

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ÓTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES DA DIRETORIA REGIONAL  
DO CAMPO LIMPO**

**FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES**

**São Paulo**

**2020**



**O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÓTICA DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA  
DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO**

**São Paulo**

**2020**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO em EDUCAÇÃO**

**O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÓTICA DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA  
DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO**

**FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES**

**São Paulo**

**2020**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÓTICA DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA  
DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO**

**FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Doutor, no  
programa de Doutorado em Educação da  
Universidade Nove de Julho  
(UNINOVE), São Paulo, 2020.  
Orientador Prof. Dr. Maurício Pedro da  
Silva (UNINOVE)

**São Paulo**

**2020**

Lopes, Franz Carlos Oliveira.

O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da Diretoria Regional do Campo Limpo. / Franz Carlos Oliveira Lopes. 2020.

272 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Educação Física. 3. Prática Pedagógica. 4. Formação de Professores. 5. Cultura.

I. Silva, Maurício Pedro da.            II. Título.

CDU 37

LOPES, Franz Carlos Oliveira. O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo. Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, no programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2020.

### **BANCA EXAMINADORA**

#### **1 - Titulares:**

**1.1 – Orientador:** Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

**1.2 – Examinador I:** Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE)

**1.3 – Examinador II:** Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

**1.4 – Examinador III:** Prof. Dr. Marcos Garcia Neira (FEUSP)

**1.5 – Examinador IV:** Prof. Dr. Professor Ernesto Jacob Keim (UFPR)

#### **2. Suplentes**

**2.1 – Suplente I:** Prof. Dr.(a) Patrícia Maria de Jesus (UFABC)

**2.2 - Suplente II:** Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes (UNINOVE)

**Conceito:** \_\_\_\_\_

**FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES**

---

**DOUTORANDO**

*Dedico esta produção*

*À memória de minha mãe, Dona Rosemari*

*Ao meu pai, seu Sergio, o Vieira, que sempre me incentivou a estudar*

*Aos meus amores, Aline e Murilo*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a toda minha família pelas contribuições sempre atenciosas em momentos difíceis de nossas vidas. Entretanto, não posso me esquecer das celebrações e do carinho, que me remetem a memórias importantes.*

*À família da minha esposa, Aline, que contribuiu expressivamente em momentos decisivos de nossas vidas, e que ainda hoje continua contribuindo.*

*Aos professores e professoras dos mais distintos cantos do país.*

*Em especial aos professores que fizeram parte da banca, Celso do Prado Ferraz de Carvalho; Jason Ferreira Mafra, Professor Ernesto Jacob Keim. Não menos importantes os professores suplentes: Patrícia Maria de Jesus e Manuel Tavares Gomes*

*Ao prof<sup>o</sup> Maurício Pedro da Silva, pela orientação e confiança nessa caminhada.*

*Ao prof<sup>o</sup> Marcos Garcia Neira, pelos conselhos, cascos, e por sempre contribuir significativamente em diversos momentos da minha vida.*



*lá vem o homem e  
o que é que ele tem,  
ele tem o corpo calejado o olhar  
sábio o chamam de sonhador  
nascido na desigualdade e  
sem amparo homem sem valor  
sem valor, na escola dos não  
favorecidos sua escolha  
foi ser trabalhador  
com seu amor pela vida sabedoria  
o respeito conquistou*

*lá vem o homem  
ele tem a esperança que as  
crianças nunca passem pelo que passou  
ensinar é sua arte grande batalha  
homem de valor de valor  
há quem diga que é maluco alienado  
jovem perdedor  
mas o fato o brasileiro nato  
o seu nome é vencedor*

*Composição de Wilson Simoninha*

## RESUMO

A escravidão “organizada” por alguns países europeus dentro de terras africanas provocou nos mais dissemelhantes espaços daquele continente, uma atrocidade com diversos povos que viviam suas vidas juntamente com seus coletivos. Além disso, a retirada forçada desses grupos do solo africano causou muitos danos físicos, psicológicos, sociais e culturais. Nesse bojo, a chamada diáspora africana teve consequências principalmente em países da América. O Brasil, como colônia desses países que cometiam a desumanidade da escravidão e faziam o tráfico de escravos negros(as), foi o país que mais recebeu pessoas para tal prática a partir de meados do século XVI. Como justificativa de validação da tirania, o termo “raça” foi utilizado para inferiorizar as pessoas que não se enquadravam nos padrões impostos por muitos europeus. Porém, inúmeras formas de resistência foram coordenadas por grupos de negros(as) que vivam tais condições de opressão. A organização desses coletivos perpassou por um longo tempo e existe até os dias atuais. Com as lutas travadas nesse período, as reivindicações dos descendentes de escravos se materializaram no país em políticas de reparação. A lei 10.639/03 e as orientações curriculares para as relações étnico-raciais foram resultados expressivos de direitos para a educação da cultura afro e afro-brasileira. No entanto, por mais que a inclinação para a pedagogia orientada por esses documentos concentre-se em algumas áreas do conhecimento, é importante ressaltar que mesmo os componentes que estão fora da obrigatoriedade indicada devem abordar o tema de maneira investigativa. É nesse sentido que o objeto desta pesquisa tem, em sua órbita, a formação de professores e, em seu centro, as práticas curriculares dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, cujos cargos estão vinculados à Diretoria Regional do Campo Limpo. A construção da hipótese que norteia este trabalho levou em conta a relevância de documentos institucionais e volta-se para a formação organizada pela DRE-CL e SME. Assim, a indagação perseguida ao longo da pesquisa foi a seguinte: seriam esses mecanismos importantes com questões atuais para fazer com que a prática pedagógica dos professores sobretudo de Educação Física se materialize? Os caminhos escolhidos no cerne da pesquisa qualitativa foram dois: de um lado, a construção de “textos” como meio para a interpretação de várias formas de linguagem nos mais diferentes contextos, tanto sociais, como culturais ou interpretativos, procedimento que produz conhecimentos tecendo interpretações complexas sobre as realidades no cenário social; e, de outro, os Estudos Culturais, os quais constituem o referencial teórico central para entender o objeto que têm como fundamento decifrar os meandros das heterogêneas culturas, quase sempre buscando suas bases nos mais diversos territórios das ciências humanas, no caso dessa pesquisa, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, que, juntamente com os estudos pós-coloniais, contribuem com análises significativas no contexto do currículo, formação de professores e na prática pedagógica.

**Palavras chaves:** Relações Étnico-Raciais; Educação Física; Prática pedagógica; Formação de Professores; Cultura.

## ABSTRACT

The “organized” slavery by some European countries within African lands caused in the most dissimilar spaces of that continent, an atrocity with diverse peoples who lived their lives together with their collectives. In addition, the forced removal of these groups from African soil has caused a lot of physical, psychological, social and cultural damage. In this context, the so-called African diaspora had consequences mainly in countries in America. Brazil, as a colony of those countries that committed the inhumanity of slavery and engaged in the slave trade of blacks, was the country that received the most people for this practice since the mid-16th century. As a justification for the validation of tyranny, the term “race” was used to lower people who did not fit the standards imposed by many Europeans. However, innumerable forms of resistance were coordinated by groups of blacks who live under such conditions of oppression. The organization of these collectives has gone on for a long time and still exists today. With the struggles fought during this period, the claims of descendants of slaves materialized in the country in reparation policies. Law 10.639 / 03 and the curricular guidelines for ethnic-racial relations were expressive results of rights for the education of Afro and Afro-Brazilian culture. However, as much as the inclination towards pedagogy guided by these documents is concentrated in some areas of knowledge, it is important to emphasize that even the components that are outside the indicated mandatory must approach the theme in an investigative way. It is in this sense that the object of this research has, in its orbit, the training of teachers and, at its center, the curricular practices of Physical Education teachers from the Municipal Education Network of the Municipality of São Paulo, whose positions are linked to the Regional Directorate from Campo Limpo. The construction of the hypothesis that guides this work took into account the relevance of institutional documents and turns to training organized by DRE-CL and SME. Thus, the question pursued throughout the research was the following: would these mechanisms be important with current issues to make the pedagogical practice of teachers, especially in Physical Education, materialize? The paths chosen at the heart of qualitative research were two: on the one hand, the construction of “texts” as a means of interpreting various forms of language in the most different contexts, both social, cultural or interpretive, a procedure that produces knowledge weaving interpretations complex about the realities in the social scene; and, on the other, Cultural Studies, which constitute the central theoretical framework for understanding the object that is based on deciphering the intricacies of heterogeneous cultures, almost always seeking their bases in the most diverse territories of the humanities, in the case of this research, the post-structuralism and post-modernism, which, together with post-colonial studies, contribute to significant analyzes in the context of the curriculum, teacher training and pedagogical practice.

**Key words:** Ethnic-Racial Relations; PE; Pedagogical Practice; Teacher Training; Culture.

## RESUMEN

La esclavitud “organizada” por algunos países europeos en tierras africanas causó en los espacios más disímiles de ese continente, una atrocidad con diversos pueblos que vivieron sus vidas junto con sus colectivos. Además, la retirada forzada de estos grupos del suelo africano ha causado muchos daños físicos, psicológicos, sociales y culturales. En este contexto, la llamada diáspora africana tuvo consecuencias principalmente en países de América. Brasil, como colonia de aquellos países que cometieron la inhumanidad de la esclavitud y se dedicaron al comercio de esclavos de negros, fue el país que recibió la mayor cantidad de personas para esta práctica desde mediados del siglo XVI. Como justificación para la validación de la tiranía, el término “raza” se usó para rebajar a las personas que no se ajustaban a los estándares impuestos por muchos europeos. Sin embargo, numerosas formas de resistencia han sido coordinadas por grupos de negros que viven en tales condiciones de opresión. La organización de estos colectivos ha durado mucho tiempo y todavía existe en la actualidad. Con las luchas luchadas durante este período, las demandas de los descendientes de esclavos se materializaron en el país en las políticas de reparación. La Ley 10.639 / 03 y las directrices curriculares para las relaciones étnico-raciales fueron resultados expresivos de los derechos para la educación de la cultura afro y afrobrasileña. Sin embargo, aunque la inclinación hacia la pedagogía guiada por estos documentos se concentra en algunas áreas del conocimiento, es importante enfatizar que incluso los componentes que están fuera del obligatorio indicado deben abordar el tema de manera investigativa. Es en este sentido que el objeto de esta investigación tiene, en su órbita, la formación de docentes y, en su centro, las prácticas curriculares de docentes de Educación Física de la Red de Educación Municipal de la Municipalidad de São Paulo, cuyas posiciones están vinculadas a la Dirección Regional de Campo Limpo. La construcción de la hipótesis que guía este trabajo tuvo en cuenta la relevancia de los documentos institucionales y recurrió a la capacitación organizada por DRE-CL y SME. Por lo tanto, la pregunta que se siguió durante la investigación fue la siguiente: ¿serían importantes estos mecanismos con los problemas actuales para materializar la práctica pedagógica de los docentes, especialmente en educación física? Los caminos elegidos en el corazón de la investigación cualitativa fueron dos: por un lado, la construcción de "textos" como un medio para interpretar diversas formas de lenguaje en los contextos más diferentes, tanto sociales, culturales o interpretativos, un procedimiento que produce interpretaciones que tejen conocimiento complejo sobre las realidades en la escena social; y, por otro lado, los Estudios Culturales, que constituyen el marco teórico central para comprender el objeto que se basa en descifrar las complejidades de las culturas heterogéneas, casi siempre buscando sus bases en los territorios más diversos de las humanidades, en el caso de esta investigación, el postestructuralismo y posmodernismo, que, junto con los estudios poscoloniales, contribuyen a análisis significativos en el contexto del currículo, la formación del profesorado y la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Relaciones Étnico-Raciales; Educación Física; Práctica Pedagógica; Formación de Profesores; Cultura.

