

## Por uma Educação Física antirracista: possibilidades do currículo cultural

## For an anti-racist Physical Education: possibilities of the cultural curriculum

## Hacia una Educación Física antirracista: posibilidades del currículum cultural

1

Jorge Luiz de Oliveira Júnior<sup>1</sup>

Marcos Ribeiro das Neves<sup>2</sup>

Marcos Garcia Neira<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo discute a possibilidade de promover uma Educação Física antirracista. Para tanto, denuncia a tradição excludente e elitista do componente, e apresenta o currículo cultural, sabidamente a favor das diferenças. Argumenta que tal proposta emprega uma língua artificial, conceito elaborado por Masschelein e Simon (2017), para defender uma escola que valoriza saberes outros. Identifica esse uso da linguagem em relatos de experiência que tematizaram práticas corporais de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Conclui que a Educação Física antirracista pode acontecer mediante situações didáticas que problematizem as representações distorcidas e desconstruam os discursos pejorativos referentes às manifestações culturais contra hegemônicas, bem como às pessoas que delas participam.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista, Educação Física, Currículo, Diferenças.

**Abstract:** The article discusses the possibility of promoting anti-racist Physical Education. To this end, it denounces the exclusionary and elitist tradition of the component, and presents the cultural curriculum, known to be in favor of differences. She argues that this proposal uses artificial language, a concept developed by Masschelein and Simon (2017), to defend a school that values other knowledge. It identifies this use of language in experience reports that thematize body practices from Afro-Brazilian and indigenous matrices. She concludes that anti-racist Physical Education can take place through didactic situations that problematize distorted representations and deconstruct pejorative discourses regarding counter-hegemonic cultural manifestations, as well as the people who participate in them.

**Keywords:** Anti-racist Education, Physical Education, Curriculum, Differences.

**Resumen:** El artículo analiza la posibilidad de promover una educación física antirracista. Para ello, denuncia la tradición excluyente y elitista del componente y presenta el currículo cultural, que favorece las diferencias. Argumenta que esta propuesta utiliza el lenguaje artificial, concepto desarrollado por Masschelein y Simon (2017), para defender una escuela que valora otros saberes. Identifica este uso del lenguaje en relatos de experiencias que abordan prácticas corporales de origen afrobrasileño e indígena. Concluye que la educación física antirracista puede tener lugar a través de situaciones didácticas que pongan en tela de juicio representaciones distorsionadas y desconstruyan discursos peyorativos sobre manifestaciones culturales contrahegemónicas, así como sobre las personas que participan en ellas.

**Palabras clave:** Educación Antirracista, Educación Física, Currículo, Diferencias.

Submetido 02/09/2024

Aceito 10/12/2024

Publicado 19/12/2024

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, <https://orcid.org/0000-0003-2023-5184>, [jorgejr@usp.br](mailto:jorgejr@usp.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, <https://orcid.org/0000-0002-2514-1294>, [mrneves\\_1978@usp.br](mailto:mrneves_1978@usp.br).

<sup>3</sup> Livre-Docente em Educação, Universidade de São Paulo, <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>, [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br).

## O contemporâneo, a escola e suas línguas

Tem sido cada vez mais comum deparar-se com críticas à escola baseadas em clichês como “antigamente a escola era bem melhor” ou “antes se ensinava, mas agora ninguém aprende nada”. Afirmações infelizmente abundantes nas rodas familiares, de amigos e, até mesmo, na sala de professoras e professores.

Pensar sobre a escola e a educação é uma tarefa difícil diante das mais variadas narrativas que circulam impulsionadas pelos meios de comunicação e, principalmente, pelas redes sociais. Em sua imensa maioria, as críticas desferidas à instituição têm como alvo prioritário uma certa escola, a pública. Discursos sem qualquer base científica, mesmo que pronunciados por “especialistas” ou profissionais da educação, contribuem para disseminar e consolidar uma visão distorcida que alimenta a desconfiança, o descrédito e a suspeita da qualidade dos serviços oferecidos a uma grande parcela da população. Quando se produzem narrativas que inferiorizam a escola pública, ao mesmo tempo, enaltecem a escola privada. Uma vontade de verdade que atrela o público ao ruim e o privado ao bom. Como se sabe, isso não é por acaso nem acontece “sem querer”.

