



## EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA: CURRÍCULO CULTURAL EM FOCO

Alisson Aurélio Rosa<sup>1</sup>  
Glauco Nunes Souto Ramos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo expõe um trabalho desenvolvido com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Araraquara/SP, no ano de 2022. Pautado nas orientações do currículo cultural, tendo como sustentação os trabalhos advindos dos campos teóricos do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais, teve como objetivo analisar uma proposta de ensino que tematizou as práticas corporais africanas e indígenas nas aulas de Educação Física. Para tanto foi necessário mapear as práticas vivenciadas pelos/as estudantes, mas que não haviam sido contempladas pelo currículo escolar, carecendo ser ressignificadas e problematizadas. Assim, optou-se por tematizar as brincadeiras, os jogos e as lutas destes dois grupos étnicos, visando contrapor os discursos fincados nas representações racistas acerca do indígena e do negro. Ao final do estudo, acreditamos que conseguimos o advento de práticas educativas mais equânimes e justas contribuindo para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Currículo Cultural. Práticas Corporais Africanas e Indígenas.

### ANTIRACIST PHYSICAL EDUCATION: CULTURAL CURRICULUM IN FOCUS

### ABSTRACT

This article presents a study conducted with fifth-grade students from a public school in the municipality of Araraquara/SP, in the year 2022. Grounded in the guidelines of the cultural curriculum, supported by works from the theoretical fields of Critical Multiculturalism and Cultural Studies, its aim was to analyze a teaching proposal that focused on African and indigenous bodily practices in Physical Education classes. To do so, it was necessary to map out the practices experienced by the students, which had not been included in the school curriculum, needing to be re-signified and problematized. Thus, the decision was made to focus on the games, sports, and martial arts of these two ethnic groups, aiming to counter the discourses rooted in racist representations of indigenous and black people. At the end of the study, we believe that we achieved the emergence of more equitable and just educational practices, contributing to the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08.

**Keywords:** School Physical Education. Cultural Curriculum. African and Indigenous Body Practices.

<sup>1</sup> Professor de Educação Física da rede pública estadual de ensino do município de Araraquara/SP. Mestre em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de São Carlos (ProEF/UFSCar). E-mail: [alissonaurelio@estudante.ufscar.br](mailto:alissonaurelio@estudante.ufscar.br)

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH), docente e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: [glauco@ufscar.br](mailto:glauco@ufscar.br)

### RESUMEN

Este artículo expone un trabajo realizado con estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria de una escuela pública del municipio de Araraquara/SP, en el año 2022. Basado en las orientaciones del currículo cultural, con el respaldo de los trabajos provenientes de los campos teóricos del Multiculturalismo Crítico y de los Estudios Culturales, tuvo como objetivo analizar una propuesta de enseñanza que tematizó las prácticas corporales africanas e indígenas en las clases de Educación Física. Para ello fue necesario mapear las prácticas vividas por los/as estudiantes, pero que no habían sido contempladas por el currículo escolar, necesitando ser resignificadas y problematizadas. Así, se optó por tematizar los juegos, los juegos y las luchas de estos dos grupos étnicos, con el fin de contrarrestar los discursos arraigados en las representaciones racistas sobre el indígena y el negro. Al final del estudio, creemos que logramos el advenimiento de prácticas educativas más equitativas y justas, contribuyendo a la efectividad de las Leyes 10.639/03 y 11.645/08.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar. Currículo Cultural. Prácticas Corporales Africanas e Indígenas.

### INTRODUÇÃO

Este artigo científico, inspirado nas teorias pós-críticas, apresenta como suporte de ação, o currículo cultural da Educação Física, tendo como premissa a leitura social das práticas corporais e a sua consequente reelaboração.

Desta forma, reconhecendo a relevância das manifestações culturais indígenas e africanas, que devem contribuir para práticas de ensino mais justas e equânimes, o trabalho exposto visa focar o processo de lutas políticas e sociais que culminaram com a promulgação das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todo o currículo nacional, e suas relações com a Educação Física escolar.