## LISTA DE TABELAS e QUADROS

Tabela.....	1. Método qualitativo .....	56
Quadro....	1. Construção textos Mimese.....	75
Tabela.....	2. Complexidade da pesquisa qualitativa.....	76
Tabela.....	3. População por cor ou raça no município de São Paulo.....	114
Tabela.....	4. Evolução do nível escolar cursado para jovens de 18 a 39 anos	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CL	Campo Limpo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEL	Coordenadoria Pedagógica
CP	Conselho Pleno
CEU	Centro de Educação Unificado
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIPEDS	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECs	Estudos Culturais
FNB	Frente Negra Brasileira
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola de Educação Infantil
IBEG	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEER	Núcleo de Educação Étnico-Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni	Programa Universidade Para Todos
RME	Rede Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMPIR	Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial

TEN	Teatro Experimental do Negro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UniCEU	Universidades nos Centros Educacionais Unificados

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1. INTRODUÇÃO.....	21
1.1 A Educação Física e seus contextos sociais .....	36
1.2 Problema de pesquisa.....	41
1.3 Os objetivos da pesquisa .....	42
1.4 Hipótese.....	42
1.5 A caminhada.....	49
1.6 O <i>bricoleur</i> : pega a visão.....	54
1.7 Interacionismo simbólico .....	61
1.8 Etnometodologia.....	63
1.9 Aprendendo nas ranhuras da quebrada .....	65
1.9.1 Construindo a pesquisa .....	69
1.9.2 Complexidade e rigor na metodologia .....	74
1.9.3 A relevância do estudo no cenário da pesquisa: o “estado da arte” .....	76
1.9.4 Expansão das pesquisas no Brasil .....	77
1.9.5 Alternativas possíveis .....	80
1.9.6 Estado da Arte da Educação Física .....	89
1.9.7 Alguns dados sobre o(a) negro(a) em São Paulo .....	112
1.9.8 Ações de formação sobre as relações étnico-raciais .....	116
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	123
2.1 ESTUDOS CULTURAIS E SUAS POSSIBILIDADES MUNDANAS .....	123
2.2 Estudos Culturais no fundo do oceano.....	133
2.3 As mutações culturais no cenário social.....	142
2.4 A identidade e seus significados.....	144
2.5 A virada cultural .....	150
2.6 Estruturalismo e Pós-estruturalismo .....	152
2.7 Modernidade e Pós-modernidade .....	159
2.8 “Raça” e os Estudos Culturais: pensamento da diáspora .....	172
2.9 Estudos Culturais, educação e currículo .....	184
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA CULTURA.....	194
3.1 A formação de professores na lógica cultural.....	200
4. MOBILIZANDO OS CONCEITOS .....	207
4.1 As formações publicadas em Diário Oficial.....	213
4.2 A produção de conhecimento dentro do campo da Educação Física. ....	219
4.3 A impressão dos professores sobre a formação.....	229
5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	234
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	238
APÊNDICE A- Questionário e respostas dos professores. ....	247
ANEXO A – Relato professora Danara. Publicado .....	250
ANEXO B – Relato professora Danara. Publicado .....	255
ANEXO C – Relato professor Zumbi. Publicado.....	261



## APRESENTAÇÃO

Lembro-me muito bem das manhãs de domingo ouvindo Jorge Ben, Fundo de Quintal, Bezerra da Silva, Partido em 5, Originais do Samba, Cartola e sambas-enredo, sobretudo das escolas de samba de São Paulo. Esses foram os gêneros musicais que quase sempre fizeram parte da minha infância, canções que tiveram marcas expressivas, mais tarde, nas vivências que tive em minha vida. Instrumentos<sup>1</sup> como pandeiro, timba, tantã, rebolo, repique, surdo, tamborim, entre outros, permearam meu ambiente, o apreço de me pai por aquelas ferramentas da arte aos poucos foi me contagiando e eu mesmo, ainda menino, sempre me aventurava em tocar alguns deles.

Muitos daqueles domingos eram regados a caipirinhas para “abrir o apetite”, isso segundo meu pai. Logo na sequência, quase sempre tínhamos na mesa aquele macarrão com frango para fortalecer, além de outras comidas também faziam parte do cardápio, ainda que essa iguaria fosse a mais apreciada nos almoços de domingo.

As memórias não param por aí, músicas sertanejas no rádio de pilha do meu avô também compõem as recordações. Com seu cachimbo, ou “pito”, aquele homem negro(as) e com físico viril passava o dia fazendo reparos na casa, aposentado, levava uma vida tranquila com minha avó, rodeado por alguns filho e filhas, netos e netas, que moravam no mesmo “quintal”. Anos depois, fui compartilhar desse espaço de moradia junto com meus pais.

Já dona Maria José, mãe de sete filhos e filhas, e com um número expressivo de netos e netas, foi uma mulher igual ao meu avô, sempre forte, nos mais diversos sentidos da palavra. Viveu sua vida rodeada pelas diferentes estratificações familiares, tinha uma fé incondicional expressas em suas falas. Em alguns casos suas profecias se materializavam e assustava a todos. Muito daquilo que conversávamos dialogava com nosso tempo, com o presente, aquela mulher procurava entender a sociedade e a cultura sempre nos fazendo pensar um pouco mais sobre os temas.

Minha mãe, por sua vez, como minha avó, foi uma mulher quase à frente do seu tempo, carinhosa, atenciosa e, igualmente, sincera, sempre incentivando os filhos e sobrinhos a tomarem rumos que, para ela, seriam frutíferos. Minha mãe viu, até o ano

---

<sup>1</sup> Todos os instrumentos citados fazem parte do gênero musical pagode. Algumas pessoas que transitam por essas relações culturais afirmam que esse gênero seria um derivado do samba.

de 2010, muitos fatos importantes em nossas vidas acontecerem e, ainda que sua ausência cause emoção em diversos momentos entre os familiares, atualmente sei que percorri, depois de sua partida desse mundo para outro lugar desconhecido, um caminho que ela sempre me ensinou a trilhar.

Com relação a meu pai, homem que sempre perseverou, buscando a produtividade no mundo do trabalho, serralheiro de profissão com pelo menos três carteiras profissionais, todas com muitos escritos e carimbos. Sua missão, segundo seu próprio pensar, era de prover financeiramente a “família”. Suas falas perpetuaram, para mim, as palavras “estude meu filho”; “estude meu filho”; “estude meu filho”. As memórias com ele são muitas, mas estão ligadas, especialmente, aos campos de várzea para onde íamos de domingo, munidos de caixa<sup>2</sup>, surdos<sup>3</sup> e repiniques<sup>4</sup>. De certo meu gosto pela música já estava nele e se estendeu até os sambas que ainda hoje fazemos, seja em família, seja com grupo de samba de que sou integrante há mais de vinte anos. Pra essa rapaziada, meu “salve, rapa do grupo THEMA!”

As condições financeiras da minha família quase sempre foram complicadas, ainda assim, esse casal criaram dois filhos, com dez anos de diferença entre eles. Em meio as dificuldades vividas, tanto financeiras como de relações interpessoais, a vida foi acontecendo e, imbricado nessas relações, iniciei meus estudos.

Primeiro, fui estudar em uma escola que era mantida pelo Jockey Clube de São Paulo, pois, como meu pai era funcionário daquela instituição, ele tinha o direito da educação de seu filho. Quando ele deixou a empresa, passei a estudar em escolas públicas, e uma delas me marcou muito, naquele ambiente conheci pessoas com quem tenho relações de amizade até os dias atuais. Nessa unidade, tive também professores que me inspiraram como pessoa e profissionalmente, seres humanos que, devido à sua ligação com o trabalho, era notório o comprometimento que tinham com o legado educacional.

---

<sup>2</sup> A caixa é um elemento essencial em baterias de escolas de samba, onde é usada geralmente na marcação dos contratempos ou na execução de células rítmicas ou exercícios musicais mais complexos. Esse instrumento é utilizado também em rodas de sambas.

<sup>3</sup> O surdo é o instrumento considerado o “coração do samba”. Com uma batida marcante e forte, sua presença é fundamental em uma bateria de escola de samba.

<sup>4</sup> O repinique (também chamado de repique) é um instrumento pequeno, com peles em ambos os lados, tocado com uma baqueta em uma das mãos, enquanto a outra mão toca diretamente sobre a pele. No samba-enredo, o repinique é utilizado tanto como instrumento de marcação como para solos. Na marcação, uma das suas funções é “repicar” as batidas do surdo durante o andamento do samba, toque que é chamado “de levada”.

Nessa etapa de meus estudos, por mais que tudo parecesse ser “perfeito”, pelo menos em meus pensamentos, eu tinha muitas dificuldades em relação ao ensino e à aprendizagem, mas, ainda que essa fosse uma situação preocupante, esse fato, na minha visão, era menos importante. Isso por entender que foi naquele local, naquela escola, que comecei a tomar consciência de minha negritude, de meu lugar social no mundo, ou do “lugar” onde parte da sociedade imagina que eu deveria estar. Foi lá que professores negros(as) e brancos me despertaram para a importância da minha cor de pele naquele ambiente e na sociedade.

Daquele momento até os dias atuais não vejo mais as relações sociais como tranquilas, neutras, ou fora das relações de poder. Muitos professores me sinalizaram, de um lado, as lutas e as conquistas do povo menos favorecido e, de outro, mostraram os desmontes e as injustiças que essa parcela da sociedade sofre. Além disso, me ajudaram a ver, também, o quanto a população negra sofreu e sofre, igualmente, com as mesmas questões. Percebi que nas palavras daqueles professores havia luta, marcas, sabedorias e não sabedorias, lugar de pertencimento e lugar de não pertencimento, territórios desconhecidos e conhecidos, e distingui, assim, um expressivo local de fala.

“Hoje”, ao desenvolver o estudo que aqui apresento, retomo a memória daquelas experiências e vejo como o objeto e os objetivos da pesquisa que proponho a produzir, ainda que traduzidos de acordo com as formalidades acadêmicas, dialogam com elas. Assim, entendo como os diferentes momentos moldaram uma personalidade, a qual foi atravessada pelo samba, pela pobreza, pela carência de acesso aos elementos da cultura, sobretudo negra, ou pelo acesso com as práticas que fui me identificando, quando representavam as lutas que me aproximavam de certas posturas sociais, políticas, ideológicas.

Dessa forma, declaro que, por conta das madrugadas no samba, dos campos de futebol de várzea, do ensino fundamental truncado, e do médio não tão diferente, por discriminações já sofridas e pelas que ainda estão por vir, pelas crianças, aos jovens e aos adultos das escolas, dos professores também, dos negros(as) e dos não negros(as), dos brasileiros e dos não brasileiros.....pela minha família, pelo meu filho, pela minha esposa, pelo meu pai, pela memória de minha mãe, enfim, por todos aqueles que permearam essa sociedade em algum momento tão injusta, ..... que digo sim, sim, sim, sim, sim..... sim, o objeto tem grande relação com esse sujeito que aqui escreve esse relato, assim como os objetivos da pesquisa tece intimas afinidades com a minha trajetória de vida. Ambos objeto e objetivos, não estão distantes dos alunos,

professores, gestores, poder público, movimento negro, entre outros atores que compõem a sociedade.