A fim de explicar como isso acontece, façamos um desvio para abordar uma situação distinta, mas efeitos semelhantes. Lembremos o que se diz nos noticiários a respeito de uma área encravada no centro da capital paulista que recebeu a alcunha de “Cracolândia”. Um território habitado por muitas pessoas e que se firmou na última década como um local onde traficantes dependentes de drogas ilícitas se encontram.

Ambiente negligenciado pelo poder público, constantemente atrelado à violência, abuso de poder policial, descaso, abandono e morte. Há poucos quarteirões está a central da Polícia Civil e um quartel da Polícia Militar. O que se diz a respeito das pessoas que vivem na Cracolândia alimenta o senso comum. Não por acaso, abundam manifestações a favor de medidas higienistas, autoritárias e ilegais, como internação compulsória, expulsão, aprisionamento etc.

Isso mostra que na sociedade em que vivemos o clima de medo e angústia que se estabelece em meio à violência e morte, interessa a alguns. Dissemina-se a ideia de que o direito à vida não alcança a todos do mesmo modo. A alguns resta a morte. É o que Mbembe (2016) chama de “necropolítica”, ou seja, o Estado atua firmemente na morte de certos corpos. Trata-

se de uma forma de governo cujo *modus operandi* extermina, em geral, negros, pobres, travestis, usuários de drogas, enfim, a camada social mais vulnerável. Logo, a morte tem endereço. Basta verificar que, nas grandes cidades brasileiras, as taxas de mortalidade e longevidade mostram inegável correspondência com o Código de Endereçamento Postal.

Em outras palavras, a morte é bem-vinda porque evoca sensações de medo, e com isso, alimenta o capital e o sistema econômico. Afinal de contas, se não houvesse violência, as classes média e alta não investiriam em segurança privada, sistemas de monitoramento, armas, carros blindados, grades, condomínios fechados, câmeras e tudo o que possa transmitir a sensação de que estão a salvo.

Vivemos um período histórico caracterizado pela diminuição do espaço-tempo acelerada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. O local, portanto, é fortemente influenciado pelos discursos e práticas realizadas em qualquer parte do mundo, o global. Essa “nova” maneira de interagir interferiu diretamente no tecido social, nas culturas e no modo como as pessoas vivem. A intensidade desse fluxo aproxima grupos, favorecendo o intercâmbio de saberes, fazeres e, principalmente, significados, modificando as formas como pensamos as coisas do mundo e nele atuamos. Se outrora, protegidos desse contato, os sujeitos interagiam com os coabitantes do território, cultivando concepções e ritos, nestes tempos, a hibridização é a marca de todas as culturas globalizadas.

Entretanto, convém recordar que as culturas não são equivalentes, logo se influenciam diferentemente. O hibridismo é, ao fim e ao cabo, resultado de uma disputa de forças. Isso significa que o processo colonização jamais cessou. Instalado no país há séculos, dificulta, quando não inviabiliza, a democratização das relações e acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade.

Essas são algumas características de uma sociedade assentada na racionalidade neoliberal, patriarcal, multicultural e profundamente desigual. Sociedade que sofre com o crescimento de grupos neopentecostais, que não medem esforços para exterminar todos aqueles que escapam de suas políticas fascistas, onde o desejo de morte se atrela aos seus sadismos. Tais segmentos disseminam um discurso que sequestra o espírito, pois suas explicações têm como base uma liturgia que não permite questionamentos. Segundo Sousa Santos (2010, p. 38), a violência “é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaço públicos, da



adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de cultos, e de todas as formas de discriminação cultural e racial”.

A consciência de todas as formas de discriminação e injustiça acima relatadas vêm sendo cada vez mais combatidas pelos grupos historicamente subjugados (o povo negro, indígena, quilombola, as pessoas LGBTQIAPN<sup>4</sup>, as feministas, praticantes de religiões de matriz africana, entre outros), que têm lutado incansavelmente para se fazerem ouvir, abrindo espaços para suas formas de representação.

O caráter conflitivo do desenho social contemporâneo obriga a repensar o currículo, evocando a assertiva de Masschelein e Simon (2014, p. 21), para quem a escola precisa ser um lugar de operação da suspensão. O que isso significa?