Importante destacar que estas leis foram construídas em meio às lutas e às conquistas da história, representando um avanço de grande impacto em toda a educação brasileira, pois quando as comunidades indígenas, afro-brasileiras e africanas não são compreendidas e não são respeitadas, a desigualdade fica ainda maior.

Os/as professores/as não podem fortalecer a cultura dominante colonizadora ignorando suas próprias práticas racistas quando relacionam com seus/suas estudantes nas aulas, distorcendo as expressões corporais de alunos negros e indígenas (Grando; Pinho, 2016).

A Educação Física tem um papel fundamental, tornando-se um campo de luta em que as estratégias aproximam de uma abordagem transformadora, abrindo horizontes para a

promoção de reflexões, não se silenciando frente às ações que atravessam os interesses de grupos raciais ou étnicos que sempre foram empurrados à margem da sociedade.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar uma proposta de ensino que tematizou as práticas corporais de origem africana e indígena em aulas de Educação Física com 29 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Araraquara/SP.

Assim, apresentaremos na sequência os referenciais teóricos que deram respaldo durante todo o processo de pesquisa e investigação, como os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico, concepções estas, presentes em um currículo culturalmente orientado.

## **ESTUDOS CULTURAIS E MULTICULTURALISMO CRÍTICO**

Os referenciais teóricos que respaldaram o desenvolvimento das ações pedagógicas do presente trabalho foram os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2011; Silva, 2011; Neira 2021a; Neira, 2021b; Neira, 2022).

De acordo com Neira (2011):

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também, assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (p. 24).

É importante ressaltar que propor práticas pedagógicas de grupos minoritários não significa substituir os saberes dos grupos em vantagem, que têm acesso facilitado aos bens culturais produzidos pela sociedade, mas dar visibilidade para que os saberes de todos os grupos sejam considerados, levando os/as estudantes a perceberem como eles são significados e a favor de quem está tal significação, propiciando práticas que se preocupariam em fazer uma leitura, uma análise do porquê estas manifestações são produzidas desta forma, assumindo, assim, um currículo como campo de atuação política (Neira, 2021).

Silva (2011) ao referir-se ao multiculturalismo crítico aponta que:

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada em permanentemente em questão (p. 88-89).

Diante do exposto, este artigo versa sobre uma proposta de ensino democrática em Educação Física fundamentada em um campo conceitual conhecido como Estudos Culturais, “vivenciando, interpretando e investigando as manifestações da cultura corporal e as relações sociais que determinam e transformam sua história” (Neira; Nunes, 2009, p.10).

As análises e interpretações que foram realizadas ao longo da pesquisa não pretenderam ser neutras ou imparciais, tomando claramente partido dos grupos em desvantagens como os povos nativos e afrodescendentes.

Para Silva (2011):

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagens nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (p. 134).

Neira e Nunes (2009) atrelando os Estudos Culturais à Educação Física apontam que:

Praticar estudos culturais no currículo de educação física é entender que a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de luta por significados que se expressam por meio das danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais. É um campo em que grupos ou indivíduo veiculam através da gestualidade, as realidades que produziram com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais (p.11).

Considerando que cultura é um território de disputa, campo de luta para validação de significado, Silva (2011) afirma que:

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (p. 134).

Ao ter seu espaço no currículo, os Estudos Culturais sinalizam que todas as culturas têm o direito de ser representadas e participar da experiência escolar. Assim o currículo deixa de ser uma questão meramente técnica e se transforma em uma questão política; deixa de ser operado a partir de uma certa racionalidade e passa a ser chamado de texto, de produção discursiva. Ao colocar qualquer prática social sob análise há uma adoção inspirada nos Estudos Culturais (Neira, 2021b).

Uma concepção de Educação Física atrelada ao currículo cultural tem a intenção de dialogar com os estudantes propondo análises das práticas corporais estudadas em que a problematização esteja sempre presente e constante na relação professor-aluno.