No dia 17 de abril de 2016, após seis horas de sessão e por votação nominal, o Plenário da Câmara autorizou, por 367 votos a favor, 137 votos contra e 7 abstenções, a abertura do processo de impeachment contra a presidenta da República Federativa do Brasil<sup>5</sup>, esse foi um dos desdobramento do transcurso da desocupação da chefe do executivo. Fato esse que foi divulgado nos mais diversos países do mundo. Eu assisti a quase todo o processo, que foi transmitido ao vivo por muitas emissoras nacionais. Em relação a coibição, quero destacar um ponto que me pareceu crucial naquele momento. As justificativas da maioria dos parlamentares para os seus votos se basearam em causas próprias, fossem pessoais, de suas famílias ou relacionadas às suas religiões, de forma que muito poucos deles fizeram menção à população. No entanto, destaco que o conjunto de ações foi um dos desdobramentos mais injustos da história, as democracias por voto direto tem como mecanismo materializar escolhas para pessoas administrar o Estado, e isso é feito pelo povo, tanto no poder executivo, como no legislativo, a população pautada em escolhas de propostas dos candidatos deposita uma parcela de representatividade em um proponente de políticas públicas, tendo esse que ficar quatro anos trabalhando em prol de melhorias nos serviços públicos e privados, valendo-se de reeleições. Entretanto, por aqui não foi isso que aconteceu, como já escrito acima tivemos um processo de impedimento, castrando as amarras da democracia eleitoral, jogando literalmente no “lixo” a escolha da maioria da população.

É por esse motivo que expresso que o objeto desta pesquisa representa uma expressiva parcela da população, que foram impedidas em muitos casos de expressar suas “vozes” dentro da sociedade mais ampla, incluindo-se o âmbito educacional, um impedimento que custou violências físicas, psicológicas, materiais e imateriais, impedimento que representa expressiva parcela da população brasileira. Um impedimento que tiveram como justificativa a religião, a família, a tradição. São por esses caminhos que inicio as justificativas da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Fragmento foi retirado de uma matéria jornalística.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>

## 1. INTRODUÇÃO

O termo “raça” perpassou por vários significados, que foram atribuídos pelos dissemelhantes grupos da sociedade ao longo do tempo. As intenções de fixar uma “verdade” absoluta em relação às singulares coletividades humanas culminaram em uma variedade de definições a respeito do conceito no campo científico. Em meio a essas tentativas, o termo foi usualmente utilizado para descrever um conjunto de pessoas que compartilham certas características morfológicas ou biológicas. Entretanto, a ideia de “raça” percorre significados que não só visam às questões relacionadas à aparência externa, mas também têm como finalidade classificar os grupos sociais pelas suas práticas coletivas (SANTOS; SCHUCMAN, 2015).

Tais práticas podem ser nomeadas de cultura, noção que representa outra ponta do *iceberg* e se torna quase sempre uma indagação significativa no âmbito social. A polissemia que carrega a palavra cultura provoca reflexões em diversos grupos, isso por entender que seus significados produzem um modo de ser e de estar no mundo singular, territorial ou, inclusive, universal. O sentido da palavra cultura é muitas vezes discutido, e por esse motivo que essa é outra questão determinante nos debates, dependendo dos ritos sociais dos grupos os julgamentos de valores disseminados a respeito das práticas podem ser tencionados segunda as autoras. E isso potencializa a ideia entre culturas “melhores” ou “piores”.

O termo “raça”, evoca sua polissemia. Por esse motivo a ideia de “raça” desenvolve conotações científicas e não científicas, apresento, a seguir, duas de suas diferentes vertentes: a primeira, no campo biológico, e a segunda, nos terrenos sensíveis da cultura.

Se de um lado, somente é atribuído um significado científico e biológico ao termo seres humanos se apresentam em situações homogêneas, estritamente puras, como em algumas espécies de animais domésticos, de outro essa noção propõe, em alguns casos, um diálogo com os costumes ocidentais, ou seja, deste ponto de vista, o pertencimento a determinada “raça” dita “dominante” estaria relacionado a certos modelos de família, de religião, de orientação sexual ou de arquétipos estéticos

veiculados como sendo “corretos”. Esse tema será aprofundado nas seções relativas ao referencial teórico.

Com respeito à concepção biológica, é importante destacar que as diferenças em relação ao genoma humano, dentre os milhares de grupos sociais existentes pelo globo, não são tão díspares assim, visto que a composição genética humana, composta de 25 mil genes, é praticamente idêntica em todos eles. Os elementos de distinção mais aparentes, como cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz, são determinados por um número insignificante de genes. Ou seja, as diferenças entre um negro(a) africano e um branco nórdico, por exemplo, compreendem apenas 0,005% de desigualdade entre os dois genomas (SANTOS *et al*, 2010; SANTOS e SCHUCMAN, 2015).

No que se refere à cultura, há, com base nessas mesmas evidências, um amplo consenso entre antropólogos e estudiosos ligados à área das ciências humanas de que “raças” humanas não existem. Ao lado desse conceito, no entanto, há outro que permeia as análises dos acadêmicos com a finalidade de entender as distintas culturas. Trata-se da palavra “etnia”, que passa a ser o novo terreno a ser escavado e cujo significado vem sendo estudado, sobretudo nas ciências sociais. Esse termo tem como referência o gentio, proveniente do adjetivo grego *ethnikos* e indica um novo sentido, que vem se tornando mais frequente nos referenciais e nas pesquisas sobre o tema (SANTOS *et al*, 2010).

O adjetivo deriva do substantivo *ethnos*, que, segundo os autores, significa, em certos casos, gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, relacionado à construção da identidade de um indivíduo, a qual, a partir dele, é resumida de acordo com referenciais como: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física, entre outros elementos. Essa é, porém, apenas uma breve explicação das diferenças entre os conceitos sob a ótica biológica e cultural nas relações de “raça” e etnia

Mesmo levando em conta as evidências apresentadas, Schucman (2010), ao aprofundar seus estudos sobre o racismo, alerta que esse tipo de atitude está localizado dentro de um espaço histórico e social que se configura exatamente a partir do surgimento da categoria “raça”, tornando-se, na modernidade<sup>6</sup>, uma ideologia essencial para justificar as ordenações que provocam as atrocidades da escravidão de vários

---

<sup>6</sup> Esse conceito será debatido na seção do referencial teórico.

povos. Em relação a esses eventos, serão contemplados, entretanto aqui, apenas os povos africanos deslocados para o Brasil.

Nesse país, tais processos foram chamados de colonização, situação que, mais tarde, possibilitou a expansão do capitalismo, bem como a ideia de “pureza racial”, a qual levou ao extermínio de várias pessoas, entre elas os povos indígenas e negros(as) advindos das diásporas africanas. Ainda segundo Schucman (2010), esses acontecimentos resultaram na hierarquização dos europeus em relação às outras populações, no caso desta produção, especificamente os negros(as) provenientes de determinadas regiões da África.

Dessa forma, o conceito de racismo é, mais especificamente, entendido como uma construção ideológica, que, por séculos, permeia as diversas sociedades, o que se dá a partir de uma sistematização de “convicções” e “valores” construídos por povos nos mais diferentes cantos do globo. O contato entre a diversidade humana nos diferentes continentes gerou, em muitos casos, estranhamentos e, como consequência, variadas formas de violência física e psicológica foram materializadas no contexto de tais diferenças. As relações expressas no campo ideológico traduzem um pouco o que foram as tensões da discriminação, à xenofobia e ao preconceito, entre outros termos cunhados para desqualificar algumas etnias na sociedade. Todos esses arranjos na construção social foram se modificando com o passar do tempo, proporcionando uma arena de lutas para validar “valores” culturais sobre diferentes grupos.

Essa realidade não foi distinta com a população negra no Brasil, contudo, toda essa dinâmica ganhou um significativo corpo de resistência a partir dos movimentos sociais negros posteriores à abolição, que tiveram e têm por finalidade fazer valer as vozes negras silenciadas e oprimidas no contexto das práticas sociais e da cultura.

As violências sofridas pelos negros(as) também foram vivenciadas no âmbito escolar. O quadro histórico da cultura africana contempla uma multiplicidade de significados, os quais se relacionam, com a educação e, por esse motivo, não é de se estranhar o fascínio e o poder que as diferentes linguagens que expressam essa cultura têm sobre seus povos. Entretanto, aqui no Brasil os escravos e forros, africanos e crioulos, mantidos, por força da lei e das regras que norteavam o mundo da escravidão, viviam distantes das unidades educacionais e da aprendizagem formal das escolas de primeira letra, fato que se configurou por séculos (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

Essa conjuntura fez com que, mais tarde, diferentes esferas do Estado criassem mecanismos de validação para o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras

nas escolas. Uma das ações foi a publicação de documentos pelo Poder Executivo, ato que permite subentender que, com esse material, se tornaria possível tanto a realização de trabalhos pedagogicamente organizados nas escolas como, especificamente, a realização de mudanças no currículo.

As lutas do povo negro também contribuíram para as transformações sociais no âmbito cultural e político e reverberaram de forma significativa dentro das instituições escolares. Com a democratização do acesso às escolas, uma grande parcela da população, que não tinha possibilidade sequer de ingressar, quanto menos de permanecer, nas unidades educacionais, foi contemplada e, nesse fluxo, uma pequena fração da população negra pôde adentrar também nas escolas, sobretudo nas públicas. Entretanto, os objetivos aos quais o currículo escolar da época estava alinhado pouco possibilitavam que as vozes da diversidade tivessem espaço.

Um dos resultados desse movimento veio a se materializar, de forma expressiva, com a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no ano de 1996, documento que, ao apontar, em seu artigo 3º, os princípios estabelecidos como base para o ensino, indica, entre seus incisos, os seguintes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (...)
- X - valorização da experiência extraescolar. (BRASIL, 2016).

Não longe das concepções da LDB, as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), de 2013, trouxeram, nos parágrafos segundo e terceiro de seu 13º artigo, novos objetivos à função social da escola, bem como, ao currículo:

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar. (BRASIL, 2013).

O artigo 15º do mesmo documento, em seu *caput*, indica, ainda, que:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino



Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola<sup>7</sup>.

O parecer CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº 003/2004, junto com a lei 10.639/03 e posteriormente sua incorporação à lei 11.645/08, orientam o Ensino das Relações Étnico-Raciais na Unidades de Ensino. Uma das finalidades desses documentos é conferir diretrizes orientadoras para a construção do currículo, procurando oferecer uma resposta às características de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, sobretudo do país. Para isso, como é previsto, é imprescindível a valorização da experiência extraescolar, a qual se desdobra em torno do conhecimento e é permeada pelas relações sociais (BRASIL, 2004).

Da mesma forma, essa legislação procura responder às demandas da população afrodescendente, a colaboração dada por esse grupo social na construção da identidade do povo brasileiro é fundamental. O conjunto de ações que diz respeito ao reconhecimento da negação histórica da cultura negra não se limita aos currículos, algumas políticas de ações afirmativas denunciam tais fatos, essas querem reparar o que foi impedido, o acesso dessa população na educação superior e concursos públicos são dois exemplos.

No que se refere as leis 10.639/03; 11.645/08 e o parecer 03/2004 , que trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira, esses aportes buscam combater o racismo e as discriminações que atingem os diversos povos que compõem a sociedade, em especial os negros(as).

Nessa perspectiva, esse documento propõe a divulgação e produção de conhecimentos, além da formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sejam descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus ou de asiáticos, para interagirem de forma respeitosa na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada dentro e fora das Unidades de Ensino (BRASIL, 2013).

É importante salientar que tais políticas têm como o objetivo que os ‘negros(as)’ possam se reconhecer na cultura nacional, expressar visões de mundo próprias, manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como finalidade fortalecer o direito dos ‘negros(as)’,

---

<sup>7</sup> Ibid, p. 68.

assim como de todos os cidadãos brasileiros, a cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, portanto as escolas e os sistemas de ensino devem proporcionar formação de professores, bem como, matérias para os docentes trabalharem na construção de um currículo que tenha relação com a temática. Essas produções são indispensáveis para uma educação de qualidade e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2013, p. 478).

