ambas num procedimento que lhe é específico, o exame. Até a própria Arquitetura é planejada de tal forma que o menor movimento pode ser regulado e observado (Guirado, 1996).

Assim é a escola do poder disciplinar, planejada para que as pessoas sejam todas iguais. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atitudes que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade (Guimarães, 1996). Mas, o mesmo poder que objetiva disciplinar, produz a indisciplina, pois, quem quer se manter sobre olhares observadores e examinadores? Acredita-se, que nem o homem-animal de que fala Paulo Freire, ainda que não o tenham transformado em homem-

sujeito. Já que esta transformação ocorre a partir do desenvolvimento da consciência crítica histórica e social.

Na concepção de Guimarães (1996) uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àquela de um passado idealizado, está destinada ao fracasso. Portanto, é preciso que haja uma conscientização por parte dos educadores de que classes homogêneas não existem. Somos seres individualizados com características próprias, ainda que a escola seja planejada para que todos sejam iguais. Ao impor a disciplina partindo deste pressuposto, a escola acaba produzindo a indisciplina. Então, mesmo sendo o papel da escola preparar o sujeito para viver em sociedade, esta deve considerá-lo em sua especificidade.

Segundo Guimarães (1996), a classe é o lugar onde se tece uma complexa rede de relações. Mas se o professor não consegue perceber essa teia, ele concentra conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos, não os deslocando para o coletivo. O professor ao exercer uma postura normalizadora, sem considerar a ambiguidade do espaço, no intuito de manter a ordem e acaba provocando a desordem, pois quanto maior for a repressão, maior poderá ser a indisciplina, sendo este o mecanismo de resistência a essa violência.

Portanto, devemos buscar um caminho para um trabalho que satisfaça as demandas sociais e atenda os interesses de todos os alunos, independentemente de sua inteligência ou posição social. O ensino mecanicista deve ser substituído pela relação afetiva e dialógica. A educação deve considerar o homem em ação, em permanente transformação, buscando trabalhar os conhecimentos integrando-os a experiência cotidiana visando à formação de sujeitos ativos.

CONCLUSÃO

É sabido que a violência está presente no nosso dia a dia de diversas formas. Para além das agressões físicas, depredações, mutilações, xingamentos, existe a violência simbólica e existe uma violência conforme os autores citados, produzida pelo poder disciplinar. Essas violências que permeiam a nossa sociedade se reverbera no espaço escolar e nas salas de aula.

A violência do poder disciplinar trata-se de uma violência em que está presente o controle. E na escola, ela se revela conforme as regras, as interações sociais e a relação de poder. Ao não considerar as práticas relacionais que implica um poder, em que o adulto além de se considerar como o detentor do poder do saber, também é quem estabelece as regras de convivências e as sanções, a escola pode contribuir para que crianças e jovens busquem se impor pela força e pela agressão física ou verbal.

As regras, os valores impostos sem uma discussão prévia geram uma forma de segregação e exclusão que atravessam o cotidiano da escola. E assim é se constitui o poder disciplinar, pela imposição de normas disciplinadoras para que o aluno se desenvolva e se encaixe dentro de um padrão preestabelecido socialmente. A escola é projetada e organizada como se todos fossem iguais. O poder disciplinar pode transformar o ambiente da escola em espaços permanentes de conflitos de enfrentamentos e de embates de forma hostil como reação as normas impostas.

Vale ressaltar que o propósito aqui não é romper com as regras da escola e/ou da sociedade, já que as regras fazem partes do processo civilizatório da humanidade. E nem é um incentivo a subversão dessas regras. Mas trazer para o centro da discussão, a reflexão sobre esses conjuntos de normas de formas homogêneas que impõe uma força sobre o corpo no campo da ordem e da obediência.

Se um dos objetivos da educação é de formar sujeitos críticos reflexivos, para atuarem no mundo e com mundo, conforme preconizado por Paulo Freire, uma escola que impõe suas normas sem considerar, o aluno na sua individualidade e sem considerar o ambiente da escola como espaço de produção e reprodução de preconceitos, estamos na contramão desse objetivo.

Embora, esse assunto seja cercado de ambiguidade, pois a violência tem várias nuances, a finalidade foi a violência resultante de um poder que tem como finalidade doutrinar o sujeito. A educação deve contribuir na formação de sujeitos questionadores, para que assim, possam mudar a realidade política e social, a ordem pela ordem, a partir de um ideal desenhado de um bom aluno, impossibilita no desenvolvimento mais emancipatório, autônomo e politizado.