Considerando os pressupostos das teorias pós-críticas registrados acima é que apresentaremos a seguir a relevância das leis 10.639/03 e 11.645/08, para que as mesmas possam ser vivenciadas nas aulas de Educação Física.

## **SABERES AFRICANOS, INDÍGENAS E ASPECTOS LEGAIS**

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que deve ser compreendida como uma conquista do Movimento Negro brasileiro em prol da educação, traz a necessidade de superação das desigualdades sociais e raciais, tornando um dever das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações de novas possibilidades de currículo e posturas pedagógicas que incluam o direito à diferença.

Desta forma, se ocorreu a efetivação de políticas públicas voltadas para a justiça curricular, foi porque professores, intelectuais e ativistas estiveram produzindo conhecimento sobre os currículos durante muito tempo, no qual a falta de diálogo com grupos que sempre estiveram à margem da sociedade tornaram-se marcante, impactando sobremaneira na formação dos cidadãos brasileiros (Monteiro, 2019).

Importante destacar que para orientar tais mudanças, que alteraram o currículo oficial de toda rede de ensino nacional, acarretando na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, foram redigidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, após o Conselho Nacional de Educação aprovar a Resolução 1, de 17/03/2004.

Para tanto, tornam-se necessárias ações que levem as escolas a criarem estratégias que propiciem mudanças de postura dos profissionais da educação diante a diversidade étnico-racial, conscientizando-os da importância da efetivação de um currículo contra-hegemônico em que conteúdos sejam organizados e distribuídos de forma a valorizar saberes de grupos que sempre estiveram à margem da sociedade e ausentes dos currículos.

Desta forma, uma mudança de mentalidade dos/as professores/as se faz necessária, tornando-se urgente a mudança de paradigma e a necessidade de uma melhor formação docente, aproximando o sistema educacional brasileiro de uma verdadeira educação antirracista, pois a discriminação distorce conteúdos, valoriza determinados conhecimentos

em detrimentos de outros, excluindo dos currículos escolares a história de lutas dos negros, tornando muitos espaços educacionais hostis às culturas africana e afro-brasileira (Ugaya; Silva, 2021).

Obviamente que colocar em ação um projeto que valoriza e reconhece as culturas africanas e afro-brasileiras no campo da educação e da pesquisa, transpondo uma sociedade que segrega e marginaliza, fundamental se faz reconhecer o papel das universidades brasileiras na produção de novos conhecimentos, devendo sublimemente valorizar saberes atrelados às memórias, oralidades e experiências das comunidades negras (BRASIL, 2004).

Ampliando as nossas discussões, quanto aos novos rumos na formação de professores/as essencial citarmos a promulgação da Lei 11.645/08, modificando novamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) publicada no ano de 1996 (Lei 9.394/1996), incluindo a temática indígena como obrigatória nas escolas (BRASIL, 2008).

Com a implementação, vê-se que as discussões que permeiam a Lei 11.645/08 não é como os saberes e as culturas indígenas devam ser tratadas nas escolas para indígenas, mas nas que têm por público alvo estudantes não-indígenas, colocando em pauta exatamente o desconhecimento da população em geral das temáticas indígenas (SANTOS, 2019).

Se a Lei 10.639, conferiu um novo status aos povos de origem africana, impulsionando ações que a efetivassem na prática, como a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), podemos dizer que o mesmo aconteceu com os povos de origem indígena, quando em 2016 foi apresentado um documento intitulado “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”.

Importante ressaltar que as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 evidenciam que a medida está voltada a todas as disciplinas do currículo escolar, quando traz a empregabilidade da temática indígena em todas as áreas de conhecimento ou outras formas de organização curricular (BRASIL, 2016).

Além do mais, as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2016) deixam explícito que não afeta somente o ensino regular, mas também as universidades, em especial os cursos de formação de professores/as quando reforçam a inserção da temática indígena nas ações de capacitação profissional, bem como de outros/as profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural.