A necessidade de um documento como esse torna notório o quanto a população negra no Brasil teve muitos direitos negados devido à sua posição social, tanto de escravos, como, em determinados momentos, de “ex-escravos”. Ainda que não escravizados, a grande maioria dos negros(as) viviam em condições sociais precárias por conta de discriminações. Outro problema nesse sentido foram os silenciamentos das manifestações da cultura afro-brasileira nos mais diversos contextos sociais.

Toda essa dinâmica etnocêntrica colocou em dúvida os significados atribuídos à cultura africana e afro-brasileira, às práticas da cultura ocidental, sobretudo europeia e estadunidense se apresentavam como “superiores” na maioria dos espaços sociais. Dinâmica essa que resultou em leituras equivocadas, e menosprezou os rituais simbólicos das culturas brasileira negra, contribuindo assim, para desvalorizar tais práticas.

É por esse motivo que pensadores imortalizaram suas lutas antirracista com importantes escritos, Kabenguele Munanga, Abdias Nascimento, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Leila Leite Hernandez, Marina de Melo e Souza, Lilia Schwarcz, Flávio Gomes, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, Stuart Hall, entre outros, retratam que a diáspora, sobretudo africana, sinaliza uma reflexão ampla do legado material e imaterial em terras distintas do país de origem, e denunciam o silenciamento do negro(a) sobre diversos aspectos.

Além dos pensadores citados, as lutas pela validação das vozes do povo negro fizeram com que fosse criado espaços importantes nos currículos escolares que tratassem do tema. Essa trajetória aconteceu no Brasil da seguinte maneira: o Movimento Negro iniciou-se no regime escravagista, emergindo de forma clandestina e precária, entretanto se estruturando nos Quilombos (BRASIL, 2006; DOMINGUES, 2007).

Outras formas de luta, com o passar do tempo, foram se organizando. Nesse processo, destacou-se o Movimento de Resistência Negra contra a escravidão, que se manifestou por meio da quilombagem<sup>8</sup>, das fugas para os quilombos e de outros tipos de protestos, como o bandoleirismo (guerrilha contra povoados e viajantes), os quais também foram instrumentos de revolta utilizados contra a posição social do negro(a) (DOMINGUES, 2007).

No mesmo cenário social, o movimento Liberal Abolicionista foi ganhando forças por meio da luta pelo fim da escravidão. Em resposta a essa reivindicação, em 13 de maio de 1888 a Lei Áurea foi promulgada, teoricamente no período escravagista. O início da expansão capitalista, junto com a Revolução Industrial, tivera influências na suposta liberdade, no entanto, as práticas de escravidão ainda continuavam acontecendo clandestinamente. Dessa forma, mesmo diante de algumas conquistas, a população negra precisou iniciar um novo desafio: a luta contra o preconceito e a desigualdade social (DOMINGUES, 2007).

Quanto à tentativa de traçar uma cronologia relativa às histórias dos movimentos negros no Brasil, como buscou fazer Domingues (2007), é importante explanar que esses períodos são perpassados por descontinuidades e posturas políticas bastante diferentes, que se fragmentam em quatro momentos: 1) República Velha 2) da Revolução de 1930 ao Estado Novo de Getúlio Vargas; 3) do Golpe Militar à redemocratização; e 4) da abertura política ao contexto atual, o que será discutido ao longo da pesquisa. Assim, por mais que se apresente uma cronologia no texto, é importante ressaltar que as ligações sociais não são tão estanques.

Voltando ao acesso à educação formal, ele sempre se constituiu como um marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro e de outros grupos minoritários na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do século XX, a imprensa composta por pessoas negras foi intensamente utilizada como instrumento das campanhas do movimento, com destaque para os periódicos *O Baluarte* (1903), *O*

---

<sup>8</sup>Trata-se de um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos, que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Como ação de mudança social provocada, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, que solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre. A quilombagem foi um movimento emancipacionista que antecedeu, em muito, o movimento liberal abolicionista. Ela teve um caráter mais radical, sem contar com nenhum elemento de mediação entre o seu comportamento dinâmico e os interesses da classe senhorial. Por isso, somente a violência poderia consolidá-la ou destruí-la. De um lado estavam os escravos rebeldes e, de outro, os seus senhores e o aparelho de repressão a essa rebeldia.

*Menelik* (1915), *A Rua* (1916), *O Menelik* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923) e o *Clarim d'Alvorada* (1924).

Todos esses periódicos fortaleceram o movimento e abriram caminhos para a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que, segundo Florestan Fernandes, foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista que teve como objetivo inserir o negro(a) na política (RIOS, 2012).

Potencializando seus esforços, os membros de setores da Frente Negra Brasileira criaram, segundo Rios (2012), na educação, salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades. Outra experiência importante na luta pela educação foi empreendida pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), por intermédio da arte as ações desse coletivo denunciavam os problemas estruturais do racismo.

Nessa trajetória, do ponto de vista da ação política no tocante da identidade, destacam-se, as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), que teve início no final da década de 1970, cujas ações e desdobramentos culminaram na política antirracista. Entretanto, foi apenas nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados, alcançadas graças às frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras, que se deu o embate político, o qual foi impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Foram essas relações que fortaleceram o movimento por direitos compondo um expressivo espaço social antirracista (RIOS, 2012).

Também segundo Rios (2012), outros eventos contribuíram para as discussões. São eles: o ato Público de Fundação do MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1978; as marchas do Centenário da Abolição, em 1988; a Marcha do Tricentenário de Zumbi, em 1995; e a Marcha Noturna pela Democracia Racial, em 1997, todos indicativos de lutas do movimento negro importantes para levantar bandeiras reivindicatórias em prol de equidade em relação ao acesso aos bens sociais e culturais, materiais, imateriais e educacionais produzidos pela humanidade.

O percurso trilhado pelos coletivos negros construiu significativo corpo de reivindicações em diversos âmbitos. Especialmente na educação que sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e para o combate às desigualdades sociais, esse tema sempre foi pauta. Uma das conquistas dessa jornada iniciou-se na década passada.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ajudou a intensificar no Brasil um importante debate público. Por mais que as pautas trazidas nessa conferência já estivessem presentes no país e viessem por séculos se arrastando, esse evento foi significativo por compor uma peça importante do mosaico das reivindicações. Aqui, a relevância daquelas discussões envolveu tanto organizações governamentais como não governamentais (BRASIL, 2006).

Segundo o documento, produzido pelos conferencistas de Durban, um dos debates naquele evento foi a organização de uma proposta para contribuir, tanto nas escolas como em outros espaços. Essa sugestão, que se colocava como ponto de resistência, foi apresentada em conjunto com os movimentos sociais interessados em analisar, no âmbito do Executivo ou dos coletivos populares, as dinâmicas das relações raciais no Brasil. Com essa proposição, os grupos que debatiam o tema há muito tempo na sociedade brasileira ganhavam uma batalha expressiva. Como consequência daquele indicativo, uma das alternativas criadas foi a de elaborar, propostas de relevância da cultura africana e afro-brasileira para a educação do país.

Levando em conta outras ideias presentes nos registros organizados durante a conferência, pode-se dizer que a entrada do novo milênio contou, tanto com a ratificação por parte desse fórum, das necessidades dos povos do mundo, junto com o reconhecimento da atuação desses grupos, resistência que vem sendo frequente, através de debates e da elaboração de estratégias de enfrentamento, desde os primeiros séculos da invasão das terras da África e das Américas pelas nações europeias, dentre outras povos que invadiram esses continentes.

A conferência da Durban, organizada pela ONU, (Organização das Nações Unidas), marca uma nova agenda de luta a respeito do assunto e fortalece os confrontos dos povos subjugados, que buscam por reparação humanitária nos locais em que seus descendentes se encontram.

Tendo sido admitidas as responsabilidades históricas, o horizonte que se abriu a partir de suas conclusões foi no sentido de se buscar elaborar indicações para a construção de um plano de ação do Estado brasileiro, a fim de formalizar as resoluções tomadas em Durban. Com isso, a educação conquistou um instrumento para ampliar as relações de “raça” e etnia nas escolas, como se vê neste trecho do documento sobre as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, no qual se defende:

Adoção e implementação de leis que proibam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal. Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação. Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças. Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Estabelecimentos de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem, étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (BRASIL, 2006, p. 21).

Em meio às reivindicações do movimento negro que tem como objetivo, o acesso com equidade aos direitos sociais, entre outras demandas, as campanhas empreendidas pelos coletivos propuseram que o Estado brasileiro formulasse projetos no sentido de promover políticas e programas, sobretudo para a população negra. A importância dos grupos afro-brasileiros e a valorização de sua história e cultura ganham com isso, expressivas construções em meio a todo o cenário sofrido de escravidão.

Entre os resultados, a lei brasileira nº 9.394/96, relativa às diretrizes e bases da educação nacional – LDB, foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, de modo a incluir a Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículo da educação básica e no ensino superior e, também, inserindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Importante expor que as datas comemorativas não são bem vistas por diversos coletivos, os motivos para tal questão é que os negros(as) não devam apenas comemorar ou lutar em específicos instantes da história, seu trânsito na sociedade é permanente, como as discriminações sofridas também, nesse caso uma data estanque pode enclausurar a luta.

A partir da aprovação dessa legislação na educação brasileira, observou-se que os esforços de vários Movimentos Negros, aliados ao empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), criados para acompanhar as ações da implementação das leis relativas ao assunto, tiveram expressiva relevância no que diz respeito aos desdobramentos dessas ações. Ambas intervenções visaram organizar e acompanhar as demandas de ensino, extensão e pesquisa, na busca por estruturar uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas (BRASIL, 2006).

Segundo o texto *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, as contribuições desses movimentos fortaleceram pesquisas e, nesse sentido, suas considerações têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar dos(as) estudantes negros(as). Assim, as sanções da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 são iniciativas que indicam reparações humanitárias do povo negro brasileiro. Segundo o documento, abrem caminhos para a nação brasileira adotar medidas que visam corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem executados pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras, além de supervisionar o cumprimento das diretrizes (BRASIL, 2006).

As orientações, no parecer de 2004, indicam que os cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação tenham, entre seus objetivos, as análises das relações sociais e raciais no Brasil, sobretudo no que diz respeito aos seus conceitos e bases teóricas, tais como: racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, “raça”, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo. No que se refere às práticas pedagógicas, o documento indica o uso de materiais e de textos didáticos na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem sobre o tema (BRASIL, 2004).

Além dessas diretrizes, o documento indicou a necessidade de tornar a discussão da questão racial parte integrante da matriz curricular dos diferentes níveis e modalidades da educação, e isso nos cursos de licenciatura, desde os voltados para professores de Educação Infantil até os destinados à formação de docentes para o Ensino Superior. Não deixando de incluir a importância da formação continuada de professores.

No que diz respeito aos itens didáticos, a edição de livros e de materiais para os diferentes níveis e modalidades de ensino teve sua organização assegurada no Artigo 26A da LDB, que tem como premissa a organização dos conteúdos, e o respeito a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira. Tal diretriz foram

importantes para problematizar as relações étnicas, com a finalidade de corrigir distorções e equívocos em obras que sob o incentivo e supervisão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), subordinados ao MEC (Ministério da Educação) são responsáveis pela difusão de livros educacionais já publicados, sobre a história, o respeito da cultura e da identidade dos afrodescendentes (BRASIL, 2004).