(1) a operação de considerar cada um como ‘estudante’ ou ‘aluno’, isto é, suspendendo, não destruindo, os laços de família; (2) a operação de suspensão, isto é, de colocar *temporariamente* fora do efeito da ordem ou do uso habitual das coisas; (3) a operação de criar ‘tempo livre’, isto é, a materialização ou espacialização do que os gregos chamavam de *skholé*: o tempo para estudo e exercício; (4) a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que poderia ser chamado de profanação); (5) a operação de tornar ‘atento’ ou de formar uma atenção que se apoie em um duplo ‘amor’, tanto pelo mundo como pela nova geração, e em práticas disciplinadoras, para tornar a atenção e a renovação possíveis.

Abstrai-se do excerto que a escola é uma construção cultural que se caracteriza como um espaço diferente do convívio familiar. Esse espaço de suspensão que os autores defendem coloca a instituição educacional como um local onde professores e estudantes aprendem mutuamente uns com os outros. Também afirmam que a escola precisa tornar profano o que se constituiu discursivamente como importante. Por vezes, a transmissão de certos conhecimentos é justificada pela sua utilização futura. Profanar esse desejo implica permitir que a experiência constitua algo que acaba por ali mesmo.

Masschelein e Simon (2017) explicam que na escola existe uma comunicação diferente daquela adotada em outros locais que os estudantes frequentam, uma língua de instrução e ou comunicação, uma língua sobre as práticas pedagógicas que compõem o currículo. Trata-se de

---

<sup>4</sup> Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

uma língua artificial, porque se constrói num contexto específico, não é uma língua “natural, “inata”, “sagrada”. É uma língua específica, dita e escrita no espaço escolar.

O mesmo ocorre com as línguas narradas nas variadas disciplinas escolares, são línguas específicas da Física, Química, História ou Educação Física. Não se trata de dizer que a língua dita dentro da escola é melhor ou pior só porque tem base científica ou porque é veiculada e narrada por professores. Mas, que a língua da escola é ressignificada no encontro com as disciplinas.

A língua artificial, “é uma língua que está convidando a falar e, portanto, também é sempre uma língua que pode alcançar, que pode ser esticada (...) é um tipo de língua poética” (Masschelein; Simon, 2017, p. 205). Essa maneira de pensar a língua rompe com possibilidades fechadas e ausentes de amor, é uma língua de um novo porvir, que evoca a vida e existência de quem está na escola e permite aberturas para saberes outros que ao longo do tempo foram colocados à margem da sociedade.

No decorrer da história, a escola operou de forma distinta. Se pensarmos em uma escola nos moldes da indústria, uma escola privada voltada ao vestibular ou uma escola confessional, a língua é tomada como algo natural, produtiva no sentido de mão de obra para a fábrica ou monoteísta, língua que deseja a morte das diferenças, língua da necropolítica, do desejo de subjetivar para um único modo de vida.

A língua artificial é ruptura, outro modo de ser e viver na escola, língua que evoca a diferença e dialoga com grupos subalternizados. Para bell hooks (2017), a língua exerceu um papel determinante no processo de escravidão e destaca quão dolorido era para os africanos escutarem seus opressores se comunicando em um idioma que não entendiam. O estranhamento começava ali, ao deparar com outra comunicação. Foi preciso se apropriar da comunicação do opressor para poder resistir. Os povos africanos precisavam entender o que estavam falando e se comunicarem uns com os outros. O inglês se hibridizou ao ser misturado com termos de idiomas africanos. A autora entende que na escola intenta promover o inverso, branqueando a língua e descaracterizando sua qualidade mestiça.

No campo da Educação Física, alternativas a esse silenciamento têm sido criadas pelos professores que afirmam colocar em ação o chamado currículo cultural da Educação Física. Pesquisas recentes (Neves, 2018; Neira, 2019; Duarte, 2021; Augusto, 2022; Nascimento,



2022) evidenciaram a sua efetividade na produção de resistências e na contribuição com a produção de outros modos de vida, formas outras de pensar, ser e dizer sobre si, sobre os demais, as práticas corporais e as pessoas que delas participam. Os estudos mencionados também mostraram que se trata de uma proposta que afirma o direito às diferenças. Partiu dessa constatação o interesse de compreender como o currículo cultural da Educação Física opera uma outra língua, uma língua artificial de resistência antirracista.