Com estas políticas afirmativas que têm como foco central a correção das

desigualdades, possibilitando oportunidades iguais para estes grupos étnico-raciais, entendemos que não é mais possível assumir a neutralidade, atitude caracterizada pelo Estado e professores/as ao longo da história do nosso país.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar uma proposta de ensino que tematizou as práticas corporais de origem africana e indígena em aulas de Educação Física com 29 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, matriculados/as no período da manhã de uma escola estadual do município de Araraquara/SP, durante o primeiro semestre letivo de 2022, em um total de 27 aulas de Educação Física. A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, sob o parecer 5.279.159.

Na sequência, apresentaremos a metodologia que deram respaldo durante todo o processo de pesquisa e investigação, como os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico, concepções estas, presentes em um currículo culturalmente orientado.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA: CURRÍCULO CULTURAL EM FOCO**

Convencidos da urgência em apresentar e estudar a história e a cultura dos povos nativos, afro-brasileiros e africanos junto aos/as discentes, tendo como suporte os procedimentos didáticos (mapear, ressignificar, ampliar, aprofundar registrar e avaliar), que marcam o currículo cultural, essencial mencionar a relevância dada ao mapeamento, em um movimento explícito de reconhecimento dos saberes discentes.

De acordo com Neira e Nunes (2022):

Na literatura, o mapeamento possibilita a definição da prática corporal objeto da tematização, além de promover as problematizações que constroem seu percurso, logo, ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do currículo cultural como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização (p. 100).

Desta forma, ao iniciar o ano letivo de 2022, no intuito reconhecer as práticas corporais presentes no universo cultural dos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental e considerando a unidade temática apontada no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), brincadeiras e jogos, o professor-pesquisador recorreu à concepção de Educação Física pautada pelo currículo cultural que salienta que “o mapeamento deve ser o primeiro passo para a construção do currículo escolar, pois a escolha do objeto a ser investigado deverá ter como referência as manifestações corporais que articulam direta e indiretamente com o

cotidiano dos estudantes” (Neira; Nunes, 2009, p. 27), utilizando a seguinte pergunta: “quais são as brincadeiras que vocês conhecem ou vivenciam?”.

Como a turma mostrou-se entusiasmada em citar as brincadeiras e brinquedos da cultura popular, nos chamou a atenção quando as crianças mencionaram a peteca, presente em seus universos mais amplos de manifestações culturais.

Neste momento foram questionadas sobre origem da brincadeira citada, no qual muitas responderam ser de origem indígena, pois haviam aprendido sobre esta manifestação cultural na pré-escola, no qual foram estimuladas a construir uma peteca.

Tal ação propiciou intensificar o mapeamento junto aos/as estudantes que mencionaram outras manifestações culturais como o cabo de guerra e o “escravos de Jó”, evidenciando que o ato de mapear nunca é estanque estando presente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como mencionam Neira e Nunes (2022):

[...] a ação de mapear é constante, assim como o processo de significação, pois outras representações emergem diante das problematizações que as vivências suscitam, tanto as que ocorrem nas aulas como aquelas que mobilizam estudantes e educadores a verem o mundo para além dos limites das aulas (p. 110).

Estas iniciativas contribuíram para as ações posteriores acarretando na construção de 27 Diários de Aula (Zabalza, 2004) escritos pelo professor-pesquisador, no qual brincadeiras, jogos e lutas de matriz indígena e africana sempre estiveram em consonância com as falas e participações dos/as estudantes, evidenciando todo o percurso investigativo que foi realizado de forma qualitativa na intenção de analisar e interpretar as informações recolhidas durante o processo investigatório, registrando e analisando-as (Negrine, 1999), para em momento posterior reinterpretar e dialogar à luz dos procedimentos didáticos presentes no currículo de perspectiva cultural com a literatura consultada.