Como forma de orientação e adequação do trabalho docente, os mecanismos de avaliação das condições de seu funcionamento evidenciam segundo os documentos de 2003 e 2004, que os estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, devem ter locais privilegiados de formação, inclusive com formulários a serem preenchidos pelas comissões de avaliação.

Neles, os itens relativos ao currículo, ao atendimento aos alunos, ao projeto pedagógico, ao plano institucional, entre outros quesitos que contemplem as orientações e exigências colocadas pela União e pelas outras esferas do Estado, devem passar pelo processo de apreciação. Ao final, segundo a normativa, o parecer deve ser disponibilizado, na sua íntegra, tanto para os professores, de todos os níveis da educação, como para os responsáveis pelo ensino, de diferentes áreas do conhecimento e atividades educacionais, e para outros profissionais interessados ou que tenham intenção de se aprofundarem sobre o tema. Com isso, possibilita-se interpretar as orientações, de forma a enriquecer, executar as determinações, avaliar seu próprio trabalho e os resultados obtidos pelos estudantes e pelos outros órgãos das unidades e sistemas de ensino, considerando princípios e critérios apontados pelas leis e construindo suas próprias referências (BRASIL, 2004).

Em diálogo com as premissas da lei Federal, a Secretaria Municipal da Educação (SME) da capital do Estado de São Paulo apresentou um documento que foi resultado do processo de construção de saberes sobre a temática étnico-racial em interface com vários setores da comunidade escolar, entre os quais professores, coordenadores pedagógicos, diretores da rede municipal e segmentos de movimentos sociais contribuíram na sua construção (SÃO PAULO, 2008).

Com relação à participação dos setores populares dedicados à educação na elaboração desse texto, destaca-se a atuação do movimento social negro de São Paulo, que, desde meados dos anos 80, sobretudo após a redemocratização política do país, não tem medido esforços para o desenvolvimento de uma educação mais representativa e equilibrada de todos os grupos sociais, em especial os subjugados, que foram



importantes na construção da sociedade brasileira. Nas últimas décadas, a SME ampliou a execução de projetos educacionais pontuais sobre o tema, alguns deles, segundo os responsáveis pela pasta, conduzidos por professores do próprio sistema de ensino, comprometidos com o ideário de justiça social. Essa organização nota-se em uma publicação da própria rede municipal:

A aspiração da SME pela escola cidadã, mais inclusiva e socialmente mais justa com todos os grupos sociais, em especial o segmento afro-brasileiro, tem uma história demarcada no tempo e espaço. A partir de 2007, a Secretaria, em sintonia com a sociedade e sentindo a necessidade de avançar nessas discussões, tematizando a prática, publicou o Comunicado nº 982, de 22 de maio daquele ano, convocando professores para compor o Grupo Referência “Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural”. Foram dois os objetivos básicos da formação desse grupo: 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Raciais e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

O cumprimento de tais propósitos fez com que a rede organizasse um grupo de professores composto pelas diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino, que se debruçaram seis meses nas discussões sobre a fundamentação conceitual e teórica relativa ao tema (SÃO PAULO, 2008). Os debates se deram em torno da temática étnico-racial e do cotidiano escolar, incluindo, também, as considerações referentes ao currículo.

A proposta da rede foi trabalhar os conceitos de forma abrangente, mas sem perder de vista a dimensão da perspectiva histórica relativa à contribuição dos vários povos para o que somos hoje, como “nação” e como “cidadãos brasileiros”, colaboração que ajudou a justificar nossas identidades e a vislumbrar a erradicação do preconceito e da discriminação política, econômica e social a que estamos sujeitos, mesmo que veladamente (SÃO PAULO, 2008).

As orientações sobre o tema propunham que a formação de educadores para a aplicação da Lei nº 10.639/03 deve contemplar discussões temáticas mais complexas, como identidade racial e de gênero, sexualidade, autoestima da criança negra, resistência da comunidade negra brasileira, além dos modos de retransmitir as culturas africanas, proposta que indicava que o mapeamento seguido pela SME tinha tido olhares para demandas do município.

Com a intenção de materializar essa legislação, o município, no que se refere às orientações, indicava uma interferência direta no papel da escola, sinalizando que as instituições democráticas e transformadoras dos valores são as que ainda alimentam as relações de poder e de privilégios sociais, reflexões essas que poderiam ser potencializadas com novas práticas, como forma de desconstruir compreensões anteriores. Tais discussões temáticas, de acordo com o documento, deviam se fazer presentes, inclusive, na formação de educadores, já que entre esse grupo também existiam ideias que negavam a diferença. A capacitação se realizaria a partir de concepções como a da democracia racial, entre outros conceitos que devem ser revistos no processo educacional. Nesse sentido, a normativa afirmava que:

Tratar de identidade racial, portanto, implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral – e particularmente das crianças negras –, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades religiosas de matrizes africanas. Os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na autoestima de todos os grupos. É sabido que boa parte das culturas negras no Brasil, assim como no continente africano, foi transmitida pela tradição oral. Fora essa forma de comunicação, outras linguagens estão presentes na identidade negra, como a valorização da corporeidade, da arte e da escrita (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

Segundo o documento do município, as narrativas sobre algumas regiões do continente africano que trazem, por exemplo, formas marcadas pela escravidão racial e pelo tráfico humano, quando contadas do ponto de vista de seus conquistadores, podem ser significadas de outra maneira. Essas memórias ainda são construídas por imagens negativas em relação aos negros(as) que viviam em muitas de suas terras. Tais relatos, muitas vezes, foram proferidos como gloriosos por aqueles que invadiram covardemente alguns dos territórios daquele continente.

Por esse motivo, de acordo com o documento, é necessário desconstruir esse enfoque a partir de uma abordagem transversal e transdisciplinar, capaz de fazer com que crianças e pessoas adultas não só entendam as dinâmicas sociais internas dos povos africanos, mas também interfiram nas relações para além do continente africano, pensando e refletindo as diásporas em outros espaços dentro das relações sociais vividas diariamente.

Apesar da importante ressalva do documento em relação aos discursos proferidos pelos colonizadores, que trazem uma suposta superioridade sobre os

negros(as), parece que, no texto, a característica de anexo está implícita ao tema, uma vez que a concepção de transversal é retratada potencializando um aspecto secundário em relação aos currículos das diversas áreas do conhecimento.

Ainda assim, segundo a publicação, a questão é fundamental para o sistema, pois:

[...] a escola, como instituição que tem o papel de contribuir na formação dos cidadãos, deve assegurar o direito à educação a todos os brasileiros e, ao mesmo tempo, ser aliada na luta contra qualquer forma de discriminação ou exclusão, dentre as quais a de raça. É relevante que o sistema educacional entenda e caminhe no sentido de que a relevância dos temas que envolvem a inclusão no currículo escolar da história e da cultura afro-brasileiras e africanas é reconhecida por todos os brasileiros – homens e mulheres – interessados na construção de uma sociedade que respeite o seu perfil multicultural e pluriétnico (SÃO PAULO, 2008, p. 20).

Retomo as tensões causadas no que se refere ao conceito de “raça”. Com relação a isso, é importante expor que grupos reuniam interesses em obter a soberania física e psicológica e cultural sobre outros povos, como já exposto. Exemplo dessas relações foi a escravidão ocorrida em diversos países do continente africano. O processo de alienação e submissão, acrescido de trágicas crueldades físicas, potencializou o etnocentrismo e eclodiu em “direitos subjetivos” para as parcelas da sociedade que acreditavam em superioridade ideológica, física, cultural e econômica, o que resultou em uma hegemonia que “determinava” certo modelo de sociedade (SCHWARCZ e GOMES, 2018).

As ciências, junto com a religião, sobretudo a cristã, movimentaram dois discursos, os quais foram usados para fortalecer a ideia de que as culturas distintas de certos padrões poderiam sofrer com hostilidades físicas e psicológicas. Com o passar do tempo, segundo os autores, esse modelo se estruturou na sociedade ocidental e, como consequência, as escolas também incorporaram essa lógica. Nesse caso, em específico, percebe-se que a história africana e afro-brasileira experimentou um grande período de taciturnidade, especialmente dentro das escolas.

Outra importante questão no que se refere a esses arranjos está ligada às práticas corporais que dialogam com os temas da Educação Física, ou seja, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes e as brincadeiras. Não diferente do silenciamento da voz das pessoas escravizadas, o corpo foi outro objeto de quietude forçada, as agressões sofridas pelos negros(as) escravizados contribuíram como reforço para esse mutismo.

As atrocidades sobre esses grupos, embora chamadas de “exemplares”, de fato, foram desumanas, entre as quais a imobilização em troncos ou açoites em pelourinhos, que frequentemente culminavam na morte dos castigados, sob as penas daquilo que se entendia como “desvios de condutas” (SCHWARCZ e GOMES, 2018). Ou seja, os muitos corpos negros também padeceram ante a penúria das agressões protagonizadas pelos colonizadores.

Junto a isso, as questões da Educação Física também foram colonizadas. Sempre propenso às práticas eurocêntrica e estadunidense, esse componente pouco se edificou a partir dos laços da cultura afro-brasileira dentro das escolas e fora das escolas. Parcamente sabemos, sobre as brincadeiras, as lutas, os esportes, as danças ou as ginásticas que tenham relações com as populações nativas ou “ex-escravizadas”.

Por esse motivo, entre outros já destacados nesta introdução, é que a Educação Física, juntamente com as relações africanas e afro-brasileiras, tem expressiva importância nas escolas do Brasil. Ainda assim, a história da área ancora-se em campos epistemológicos conflitantes, os quais contribuíram para legitimar as violências vividas pelo povo negro, como descreve Lima (2015) sobre o construção social da área.

### **1.1 A Educação Física e seus contextos sociais**

Nas primeiras décadas do século XX, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe dominante em suas relações econômicas. Essa condição foi expressiva no que diz respeito à concepção da área e às suas finalidades nos campos de atuação, práticos e teóricos.

Visando melhorar a “condição de vida dos brasileiros”, como diziam os médicos, muitos deles assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças da época. Além disso, havia um pensamento político e intelectual brasileiro que se inclinava fortemente para a eugenia, isso por entender que o contingente de escravos negros(as) era muito grande, havendo o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a “raça branca”.

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência de certos setores sobre esse tema, à realização de atividades físicas não era muito bem vista, isso por entender que a associação com essas práticas permitia estabelecer relações com o trabalho físico e o trabalho escravo. Assim, qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos e considerada de menor valor. Essa atitude dificultava a obrigatoriedade da prática de atividades físicas nas escolas.

Dentro dessa conjuntura, as instituições militares sofreram influência da filosofia e das teorias positivistas, que almejavam a “ordem e o progresso”, ao pregar a educação do físico. Essas ideias tinham fundamental importância para formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais.

Diante dessa realidade, a Reforma Couto Ferraz foi empreendida no sentido de tornar obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral, houve grande contrariedade por parte dos pais, mães entre outras pessoas que compunham a elite do país, ao ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter “intelectual”. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica se associava às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve proibições em relação a sua participação em atividades relacionadas a esse componente.

Lima (2015) continua e retrata que, em 1880, Rui Barbosa deu seu parecer a respeito do projeto 224, que se referia à Reforma Leôncio de Carvalho, relativa à Instrução Pública, a qual se formalizou no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Em sua manifestação, o político defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos dos outros componentes. Nesse documento, destacou-se e explicitou-se a ideia referente à importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

No início do século XX, segundo o autor, a Educação Física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nessa mesma época, a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da atividade no desenvolvimento integral do ser humano. Esse contexto viabilizou que profissionais da educação na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física.

As práticas ensinadas nesse período tomaram como base os métodos europeus, primeiramente o sueco e o alemão e, posteriormente, o francês, que, por razões ideológicas, se firmavam em princípios biológicos de formação dos povos europeus. Esses recursos faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente (LIMA, 2015).