### **Currículos da Educação Física e educação antirracista**

Em linhas gerais, o processo de escolarização foi planejado e executado a partir das influências econômicas, sociais e culturais de cada época e local. A história nos mostra que, a cada novo período, a escola foi chamada a elaborar e desenvolver novas linguagens (currículos) para a formação de sujeitos condizentes com o projeto de sociedade almejado.

Silva (2011) concebe o currículo como tudo aquilo que ocorre no ambiente escolar (e fora dele), como experiência formativa e produção de identidades dos sujeitos. Pensar currículo a partir dessa concepção é enxergá-lo como algo que está implicado em relações de poder, ou seja, o currículo pode atuar para valorização de certas formas de vida vistas como benéficas e produtivas à sociedade, descartando as “improdutivas”, ou pode operar para a afirmação do direito às diferenças e aos diferentes modos de ser e viver.

A Educação Física, como qualquer outro componente curricular, elaborou seus currículos, isto é, perspectivas de ensino a cada época visando à concretização de um determinado projeto de sociedade (Aguilar, 2016). Após a redemocratização, as teorias curriculares influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, comprometeram a Educação Física com o ensino das habilidades motoras (currículo desenvolvimentista) e melhoria dos domínios afetivo-sociais e cognitivos (currículo psicomotor), de forma a superar dificuldades de aprendizagem e enfrentar situações do cotidiano de qualquer natureza. Não tardou para que análises críticas fossem feitas sobre essas perspectivas e denunciasses o papel funcionalista assumido pela Educação Física naquele momento.

Facilmente perceptíveis no cenário escolar hodierno, as aulas desenvolvimentistas e psicomotoras de Educação Física reforçam a colonização e a estereotipia dos corpos ao promoverem tarefas motoras descontextualizadas. As crianças cujo repertório motor não

corresponde ao esperado ou aquelas que não se interessam pelas atividades mecanicistas são excluídas ou adjetivadas como atrasadas, indóceis ou incapazes. Bonetto, Neves e Neira (2017) constataram que a diferença é ignorada nessas perspectivas curriculares, uma vez que abordam os sujeitos como entidades universais em suas fases de desenvolvimento, isto é, concebem que todas as pessoas, sem distinção, se desenvolvem da mesma forma. A diferença para esses currículos é vista como problema, insuficiência, anormalidade, sendo necessário identificá-la para controlá-la e corrigi-la, de tal modo que se torne identidade e, caso não consiga, seja desprezada sob o discurso meritocrático.

A mudança acontece quando a Educação Física procura alinhar-se ao movimento de democratização da escola e desestabilizar seu antigo papel de reprodutora da desigualdade social, passando a se referenciar-se nos campos das Ciências Humanas e Sociais. Inicialmente, as denominadas teorias críticas e, mais recentemente, as pós-críticas, geraram uma reviravolta no campo educacional ao posicionarem o currículo no centro dos debates. As primeiras denunciaram o caráter reprodutivista da escola, seja pela ideologia capitalista embutida no processo, pela cultura hegemônica transmitida ou pelo funcionamento da instituição escolar (Aguiar, 2016).

Por sua vez, as teorias pós-críticas conceberam o currículo como uma produção da linguagem, o que levou a tensionar o modo como opera e é operado em meio às relações de poder. Tomando de empréstimo o entendimento de Foucault (1995) a respeito do assunto, é possível dizer que o currículo, assim como qualquer outra prática social, é um campo em constante disputa. Afinal, as relações de poder influenciam não só na decisão dos conhecimentos abordados, mas principalmente nos significados que lhes são atribuídos, impactando o modo de entender e agir no mundo.

O currículo cultural da Educação Física surge nesse contexto (Neira; Nunes, 2022). Empenhado no reconhecimento e afirmação do direito às diferenças, faz circular os diferentes significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e às pessoas que delas participam; busca o envolvimento da comunidade no decorrer do trabalho pedagógico, valorizando suas vozes e formas de representar as práticas corporais tematizadas, com o intuito de promover a formação de sujeitos solidários. Importante destacar que a noção de diferença a que nos referimos aqui é a cultural, concebida não como o resultado final de um processo, mas

antes, como o próprio processo de significação pelo qual a diferença e a identidade são produzidas. A diferença e identidade são compreendidas como atos de criação linguística e discursiva em meio às relações de poder (Silva, 2013).