O passo seguinte foi o estabelecimento de 4 categorias de análise (Negrine, 1999), a saber: 1) Avaliação sob a égide da análise cultural, 2) Reconhecimento dos saberes dos/as estudantes, 3) Vivências, diálogos e ressignificações e, 4) Ampliação e aprofundamento do conhecimento.

Em relação à categoria “Avaliação sob a égide da análise cultural”, apresentaram-se novas possibilidades para a prática avaliativa à medida que a avaliação estava voltada para a prática educativa, para as atividades que privilegiavam o diálogo entre todos os atores escolares e não para momentos pontuais e estanques, que muitas vezes passam a ideia de



controle em uma explícita menção em classificar os/as estudantes.

O educador que vivencia o currículo cultural faz uso constante do registro, facilitando a identificação das insuficiências e alcances das situações didáticas desenvolvidas (Neira, 2011). Desta forma, recorrendo aos registros feitos pelo professor-pesquisador, através dos 27 diários de aula, fica evidente a avaliação como função formativa na análise de sua prática e na regulação dela.

Contemplada em todo o processo, a avaliação estampada nesta pesquisa propiciou a análise da ocorrência social das manifestações corporais, denominada pelo currículo cultural de tematização, possibilitando a problematização das narrativas dominantes e hegemônicas, pois considerando a imprevisibilidade das ações, abre caminhos para grupos periféricos e marginalizados, como os povos nativos, africanos e afrodescendentes, foco do estudo neste trabalho.

Entendendo ter sido esta ação importante, pois contou com o protagonismo de uma aluna da turma, retomei o assunto capoeira questionando o grupo sobre ser esta prática corporal uma luta ou uma dança. Solicitei que juntos, recorrendo às explicações do mestre Gilberto e as participações dos/as estudantes há dois encontros atrás, chegássemos a uma conclusão.

Foi quando reconhecemos que a capoeira poderia ser considerada uma luta, pois originalmente ela foi utilizada para defesa e sobrevivência dos africanos e afrodescendentes escravizados, bem como uma dança, já que os instrumentos e o canto presentes nesta manifestação cultural, no qual os escravos podiam treinar os golpes, disfarçava e enganava seus senhores e capitães do mato.

[...] Finalizei a atividade com a turma satisfeita com a dinâmica realizada, possibilitando um número considerável de estudantes na função de capitão do mato. Devido a minha observação, perguntei porque ninguém havia utilizado a negativa quando pego, alegando os/as alunos/as que a execução da negativa era mais difícil do que a cocorinha (Diário de Aula Nº 27).

Quanto à segunda categoria “Reconhecimento dos saberes dos/as estudantes”, a intenção primeira foi a de reconhecer as práticas corporais de grupos sociais muitas vezes silenciados socialmente. Desta forma, o mapeamento foi um encaminhamento didático recorrente, na clara intenção de levar os/as estudantes a sinalizarem as brincadeiras da cultura popular que apreciavam, sempre entrelaçando com as vivências indígenas, afro-brasileiras e africanas.

Verificar e validar os conhecimentos da turma foi imprescindível para que as práticas corporais indígenas e africanas tornassem tema de estudo, principalmente quando os/as estudantes apontaram a peteca, o cabo de guerra e a cantiga escravos de Jó como manifestações culturais pertencentes à estas comunidades.

Após esta etapa, conforme havíamos acordado no nosso último encontro, demos início à brincadeira indígena cabo de guerra. Fiz questão de lembra-los/as que esta brincadeira estava presente na nossa lista realizada no início do ano letivo e que já havíamos, em nossas rodas de conversa, reconhecido o cabo de guerra como uma brincadeira de matriz indígena e que já havíamos vivenciado rapidamente esta atividade no final de uma das aulas durante o mapeamento das brincadeiras da cultura popular e portanto, precisávamos aprofundar nossos saberes sobre esta importante manifestação corporal (Diário de Aula 2).