Na década de 1930, no Brasil, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas em um contexto histórico e político mundial, ganharam força novamente as premissas que associam a eugeniação da “raça” em relação à Educação Física. Segundo Lima, o exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física, que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. Assim, o discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.

A finalidade higiênica foi duradoura, uma vez que instituições militares, religiosas e educadores, juntamente com o Estado, compartilhavam de muitos desses pressupostos. Ainda assim, a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse a tal inclusão, a falta de pessoas para o trabalho com essa disciplina na escola era muito grande.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo escolar como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular confinada ao componente como um “penduricalho” dentro das instituições escolares), junto ao ensino cívico e aos trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. No texto constitucional havia, ainda, um artigo que citava o “adestramento físico” como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia.

Nos anos entre 1930 e 1940 o componente ganha novos objetivos, que tiveram como característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país, relacionada ao processo de industrialização e urbanização e ao estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa Lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a conquistar cada vez mais espaço nas aulas e o processo de esportivização teve início com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, de acordo com Lima (2015):

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira para formar mão de obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, com a Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968), e com a publicação da Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (p. 250).

Segundo o autor, na década de 1970, o componente ganhou, mais uma vez, funções para a manutenção da ordem e do progresso do país. O governo militar investiu na Educação Física com o foco nas diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados e Municípios) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas, que resistiam ao governo da época.

As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho junto com a ideia do “milagre econômico brasileiro”. Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970. No que se refere à configuração da disciplina em âmbito escolar, Lima (2015) destaca que:

a partir do Decreto n. 69.450 (BRASIL, 1971), considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação (p. 250).

A iniciação esportiva, a partir do ensino fundamental, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; o garimpo para a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais representando a “pátria” foi um dos objetivos daquela época. No período, o chamado “modelo piramidal”, que teve, dentro das escolas, o objetivo de melhorar a aptidão física da população urbana e industrial, essas concepções nortearam as diretrizes políticas para a Educação Física. O empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade iria compor o desporto de massa, que se desenvolveria, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país, tornando-se um desporto de elite.

Com o passar do tempo, as teorias críticas começaram a ganhar forma no Brasil e, com isso, as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência desse referencial, que questionou o papel da área e suas dimensões políticas. Com isso, ocorreram mudanças de enfoque em alguns casos, tanto no que dizia respeito à natureza do componente, quanto no que se referia aos seus objetivos, temas, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem (LIMA, 2015).

No que diz respeito ao primeiro aspecto, ampliou-se a visão de que a Educação Física seria campo restrito à área biológica e, dessa forma, reavaliaram-se e enfatizaram-se suas dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. Com relação ao segundo aspecto, Lima (2015) expõe que foram abarcados objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), com temas e conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e, ainda, com pressupostos pedagógicos mais humanos, diferentemente da ideia de “adestramento”.

Atualmente, concebe-se a existência de alguns campos teóricos para se pensar a Educação Física escolar no Brasil, os quais resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e, também, de concepções filosóficas. Para o autor, todos esses campos têm ampliado a ação e a reflexão relacionadas à área e aproximado, cada vez mais, a Educação Física das ciências humanas. Embora essas diferentes áreas apontem para enfoques epistemológicos distintos dentro do campo das ciências humanas, a sua articulação, vinculada às múltiplas dimensões do ser humano, se assenta no campo sociológico dentro da Educação Física.

Essa trajetória da área posta por Lima (2015) retrata de forma sucinta como o amálgama das teorias e suas relações sociais, provocaram importantes modificações no



cenário nacional do componente curricular, por esse motivo pensar em suas contribuições em relação ao objetivo e ao objeto de pesquisa é importante.

As ciências humanas, em conjunto com a Educação Física, colocam uma gama de possibilidades no diálogo com as questões de “raça” e de etnia vislumbradas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, pelo parecer 03/2004 e pelas Orientações Curriculares do Município, porém, uma pergunta é sempre importante fazer: como estão reverberando as relações entre a formação de professores e a prática pedagógica no âmbito da Educação Física Escolar ?

## **1.2 Problema de pesquisa**

As Orientações Curriculares e as expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial, editadas, no ano de 2008 pela rede municipal de educação de São Paulo, ou quaisquer outros documentos publicados em Diário Oficial desse município, que tenham relações com o tema no campo da formação de professores, serão objeto de pesquisa. Entretanto, me pautarei por analisar apenas as formações publicadas em D.O que os professores selecionados como sujeito de pesquisa tenham se inscrito e realizado.

Da mesma forma, analisarei os relatos dos professores que passaram pela formação oferecida, ou pela Diretoria Regional do Campo Limpo (DRE-CL), ou pela SME e que publicaram suas práticas em eventos acadêmicos da área de Educação ou Educação Física. Essas investigações se colocam como pano de fundo da pesquisa.

As análises relacionadas, de um lado, à implementação da lei e, de outro, aos seus impactos na rede municipal de educação de São Paulo irão se configurar como elementos de investigação secundária desta pesquisa. No que se refere à execução da legislação, será observado como isso se deu no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a qual publicou um material com base nas Leis da União; quanto às consequências desse ato, o estudo levará em conta, sobretudo, o contexto da Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo, que, como mencionado acima, organizou uma formação sobre o tema, construindo um GT (Grupo de Trabalho) de formação de Professores, Coordenadores, Diretores, Supervisores e equipe de Apoio Técnico Educacional.

Assim, o objetivo da pesquisa é entender as práticas pedagógicas organizadas por professores que passaram pela formação relativa ao tema étnico-racial ofertado pela DRE-CL, ou pela SME, e materializaram suas ações no componente de Educação Física. Para isso, a indagação posta é: como estão sendo organizados alguns currículos na área de Educação Física escolar em relação ao tema africano e afro-brasileiro, uma vez que a formação sobre o tema tem importante espaço na rede municipal, sobretudo na região do Campo Limpo?

### **1.3 Os objetivos da pesquisa**

- ✓ Analisar os conceitos presentes em documentos oficiais e não oficiais, como as Orientações curriculares produzidas pela SME e pela DRE-CL e as ementas de formações, além dos relatos produzidos pelos professores, os quais se constituem como registros que organizam a formação dos docentes, e estudar, também, suas interfaces com o referencial teórico.
- ✓ Analisar e compreender criticamente os efeitos da prática curricular dos professores de Educação Física em relação à formação ofertada pela DRE- CL sobre a temática.
- ✓ Identificar as implicações, para a organização da prática curricular, das relações étnicas e raciais no componente de Educação Física Escolar.

### **1.4 Hipótese**

Em meio às políticas públicas focadas na ampliação do conhecimento em relação à cultura africana e afro-brasileira, organizadas pelo Poder Executivo de diferentes estados e municípios a partir do ano de 2003, foram crescentes as iniciativas de publicação de orientações curriculares e de organização de formações de professores, entre outras modalidades de intervenção, realizadas para sensibilizar os trabalhadores da educação e para construir um aparato didático e pedagógico a respeito do tema. A fim de que esses projetos fossem edificados, esses sistemas tiveram que, obrigatoriamente,

alinhar-se, primeiro, à lei 10.639/03 e ao parecer 03/04, que orienta a temática e, posteriormente, à lei 11.654/08.

Para Caetano e Silva (2017) a implementação, bem como a ampliação e o sucesso dessas normativas, depende de um trabalho conjunto, que começa com as recomendações propostas e vai até o papel de gestores e professores da escola em todo o território nacional. As questões referentes ao tema trouxeram vários desafios para o corpo docente das escolas, dentre os quais, destacam-se: a preparação dos professores, o material didático adequado e o acompanhamento das instituições de ensino. Nesse sentido, segundo os autores, é necessário tanto desenvolver um trabalho que envolva as demandas da cultura africana e afro-brasileira, para que os professores possam acumular uma ampla compreensão sobre a temática, como elaborar um material didático adequado e realizar um acompanhamento do trabalho dos professores, o que deve ser feito pelas instituições.

Na mesma linha das questões expostas pelos autores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) introduziu, na lei 10.639/2003, a obrigatoriedade da realização daquelas ações para as instituições de ensino do país, desde a educação básica até o ensino superior, como já expresso no texto, indicando recomendações e orientações para estimular o aprendizado de conceitos que permitam aos profissionais do ensino refletir sobre o tema. Essa resolução estabelece um núcleo de projetos político-pedagógicos como um dos focos de avaliação do andamento do PPP nas escolas. O tema das relações étnico-raciais, dentro do contexto educacional, tem por objetivo a formação de cidadãos conscientes a respeito das questões raciais, além de promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, de acordo com Caetano e Silva (2017), o ensino das relações étnico-raciais deve ser conduzido tendo como referência os seguintes propósitos: “Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações que combatem o racismo e as discriminações”.

Ainda segundo os autores, podem-se identificar ao menos três abordagens sobre diversidade nas políticas desenvolvidas pelo MEC. A primeira tem por base o binômio inclusão/exclusão, que busca incorporar os excluídos a um modelo instituído de política a partir da perspectiva socioeconômica, que por vezes pode desconsiderar suas identidades específicas. Em tal abordagem, a questão étnico-racial se dilui dentro de um sistema excludente, e a diversidade nesse contexto não resulta em revisão das concepções, modelos e referências das políticas educacionais.

As circunstâncias do sistema excludente devem ser baseadas na ação afirmativa ou na discriminação positiva. Nela, a compreensão é de que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros(as), índios e mulheres, não pode ser atribuída exclusivamente aos indivíduos isoladamente. É de acordo com essa percepção que condições descritas como etnia, “raça”, sexo e a definição de pertencimento a um grupo são consideradas em alguns programas e políticas do MEC, como, por exemplo, no Programa Universidade Para Todos (ProUni).

Na terceira abordagem, a diversidade é tratada na chave das “políticas de diferença”, as quais se distinguem das políticas de inclusão social e das políticas da ação afirmativa, não pela ênfase no particularismo, mas pela demanda igualitária de reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública. Esse enfoque questiona frontalmente as práticas associadas ao mito da democracia racial e aponta para uma mudança das concepções e das formas de organização que orientam as políticas educacionais. Segundo os autores, tal perspectiva ainda não recebeu a devida atenção na agenda do Ministério da Educação.

Esse tripé envolve as políticas de ação afirmativa propondo reflexões e avaliações, que devam ser instrumentos efetivos na organização e reorganização estrutura de seu funcionamento. Tais atividades deve levar em conta as demandas de grupos que compõem a sociedade no que se refere as suas diferenças e identidades.

A proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi mais um instrumento de Estado, estruturado a partir de seis eixos estratégicos, de modo que cada eixo contém um conjunto de metas, com suas respectivas ações principais e atores a serem envolvidos pelo MEC em seu desenvolvimento.

Os eixos são os seguintes: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração); e 6) Avaliação e Monitoramento (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive para a formação de professores. Com essa medida, reconhece-se

que, além de garantir vagas para negros(as) nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (BRASIL 2004).

A especificação dessa legislação se referir às áreas de História, Arte e Literatura, entretanto as formações anunciadas pelo sistema contemplam uma grande maioria dos profissionais de educação. Por esse motivo, é importante salientar que todos os componentes curriculares devem trabalhar com a temática e, nessa conjuntura, a Educação Física não fica de fora desse centro.

Por esse motivo, com a finalidade de construir a hipótese da tese, retomo o debate a respeito do componente em análise. Imbricado nas relações éticas e em diálogo com as leis, juntamente com os documentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Diretoria Regional do Campo Limpo, a discussão proposta começa a ter suas afinidades com a metodologia.