Ao investigar a abordagem das diferenças na prática pedagógica culturalmente orientada, Neira (2020) observou que docentes se empenham com a valorização do patrimônio cultural corporal de grupos desfavorecidos nas relações de poder, tematizam práticas corporais contra hegemônicas e problematizam suas representações, provocando debates e reflexões, a fim de desconstruir eventuais narrativas depreciativas. Além disso, o engajamento docente a favor das diferenças é percebido no momento em que promovem situações didáticas que buscam compreender as condições discursivas que levam à legitimação de algumas práticas corporais em detrimento de outras.

Quando afirma o direito às diferenças, o currículo cultural da Educação Física tece diálogos com a perspectiva educacional antirracista. Cabe ressaltar que esse debate na Educação Física não é exclusividade dessa proposta. Os trabalhos de Nóbrega (2020), Corrêa e Rodrigues (2021), Santos *et al.* (2023) apresentam a preocupação do componente no trato dos conhecimentos relativos à cultura corporal africana, indígena e latino-americana. Além de afirmar e enaltecer os saberes e as práticas corporais desses povos, também se pretende o questionamento de estereótipos e o rompimento de estigmas que inferiorizam essas culturas e seus modos de ser e viver.

Partimos da ideia apresentada por Silva (2021, p. 4) de que a educação antirracista exige a “desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura afro-brasileira e a afirmação identitária do afrodescendente” e representa um avanço em direção ao reconhecimento e o enaltecimento do patrimônio sócio-histórico e cultural de povos situados no hemisfério Sul.

A educação numa perspectiva antirracista, então, exalta o protagonismo da população negra, indígena e latino-americana na construção do território brasileiro e não apenas a “contribuição”, termo ainda utilizado que apaga a força da produção cultural desses povos. Pensar em uma prática pedagógica afastada dessas premissas somente favorece a perpetuação do currículo eurocêntrico, um dos principais responsáveis pelas distorções nas narrativas e pela manutenção dos preconceitos.



Ao vitalizar as diferenças, problematizar as representações que circulam a respeito das práticas corporais de matrizes africana, afro-brasileira e indígena, e desconstruir os discursos que a elas se referem de forma pejorativa, o currículo cultural da Educação Física se aproxima da educação antirracista, conforme revelam as pesquisas que abordaram o objeto (Lins Rodrigues, 2013; 2015; Reis, 2021 e Lopes, 2023).

## **A língua antirracista do currículo cultural da Educação Física**

Com o intuito de ilustrar as intersecções possíveis entre o currículo cultural da Educação Física e a educação antirracista, tomamos como possibilidades (e não como modelos a serem seguidos) três relatos de experiência elaborados por docentes que se afirmam alinhados à proposta e que registraram tematizações de práticas corporais de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Os documentos estão disponíveis para acesso público no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A autodescrição no site<sup>5</sup> oficial não deixa dúvidas sobre o seu compromisso com a vertente de ensino aqui abordada: “procurando colaborar com a produção científica da área, estabelece um diálogo com as teorias pós-críticas. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações com/do currículo cultural na Educação Básica”.

O relato de experiência é um produto da linguagem. No entender de Neira (2017), esse gênero narra, do ponto de vista do seu autor ou autora, o currículo cultural da Educação Física em ação. Como se deu a definição do tema, a organização e desenvolvimento das situações didáticas, as respostas dos estudantes às atividades e os resultados da avaliação. Borges (2019) empreendeu a análise discursiva de quase duas centenas desses registros e concluiu que o relato de experiência exerce uma função aletúrgica, ou seja, produz, por meio da linguagem, o currículo cultural da Educação Física.

O relato de experiência intitulado “O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!”<sup>6</sup> descreve a tematização do maracatu em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, administrado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Neves, 2017). Motivado por um projeto

<sup>5</sup> <https://www.gpef.fe.usp.br/>

<sup>6</sup> Disponível em [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_ribeiro\\_11.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_11.pdf). Acesso em: 14 jul. 2024.

coletivo de valorização das culturas e saberes periféricos, o professor selecionou o maracatu devido ao desconhecimento da turma e por representarem-no de modo pejorativo. Ao longo da tematização, organizou e desenvolveu situações didáticas de vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, incluindo a visita de praticantes do maracatu para conversarem com os estudantes. Durante o trabalho, estudantes e professor problematizaram as representações estereotipadas da cultura negra e desconstruíram discursos pejorativos que denotam o maracatu como uma prática religiosa maligna.

“Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física”<sup>7</sup> relata uma experiência que teve lugar numa escola pública municipal de São Paulo, junto às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Irias, 2018). A tematização dessas lutas indígenas deu-se após os estudantes terem dito que conheciam apenas as lutas hegemônicas de origem inglesa (boxe) e asiática (judô, caratê, kung fu, tae-kwon-do, jiu-jítsu e muay thai). No início dos trabalhos demonstraram curiosidades referentes às lutas e à cultura dos povos indígenas. Nas aulas, assistiram a vídeos tutoriais e explicativos sobre a huka-huka e derruba o toco, além de vivenciá-las. Para ampliar as fontes de significação alusivas às práticas corporais tematizadas, o professor entrevistou um indígena Pataxó, que compartilhou saberes específicos sobre a luta “derruba o toco” e de outras lutas realizadas pelo seu povo. No decorrer do semestre, tiveram a oportunidade de problematizar a ideia de indígena como alguém que vive na floresta e desconstruir a noção de luta como uma ação violenta que maltrata e humilha. Acessaram significados de luta como prática lúdica, festiva e honrosa.

Por fim, “Jongo, uma roda pela igualdade: tematizando o jongo na Educação Infantil”<sup>8</sup> narra a tematização de uma prática corporal de matriz africana com crianças de uma escola pública municipal paulistana de Educação Infantil (Hamburger, 2021). A professora promoveu variadas situações didáticas que envolveram as crianças em pesquisas na internet, além de entrevistas com pessoas da comunidade, assistência a vídeos e leitura de livros infantis que abordam o jongo. As crianças puderam fazer ler a ocorrência social prática corporal, conhecer e distinguir vestimentas e instrumentos, estabelecer relações entre o samba e o jongo e, principalmente, vivenciar essa prática corporal. Também receberam a visita de uma jongueira

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias\\_07.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_07.pdf). Acesso em: 14 jul. 2024.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/hamburger\\_01.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/hamburger_01.pdf). Acesso em: 14 jul. 2024.

que contou suas histórias com a prática corporal e o que significava para ela. Ao final da tematização, as crianças e a professora prepararam uma apresentação do jongo aberta à comunidade. Ocasão em que as famílias e vizinhos da escola puderam revisar suas concepções sobre a dança e compreendê-la como uma manifestação identitária dos quilombolas.

Apesar de sumarizados, é possível observar nos relatos de experiência que o currículo cultural da Educação Física dialoga com uma perspectiva educacional antirracista. Nas experiências relatadas, as tematizações do maracatu, huka-huka, derruba o toco e jogo valorizaram a cultura corporal afro-brasileira e indígena, reconheceram o patrimônio e as histórias dos seus representantes e, mediante o encadeamento de diferentes situações didáticas, problematizaram as representações distorcidas, assim como desconstruíram discursos que inferiorizam.

É importante marcar essa distinção com relação àquelas propostas restritas à execução da prática corporal sem estabelecer qualquer vínculo com os grupos que as produzem e reproduzem. Nesses casos, o que se vê é a folclorização das diferenças, o que Torres Santomé (2011) denominou currículo turístico. Tomemos como exemplo o jogo “capitão do mato pega escravo”, recomendado no livro didático *Manual do professor de Educação Física: 3º ao 5º ano* (Stallivieri, 2017) distribuído pelo Ministério da Educação, em 2018, para escolas da rede municipal do Rio de Janeiro<sup>9</sup>. Atividades “pedagogizadas” desse tipo deturpam o período de escravidão no Brasil, pois não há qualquer menção à luta do povo negro escravizado e suas formas de resistência e organização em quilombos. Silenciam sobre o sofrimento do povo escravizado e tratam desse período triste e sangrento da história brasileira como algo corriqueiro, transmitindo uma visão ingênua, quando não romântica, e rejeitando qualquer questionamento em torno desse importante acontecimento, pois, afinal, o foco reside no “brincar”.