As regras para uma convivência pautada no respeito, considerando o aluno como um ser que pode se desenvolver criticamente, baseada numa relação dialógica e afetiva, permite que os educandos tomem mais consciência dos seus atos e podem minimizar as ações de violência no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (2003). Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Introdução Crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. SP: Graal.
- Aquino, J. G (org.). (1996). Indisciplina na Escola – alternativas teóricas e práticas. SP: Summus.
- Bourdieu, P. (1989). O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A.
- Sposito, M.P.A. (2004). Instituição escolar e a violência IN: CARVALHO. J.S. (org.) Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2004). Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). Microfísica do Poder. RJ: Graal.
- Foucault, M. (1982). A Vontade de Saber (História da Sexualidade I). Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. A. (2003). Educação como Prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guimarães, A. M. (2005). *A Dinâmica da Violência Escolar – conflitos e ambiguidade*. São Paulo: Autores Associados.

Guirado, M. (1996). Poder Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. IN: Aquino, J.G. (org.). *Indisciplina na Escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Murad, M., Santos, R. F., & Silva, C. A. F. (Org.). (2018). *Escolas, Violências e Educação Física*. Rio de Janeiro: Jaguatirica.

Oliveira, L. R. (2003). *O Sujeito como Interface na Escola que Reproduz e que transforma*. Tese de Doutorado. SP: Faculdade de educação, USP.

Silva, C. A. F., & Votre, S. J. (2009). Encanto e fascínio: dimensões da sedução na educação. *Pensar a Prática*, 12(3). <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i3.6740>

Taille, Y. I. (1996). Indisciplina e o sentimento de vergonha. IN: AQUINO J. G. (Org.) *Indisciplina na Escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Recebido em: 27/05/2020

Aceito em: 10/07/2020

Endereço para correspondência:

Fabiana da Silva Conceição

fabidasilva@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons



Versão do CopySpider: 2.1.1

Relatório gerado por: natty.guimaraes@gmail.com

Modo: web / normal

Arquivos	Termos comuns	Similaridade
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://revistas.ufpi.br/index.php/parton/article/download/7485/4995	217	1,02
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.turbinado.art.br/site/artigos/noticia/racismo-estrutural-e-tema-de-novo-single-do-arruda	104	0,59
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Arruda-3/Falsa-Liberdade	97	0,56
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.lettras.mus.br/grupo-arruda/falsa-liberdade	94	0,53
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.cifradub.com.br/grupo-arruda/falsa-liberdade/letra	91	0,51
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.vagalume.com.br/grupo-arruda/falsa-liberdade.html	89	0,51
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.palcomp3.com.br/palco-fm/grupo-arruda/falsa-liberdade	63	0,36
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://celebs.com.br/2646/racismo-estrutural-e-tema-de-novo-single-do-arruda	42	0,23
dissertação fabiana versão para defesa.docx X https://www.youtube.com/watch?v=SVQ047SjPm0	0	0,00
dissertação fabiana versão para defesa.docx X http://www.google.com.br/ur?esrc=s	0	0,00
Arquivos com problema de download		
https://www.questionsanswered.net/tech/can-frontline-education-help-with-online-classes?utm_content=params%3A%3D740012%26ad%3DdirN%26qq%3Dserpindex&uid=e1b7cd92-7fdd-487d-b70d-5df5da79afda	Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em contexto (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 403 - Server returned HTTP response code: 403 for URL: https://www.questionsanswered.net/tech/can-frontline-education-help-with-online-classes?utm_content=params%3A%3D740012%26ad%3DdirN%26qq%3Dserpindex&uid=e1b7cd92-7fdd-487d-b70d-5df5da79afda	
https://paranashop.com.br/2020/10/racismo-estrutural-e-tema-de-novo-single-do-arruda	Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em contexto (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento foi removido do site ou nunca existiu. HTTP response code: 404 - https://paranashop.com.br/2020/10/racismo-estrutural-e-tema-de-novo-single-do-arruda	



<https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DSVO047SjPm0>

Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em console (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 429 - Server returned HTTP response code: 429 for URL: <https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DSVO047SjPm0>