Considerando as trajetórias sociais e históricas do componente curricular em questão suas transformações foram importantes, como já observado por Lima (2015), cabe tecer a partir daqui um breve relato a respeito de como se consolidaram as referências sobre os campos epistemológicos das ciências humanas.

A teorização crítica que se produziu sobre a ótica da sociológica se opôs à forma de organização dos Estados-Nação que se alinhavam ao capitalismo, ao liberalismo e ao neoliberalismo. Com o componente de Educação Física não foi diferente, em alguns casos as posições se mostravam contrárias à conjuntura social normalmente ligada a esses sistemas de pensamento político e econômico. A direção rumou para os conceitos estruturantes que, de algum modo, reúnem os principais contributos para tais análises. Assim, ideias como: ideologia, reprodução cultural, resistência, esfera pública, controle e poder foram os novos caminhos a seguir (NEIRA e NUNES, 2009; SILVA, 2013).

Nesse sentido, dentre as propostas curriculares de Educação Física, as interferências críticas contemplam o enfoque denominado “sociocultural”, tomando como referência princípios norteadores como os conceitos de “formação humana”, “ensino” e “conteúdo da Educação Física” (NEIRA e NUNES, 2009).

Como formação humana, Neira e Nunes (2006) entendem o conjunto de normas, regras, e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social. Assim sendo, a escola deve preparar as crianças, os jovens e os adultos que nela estão para o agora, uma vez que o futuro é uma incógnita.

Silva (2013) desenha um cenário referente às teorias educacionais no âmbito das teorias tradicionais, críticas e pós críticas que, em algum momento, foram citadas nas obras de Lima (2015) e Neira e Nunes (2006; 2009). A Educação Física como a educação em seu sentido amplo também foi impactada por tais teorias e deixam ou deixaram seu legado cravado nas páginas dos livros e em práticas pedagógicas.

As teorias tradicionais sobre currículo nascem nos Estados Unidos, com Bobbitt, e denotam que o modo de organização curricular busca igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. O teórico do currículo Bobbitt encontrou suporte na teoria de Ralph Tyler e na de John Dewey (SILVA, 2013).

Na década de 1960 ocorreram grandes agitações e transformações na sociedade e na cultura. Assim, de acordo com Silva (2013) foi nesse contexto que começam as críticas as concepções mais tradicionais e técnicas do currículo, com isso, estudiosos sobre o assunto evidenciam que as teorias críticas do currículo efetuam uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

Como já mencionado, essa é a mesma percepção exposta por Lima (2015) e Neira e Nunes (2006; 2009) no que tange à Educação Física.

Posteriormente, em sua revisão teórica, Silva (2013) apresenta o cenário dos fenômenos pós-críticos que começam a permear a educação e ampliam o olhar para os acontecimentos. Segundo o autor, essa teoria tem sua origem nos países dominantes dos continentes norte-americano e europeu e, atualmente, é discutida sob suas várias vertentes, inclusive entre grupos culturais dominados no interior daqueles países, os quais buscam validar seus costumes culturais e solucionar os problemas que se apresentam em comunidades com identidade “racial” e étnica em relação à “cultura nacional dominante”.

Por mais que algumas relações possam querer manter as relações de poder alinhadas à hegemonia burguesa, dois exemplos representam um importante instrumento de luta política, pois eles remetem às seguintes questões: o que conta como conhecimento oficial? O que seria legítimo das culturas que impõe uma ideia de Estado-Nação? Assim, Neira e Nunes (2009) nos alertam que a igualdade não se obtém simplesmente por meio da equidade de acesso ao currículo hegemônico, por isso é importante haver mudanças substanciais do currículo existente, no que se refere às suas práticas e aos temas a serem estudados.

As teorias pós-críticas contemplam o currículo como narrativa étnica e racial, reafirmando outro olhar e propondo a ampliação do pensamento curricular crítico, o último aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, o alerta para questões como etnia, “raça” e gênero configura um novo repertório educacional significativo no mundo contemporâneo. É importante frisar, no entanto, que recentemente estão sendo problematizadas expressivas relações dentro do currículo que dialogam com essa contemporaneidade, como vimos nos documentos organizados pelos poderes Executivos de diferentes níveis de governo. O que vem sendo feito a partir de análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, nos currículos educacionais é o vínculo entre conhecimento, identidade e poder de forma que os temas da “raça” e da etnia ganham seu lugar no território da educação (SILVA, 2013).

Para o autor, outra ferramenta teórica que se ancora nas teorias pós-críticas são as ideias pós-modernas, que retratam o quanto vivemos uma nova cena histórica e indicam de que forma essa realidade traz incomuns implicações no campo educacional. Basicamente, tais concepções criticam conceitos e discursos da modernidade, como razão, ciência e progresso. As consequências desse movimento para o currículo estão na desconfiança que ele gera em relação a uma pedagogia e a uma organização curricular fundamentadas no pensamento moderno, que se caracterize pelos conceitos de saber totalizante, razão iluminista, progresso cumulativo, axiomas inquestionáveis e de sujeito racional, livre e autônomo.

Já com relação ao pós-estruturalismo, Silva (2013) afirma que essa corrente enfatiza os jogos de linguagem e a realidade como um “texto”. De acordo com a teoria, a fixidez dos significados se torna fluida, indeterminada. Daí, por exemplo, a radicalização pós-estrutural da noção de diferença, que amplia o conceito de desigualdade, típico da modernidade. Segundo o autor, o pós-estruturalismo desconsidera o sujeito racional, autônomo e centrado da modernidade como uma ficção, para ele, “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social”. Um currículo, para essa teoria, questionaria os significados transcendentais ligados à religião, à política, à pátria, à ciência etc., convicções que povoam muitos currículos existentes, em suas condições sociais.

A teoria pós-colonialista, por sua vez, objetiva refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, tais como o imperialismo econômico e cultural. Nesse sentido, tal concepção reivindica um currículo que inclua as diferentes culturas, não de

forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados (SILVA, 2013).

Por fim, os Estudos Culturais constituem um campo de investigação cujo impulso inicial foi estudar a cultura por meio de grandes obras literárias, tidas como burguesas e elitistas. Para essa teoria, a mídia também apresentava seu papel na formação de consenso e conformismo político, concentrando-se na análise da indústria cultural. Silva (2013) ressalta que esses estudos, assim como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, devem influenciar de forma significativa o processo de elaboração curricular atualmente. Isso deve acontecer, também, na Educação Física: Neira e Nunes (2006; 2009) mostram que, dentro do contexto atual, tais estudos apresentam conceitos relevantes à visão crítica e pós-crítica do currículo, especialmente por entenderem a cultura como campo de disputa simbólica pela afirmação de significados.

A ideia do termo “pós”, segundo Homi Bhabha (2013), não pode mais ser entendida como simplesmente uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica ou nossa autopresença mais imediata, não mais como nossa imagem pública, o “pós” deve ser entendido pelas suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. Diferente da história que conta o tempo sequencial, buscando estabelecer conexões seriais, causais de um tempo cronológico e imutável.

Nesse sentido, a ideia dos “pós” não está apoiada nas concepções de ir além, no sentido de distância espacial, marca de progresso, ou prometer o futuro. Se esse jargão tem um significado, esse não indica uma sequencialidade. De outro modo, o significado mais amplo do termo “pós” reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras “vozes” e histórias dissonantes, até desistentes, de mulheres, colonizados, grupos minoritários. Isso porque a demografia do novo internacionalismo é a história da migração, são as narrativas das diásporas culturais e política, dos grandes deslocamentos sociais (HOMI BHABHA, 2013).

As teorias “pós” expressam uma reflexão sobre o objeto de estudo que amplia o modo de compreendê-lo. Para Neira e Nunes (2008) a ideia das teorias “pós” significa outro tipo de ir *além*, significa uma distância que ultrapassa qualquer imposição de limites nos objetos de estudos, como bem afirmou Bhabha. Dessa forma, trata-se de uma posição à frente dos limites impostos pelas epistemologias dentro das ciências sociais positivistas.



As ideias “pós-críticas” reconhecem os campos das pesquisas críticos e se nutrem deles, mas, ainda assim, questionam os limites das teorias, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma “verdade” sobre o objeto, as teorias “pós” representam uma das múltiplas “verdades”, podendo haver outras nesse mesmo objeto (NEIRA e NUNES, 2008).

As teorias pós-críticas ancoram-se nas perspectivas já anunciadas por Silva (2013), ou seja, as questões pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais. Tais campos de pensamento, juntamente com os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico ou Intercultural são subsídios que, segundo Neira e Nunes (2006; 2008) contribuem para analisar a cultura corporal no que concerne aos temas da Educação Física referente às brincadeiras, às ginásticas, aos esportes, às danças e às lutas inseridas na sociedade mais ampla.

É por esse caminho que edifico a hipótese. Em primeiro lugar, indago: em que medida, em aspectos qualitativos, a promulgação das referidas leis 10.639/03 e 11.645/08, aliada ao parecer 03/04, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e ao documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*, publicado pelo Município de São Paulo, juntamente, ainda, com as chamadas realizadas em Diário Oficial para a formação de professores, impactaram nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física?

Sendo assim, a hipótese é de que os documentos, bem como as formações organizadas pela DRE-CL, publicadas em Diário Oficial, ainda são insuficientes para pensar uma prática pedagógica em relação à Educação Física escolar que alcance seus principais objetivos em sua concepção cultural sobre o tema étnico-racial. Em outra seção será discutida as concepções teóricas “pós” dentro da Educação Física.

## **1.5 A caminhada**

Abro esta seção mostrando como o método é um importante instrumento em relação ao objetivo a aos objetos de estudo. Por esse motivo retorno ao ponto principal da pesquisa que é entender se as práticas pedagógicas dos professores de Educação

Física tiveram relação com a formação de professores ofertada pelo sistema de ensino da rede municipal de educação no território da DRE-CL. Nesse sentido, é importante traçar um histórico das escolhas e caminhos a percorrer sobre as análises da pesquisa.

O modelo da racionalidade dominante que regula a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e a consolidação desse arquétipo aconteceu progressivamente nas “ciências naturais”. Na esteira de seu endurecimento no cenário social, que perpassou pelos séculos XVII, XVIII e XIX, confirmando sua “legitimidade” no século XX e, por vezes, vem sendo abalado no século XXI, essa personificação conferiu um padrão de racionalidade e se estendeu às ciências sociais emergentes nos períodos citados.

Boaventura afirma que: “a partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende por vias de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas” [...] (SOUSA SANTOS, 2010, p.21). Assim, esse modelo, segundo o autor, produz conhecimento científico que, para os defensores das “ciências naturais”, se traduz em conhecimento lógico.

Por outro lado, muito do que vinha se produzindo no campo das ciências sociais era chamado de conhecimento “ilógico”, pois correspondia a saberes potencialmente perturbadores, intrusos ao modelo “racional”, e que apresentava afinidades com o “senso comum”. Entretanto, os teóricos opositores à racionalidade criticada por Boaventura se inclinam às humanidades ou estudos humanísticos, que incluem os históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos, teológicos, antropológicos, educacionais, entre outros expressam outra ideia sobre o assunto.

Por outro lado, os estudos das ciências naturais contemplam um modelo global sobre a nova racionalidade científica e se apresentam como norma totalitária, à medida que negam outras formas de conhecimento distintas da racionalidade dos princípios epistemológicos e metodológicos de seus cânones. Esse modelo absoluto de construir ciência pode ser crucial, uma vez que petrifica as relações nos campos de conhecimentos e parcamente realizam rupturas de demandas sociais e humanas no paradigma científico. Os teóricos das ciências naturais entendem que a aceitação das diferenças epistemológicas e metodológicas pode provocar descrédito em relação ao rigor científico das pesquisas (SOUSA SANTOS, 2010).