Infelizmente, a Educação Física tardou a atentar a um tema tão importante e necessário. Com a predominância da língua natural nos currículos do componente, haja vista a hegemonia de práticas corporais brancas, euro-estadunidenses, cristãs e burguesas durante décadas, o que

<sup>9</sup> Disponível em

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/manual-do-mec-sugere-dividir-alunos-entre-capitaoes-do-mato-e-escravos/> Acesso em 13 maio 2024.

se viu foi a naturalização das diferenças (Neira, 2022). Embora as pesquisas anteriormente mencionadas indiquem uma mudança de direção, ainda há um longo caminho a percorrer se pensarmos a necessidade de atualizar a formação de professores e as políticas curriculares. Decerto, o currículo cultural da Educação Física assume um importante lugar nesse processo, ao adotar a linguagem artificial e disponibilizar uma epistemologia e uma didática em franca sintonia com uma educação democrática e antirracista.

### **Algumas considerações**

A educação antirracista é fundamental quando se pensa em caminhar para uma sociedade menos injusta. Para tanto, é necessário adotar na escola uma língua distinta daquela acessada na sociedade mais ampla. Isso passa pela substituição dos currículos que desconsideram, enfraquecem ou embranquecem os saberes africanos e indígenas por aqueles que potencializam as suas ancestralidades. Essa é a recomendação de bell hooks quando percebeu que os estudantes têm seus conhecimentos inferiorizados na escola ou, então, quando Masschelein e Simon (2017) descrevem que a língua da escola se afasta de uma perspectiva artificial, desprezando outros saberes e abrindo as portas para o fascismo.

Com o currículo cultural da Educação Física, o processo é inverso. Como se viu nos relatos de experiência tomados como ilustração, os professores e a professora reconhecem o patrimônio cultural corporal da comunidade ao incorporar seus saberes nas atividades, promovem a descolonização do currículo quando tematizam práticas corporais contra hegemônicas e rejeitam o daltonismo cultural ao fazerem circular vários significados a respeito das manifestações tematizadas. A língua artificial é acionada porque a relação com os representantes das práticas corporais é propiciada no encontro com o outro. Aprender sobre o maracatu, compreender as características das lutas indígenas e conhecer o jongo a partir dos representantes dessas práticas corporais representa uma abertura para que a interação ocorra com quem vive de fato essas danças e lutas.

### **Referências**

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G. (Org). **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo:** alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12, n.2, p.448-463, maio/ago. 2017.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade:** uma análise do currículo cultural da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CORRÊA, D. A.; RODRIGUES, P. C. Reconhecer para enfrentar: práxis pedagógica antirracista na educação física escolar. **Motricidades**, São Carlos, v. 5, n. 3, p. 294-307, set.-dez. 2021.

DUARTE, L. C. **Educação Física cultural na Educação Infantil:** imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HAMBURGER, C. Jongo, uma roda pela igualdade: tematizando o jongo na Educação Infantil. In: NEIRA, M. G. **Escrevivências da Educação Física cultural** - volume 2. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 117-135.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IRIAS, E. A. Huka-Huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural:** relatos de experiência. Jundiaí: Paco, 2018. p. 50-58.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola:** racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.

LINS RODRIGUES, A. C. **Culturas negras no currículo escolar:** apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



LOPES, F. C. O. **Das ações transculturais à zona de contato, das práticas enunciativas às escritas em voz alta:** cenas das teorias “pós” nas diásporas e no pós-colonialismo em relatos de prática na Educação Física escolar. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

MASSCHELEIN, J.; SIMON, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMON, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 193-212. maio-ago. 2017.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dezembro, 2016.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física:** apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2.ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, p. e40779, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física.** São Paulo: FEUSP, 2022.

NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação.** São Paulo: Labrador, 2017. p. 163-177.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NOBREGA, C. C. S. Por uma educação física antirracista. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, 34 (Esp.), p. 51-61, jul., 2020.

REIS, R. **Educação Física cultural e africanidades:** entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, J. R. C.; SANTOS, R. A.; SOUZA, S. A. N.; MATTOS, I. G. Práticas antirracistas nas aulas de educação física: um breve panorama. **inCORPORACÃO**, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2023.

SILVA, M. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-10, e20213, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>. Acesso em 13 dez. 2024.

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

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para a Educação Física**: 3º ao 5º ano. Curitiba: Terra Sul, 2017.

TORRES SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.