O reconhecimento do patrimônio da cultura corporal da comunidade foi o ponto de partida da prática pedagógica e para melhor desvelar o objeto de estudo, recorremos aos saberes das crianças sobre a formação do povo brasileiro tentando externar o contato violento do homem branco tanto com os povos nativos quanto com os povos africanos.

Assumir uma postura etnográfica foi decisivo para a condução das ações, pois a necessidade de buscar informações sobre os acontecimentos que iam dinamizando os encontros, tornou-se um movimento imprescindível por parte do professor-pesquisador bem como de todo o grupo. Etnografia, que concebida como uma ação didática do currículo cultural da Educação Física, aproxima das práticas corporais ampliando a visão e entendendo como se operam os mecanismos de dominação e resistência, além do papel e a atuação dos praticantes (Neira, 2011).

Partindo para a terceira categoria, “Vivências, diálogos e ressignificações”, devemos registrar que a experiência vivida na escola é uma possibilidade para o diálogo, para o contato com as diferentes culturas e para a junção da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais.

Agindo de acordo com estes pressupostos, as vivências descritas ao longo desta pesquisa estão longe de ser práticas racionalizadas, pois ambientes de análise, diálogo, vivência e ressignificação marcaram sobremaneira as ações do professor-pesquisador que em conjunto com os/as discentes firmaram práticas culturalmente orientadas.

Meios de estimular os/as estudantes a elaborarem outras possibilidades de praticar as brincadeiras de matriz indígena e africana ficaram marcados no decorrer do percurso trilhado, no qual a reconstrução coletiva da manifestação cultural objeto de estudo exigiu de todo o grupo, leitura e interpretação do que era experimentado, sugerindo situações mais democráticas, equânimes e solidárias.

Além do mais, os/as alunos/as estiveram em contato com situações nas quais foram exigidas a reinvenção, experimentando novos formatos das práticas corporais tematizadas e a reconstrução das brincadeiras diante da necessidade da mudança de regras. Estas ações induziram novas reescritas das práticas corporais.

Como necessitávamos adaptar a brincadeira a nossa realidade, já que não dispúnhamos de água para a realização da atividade, convidei os alunos/as para conjuntamente elaborarmos adaptações e consequentemente ressignificarmos esta prática corporal, tão importante para os povos nativos.

Estabelecemos as demarcações da quadra de voleibol como sendo o rio, colocando cones nos quatro cantos, no qual os botos deveriam estar dispostos. Definimos que na parte externa da quadra de voleibol, deveriam ficar os pescadores de posse de bolinhas feitas de jornal e fita crepe e que ao meu sinal os pescadores deveriam arremessar as bolinhas no intuito de acertar os botos. Ficou também definido entre todos/as, que os botos ao serem mortos, deveriam sair do espaço denominado como rio e contribuir com os demais pescadores visando acertar os botos que ainda estivessem vivos. Consagraria o vencedor/a aquele/a que ficasse por último/a sem se acertado por uma bolinha de papel (Diário de Aula Nº 8).

Considerando a última categoria, “Ampliação e aprofundamento do conhecimento”, podemos inferir que a ausência destes procedimentos metodológicos reforça relações sociais desiguais, pois frente ao currículo culturalmente orientado somente será possível promover uma política educativa multicultural crítica por meio da problematização em que o diálogo entre todos/as os/as participantes estejam permeando todas as ações educativas.

O conteúdo do vídeo tinha a clara intenção de desmistificar a ideia de que umbandistas e candomblecistas são macumbeiros, sem denegrir aqueles que assim, se autodenominam.

Assim, no início do vídeo há uma explicação do que é realmente a macumba, afirmando que não se sabe ao certo a origem desta palavra, mas que esta pronúncia vem das culturas Bantu, sendo um nome de um instrumento musical de percussão utilizados nos cultos afro no Rio de Janeiro que envolvia danças, cantos e incorporações.

Finalizado o vídeo disse que não é correto atribuir aos umbandistas e candomblecistas, o termo macumbeiro, a não ser que os adeptos destas religiões, tocassem o instrumento musical macumba ou praticassem o ritual da macumba, que hoje em dia não existe mais, conforme relatado no vídeo. Reforcei, como sinalizado no vídeo, que quem chama os umbandistas e candomblecistas de macumbeiro não estão interessados em se informar e sim agredir, humilhar as religiões de matrizes africanas, agindo com injustiça (Diário de Aula Nº 8).

Interpretar e questionar as narrativas presentes nas diferentes práticas corporais, favorecendo outras maneiras de pensar, transformando aquilo que está dado potencializa vozes dissonantes, olhares distintos e perspectivas diferentes (Neira, 2011).

Após trazermos algumas situações que evidenciaram a ampliação e o aprofundamento, contribuindo para a não manutenção das relações sociais desiguais, apresentaremos as considerações finais para este artigo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desestabilizar os discursos que se fincam nas representações racistas acerca do

indígena e do negro e suas respectivas tradições culturais foi a tônica deste trabalho. Os procedimentos utilizados para este intento foram inúmeros, dando destaque à assistência de vídeos, às conversas com pessoas com experiência na manifestação cultural, tema de estudo, e pesquisas na internet, que culminaram no desvelar do objeto de estudo, fomentando novas análises culturais.

A recorrência a outros discursos, contribuíram para a ampliação dos saberes dos/as estudantes, enriquecendo o olhar de toda a turma sobre as práticas corporais tematizadas.

Por fim, consideramos que a realização desta pesquisa pode acelerar a mudança de mentalidade de muitos educadores/as ao convencerem-se da busca por novos rumos no que concerne às suas atuações docentes. O advento de práticas mais equânimes e justas contribuirão para a efetivação das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), além de promover a justiça curricular, por meio da seleção equilibrada dos temas de estudo e a descolonização do currículo, por intermédio de temas relativos à cultura corporal subordinada.

Obviamente que o exposto somente será viável se o/a educador/a evitar o daltonismo cultural, princípio didático que esclarece a necessidade de se reconhecer a heterogeneidade cultural, pois apesar de fazerem parte do contexto sociocultural brasileiro, as manifestações culturais de matriz indígena e africana ainda são tratadas como uma temática menor e exótica, ficando restrita as datas comemorativas sem uma devida contextualização.

Finalizamos este artigo, indicando que só possibilitaremos a justiça curricular se reconhecermos a heterogeneidade cultural, exigindo dos/as educadores/as estabelecerem outras visões sobre as manifestações culturais de matriz indígena e africana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da lei n. 11.645/2008. [Brasília: Presidência da República], 2016.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html) Acesso em: 18 de set. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) Acesso em: 21 de set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

GRANDO, Beleni S.; PINHO, Vilma A. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases

conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano N.; CONCEIÇÃO, Willian L. (Orgs.). **Educação Física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11. 645/08. Vol. 11. Curitiba: CRV, 2016, p. 25-43.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S.; (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-99.

NEIRA, Marcos G. Educação Física. In: CANO, Márcio R. O. (Org.). **A reflexão da prática do ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos G. Educação Física. **Teorias do Currículo – Teoria pós-críticas do currículo**: Multiculturalismo crítico. Youtube, 10 mar. 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=pPGT6ZWtfwU>> Acesso em: 10 out. 2021a.

NEIRA, Marcos G. Educação Física. **Teorias do Currículo – Teoria pós-críticas do currículo**: estudos culturais. Youtube, 10 mar. 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=qhXkCr70CHs>> Acesso em: 10 out. 2021b.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. (Org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 98-123.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

ROSA, Alisson A. **Currículo cultural**: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SANTOS, Tamires C. dos. **Etnografia de uma lei**: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEDUC]. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UGAYA, Andresa de S.; SILVA, Vívian P. Fiando tramas e construindo caminhos: lutas antirracistas partilhadas nas rodas. In: DIAS; Lucas A. **Educação escolar no Brasil**: pesquisa e prática docente. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.