As estruturas da ciência moderna definem, em sua “lógica”, um arcabouço, como por exemplo: conhecer significa quantificar. Nesse sentido, “o rigor científico afere-se pelo rigor das medições”. A qualidade intrínseca do objeto é, por assim dizer,

desqualificada e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir [...] (SOUSA SANTOS, 2010, p.27). Sendo assim, o que não é quantificado é cientificamente irrelevante. O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer, na congruência científica, significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Forjado pelas ideias acima, o pensamento cartesiano se constitui em uma nova estrutura para entender o mundo social. Com o nome de “física social”, que designou os estudos científicos da sociedade, esse movimento parte da premissa de que as ciências sociais estão relacionadas às ciências naturais e devem ser aplicadas sobre um modelo de conhecimento universalmente válido e, por maiores que sejam os “fenômenos naturais” e sociais, segundo essa teoria é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros (SOUSA SANTOS, 2010).

De acordo com o autor, as pesquisas de cunho quantitativo pretendem investigar fenômenos sociais como se fossem fenômenos naturais, ou seja, concebem os fatos sociais como se fossem coisas materiais palpáveis, numéricas, dimensionais. Um dos precursores desse método foi Durkheim, pensador segundo o qual seria necessário reduzir os fatos sociais à suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, sempre pautadas nas pesquisas quantitativas.

O enfoque quantitativo geralmente é sequencial e possui em método comprovável por sistemas de algoritmos, em que cada etapa precede à seguinte e no qual não se pode “pular ou evitar” passos, mas a ordem deve ser rigorosa. Nesse sentido, no enfoque quantitativo, existe uma variedade de concepções ou marcos de interpretações, em todos eles, porém, existe um denominador comum que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), pode ser conceituado como “padrão cultural”, noção que parte da premissa de que toda cultura ou sistema social dispõe de um único modo e, dessa forma, para entender situações no âmbito das múltiplas culturas, as pesquisas de cunho quantitativo podem deixar lacunas sobre os objetos pesquisados.

Os modelos quantitativos, segundo os autores, podem ter importantes inconsistências, uma vez que as questões humanas, sociais e culturais estão sob a lógica da significação, da subjetividade, da cosmovisão, ou da maneira de ver o mundo. Uma pesquisa organizada apenas por sistemas quantitativos desconsidera as condutas humanas distintas e se sobrepõe aos padrões pré-estabelecidos por uma ideia de normalidade cultural em que os grupos devem se encaixar.

Por outro lado, os estudos sobre as humanidades, sociedades ou culturas expressam o entendimento da vida social em suas particularidades e peculiaridades e estão no centro dos estudos qualitativos, de forma que suas análises sobre objetos sociais aspiram mais flexibilidade e são mais maleáveis. Os campos qualitativos podem ser fronteiras referenciais para os atores sociais, construídas pelo inconsciente, ou por aquilo que foi transmitido por outros e pelas experiências pessoais que possam ter diferentes interpretações (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

A nova visão qualitativa no campo da ciência caldeia uma tradição filosófica complexa que, para quebrar as barreiras do rigoroso método das ciências naturais, permeia campos da fenomenologia, do interacionismo, do mito simbólico, da hermenêutica, do existencialismo, do pragmatismo, da significação, da antropologia, da sociologia, da história, das culturas, entre outros campos de estudos que reivindicam a especificidade do estudo da sociedade (SOUSA SANTOS, 2010).

Nas últimas décadas do século passado, os estudos com referências qualitativas são indicadores de alternativas de pesquisas sociais que apontam na direção de uma revolução científica e transportam a marca pós-moderna do paradigma emergente. Em outra seção o tema pós-moderno será discutido. Ou seja, à medida que as ciências naturais, que trabalham com a materialização sólida, sobretudo com números, se aproximam das chamadas “humanidades”, os sujeitos a serem pesquisados, idealizados pela ciência moderna, são envoltos pela diáspora do conhecimento irracional, subjetivo, significativo e, com isso, afasta a tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica.

As pesquisas no âmbito qualitativo se diferenciam, em seus significados, das pesquisas quantitativas, isso porque, à medida que os pontos de vista internos no núcleo dos fenômenos sociais abordam campos diferentes de interpretações no âmago das culturas nas investigações qualitativas, eles possibilitam contribuir com observações profundas, ou como interventor interno ou externo (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013).

Segundo os autores, nas pesquisas qualitativas pode-se usar diversas técnicas e habilidades, de maneira a compreender os fenômenos sociais e culturais de acordo com a exigência das situações em relação ao objeto pesquisado. Em particular, na pesquisa aqui empreendida, o objeto é constituído tanto pelas ementas dos cursos de formação organizados pela DRE-CL e, também, pela SME, ofertados para professores da rede, publicados em Diário Oficial do Município, como por outros documentos oficiais da

rede municipal. Os relatos organizados por esses docentes de Educação Física, que passaram por algumas das formações disponibilizadas pela rede de ensino, também irão compor o estudo. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas não definem as variáveis com o propósito de manipular as experiências, bem como seus resultados.

Esse tipo de pesquisa tem por finalidade produzir dados na forma de notas extensas, diagramas, mapas, ou “quadro humano”, a fim de gerar descrições detalhadas e fidedignas. Com isso, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), são capazes de levar o pesquisador a reflexões profundas e de permitir extrair significados dos dados sem necessariamente reduzi-los a estatística, embora a contagem possa ser utilizada nas análises. É fundamental, nas pesquisas qualitativas, entender os participantes dos grupos culturais e sociais e, em alguns casos, se identificar com eles, desse modo, não se limitando apenas a fatos objetivos, “frios”.

Por vezes as pesquisas de cunho qualitativo mantêm uma perspectiva dupla, analisando os aspectos explícitos, conscientes e evidentes, assim como questões implícitas, inconscientes e subjacentes, sendo assim, a própria realidade subjetiva pode ser estudo. Observar os processos sem invadir, alterar ou impor um ponto de vista externo é importante, porém é essencial levar em conta como as demandas sociais, no caso deste trabalho, colocadas na Introdução, relativas às relações étnicas e raciais, são percebidas pelos atores do sistema social em análise. Esses tipos de pesquisa devem levar em conta o trabalhar com paradoxos, sobre as incertezas e diante de “dilemas éticos” e ambiguidades (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Embora as diversas metodologias tenham espaço privilegiado na pesquisa qualitativa, esse modelo se diferencia em suas organizações teóricas, no modo como compreendem o objeto de estudo, e em seus focos metodológicos. Por esse motivo, anúncio, aqui, como usarei o método qualitativo de pesquisa.

Levando em conta esse raciocínio, apresentarei três perspectivas a serem utilizadas na construção desta pesquisa. A primeira é a do pesquisador como *bricoleur*; a segunda tem como instrumento o interacionismo simbólico; e, por fim, a etnometodologia. É dentro desse tripé que vou construir os textos mimeses, como materialização das relações do pesquisador com o objeto e com seus objetivos, edificando as análises.

## 1.6 O *bricoleur*: pega a visão

As pesquisas de cunho qualitativo não se limitam apenas ao emprego de técnicas e habilidades em relação ao método, elas incluem também uma atitude de pesquisa específica que deve estar intimamente ligada ao objeto e em alinhamento com o método, possibilitando assim que o pesquisador se envolva em algum momento nos manejos de análises com expressivas questões sociais.

No caso específico dessa pesquisa vou me intitular de “pesquisador *bricoleur*”, que almeja a organização no alcance dos objetivos da pesquisa em questão. Entretanto isso envolve a curiosidade, a abertura e a flexibilidade na manipulação dos métodos, o pesquisador *bricoleur* deve arquitetar postura reflexiva e investigativa (FLICK, 2009; KINCHELOE, 2007). Com isso, os métodos de pesquisas utilizados possibilitam em alguns casos as percepções de pontos difíceis de ser vislumbrados, resultando em consequências importantes para a pesquisa.

Nas pesquisas qualitativas, a necessidade de encontrar um caminho entre as relações sociais e as técnicas, na utilização inventiva do método, esses meandros estão na experiência, ou no modo ontológico com que os envolvidos na pesquisa expressam suas concepções de mundo. “Manusear” a pesquisa dessa forma pode possibilitar “erros”, já que o pesquisador pode retomar os caminhos, em contínuo movimento com o campo de análise e as teorias profundas. Os problemas podem se intensificar devido tanto aos espaços de sua investigação como à necessidade de flexibilidade, fatores que podem abrir caminhos para questões subjetivas que são intrínsecas às pesquisas qualitativas (FLICK, 2009).

Difícilmente poderá ser elaborada uma interpretação de pesquisa qualitativa apenas em um nível teórico, ou seja, o entrelaçamento entre teorias é uma das características nessa modalidade de pesquisas. Além disso, aprendizado e ensino deverão incluir experiências práticas na aplicação de métodos e no contato com o objeto. Logo, tais manejos deverão proporcionar uma inserção e, posteriormente, um aprofundamento na prática das relações, como exposto no quadro I, combinando, segundo Flick (2009), olhares mais perscrutados sobre o objeto e os objetivos de pesquisa.

Dentro do quadro metodológico qualitativo, estruturado no campo das ciências sociais, uma das metodologias que vou utilizar como bússola é a ideia do pesquisador

*bricoleur* como já anunciado. Esse movimento requer que a figura do pesquisador tenha um rigoroso instrumento de análise nas ciências sociais. É por esse motivo que escolhi outros instrumentos de análises, os quais serão apresentados nas próximas seções.

Entretanto, se faz necessário entender quais caminhos, como pesquisador *bricoleur*, enfrentei para chegar a algumas conclusões, tomando como norte o quadro de Flick (2009) que auxiliou em algumas escolhas.

Tabela 1. Método qualitativo

	Abordagens aos pontos de vista subjetivos	Descrição das produções de situações sociais	Análise hermenêutica das estruturas subjetivas
Posturas teóricas	Internacionismo simbólico	Etnometodologia Construcionismo Bricolagem ( <i>bricoleur</i> ) Estudos Culturais	Psicanálise Estruturalismo genético
Métodos de coleta de dados	Entrevistas Semiestruturadas Entrevistas narrativas	Grupos focais Etnografia Observação participante Gravação de interações Coleta de documentos	Gravação de interações Fotografia Filmes
Métodos de interpretação	Codificação teórica Análise de conteúdo Análise narrativa Métodos hermenêuticos	Análise de conversação Análise do discurso Análise de gênero Análise de documentos	Hermenêutica objetiva Hermenêutica profunda
Campos de aplicação	Pesquisa biográfica Análise de conhecimento cotidiano	Análise das esferas de vida e de organizações Avaliação	Pesquisa de família Pesquisa bibliográfica Pesquisa de gerações Pesquisa de gênero

Fonte: Flick (2009)

Antes de tudo, é importante, nessa bússola, saber um pouco mais dos caminhos da escolha do pesquisador *bricoleur*. Segundo Silva (2000), na definição do dicionário, a bricolagem, apresentada na Tabela 1, designa o trabalho improvisado e engenhoso de pequenos consertos caseiros.

Porém, Lévi-Strauss, antropólogo e um dos pensadores cujas obras foram acessadas no século XX, aborda, em uma de suas produções, que o pensamento mítico, ou “selvagem”, se caracteriza pela oposição ao pensamento científico, isso pela sua utilização casual e improvisada de matérias preexistentes, um pensamento que estaria em ação, sobretudo, na construção de mitos.

O criador de mitos é, para o antropólogo, um *bricoleur* intelectual. As narrativas míticas são construídas a partir de fragmentos de histórias já existentes e de outros elementos fragmentariamente presentes em uma dada cultura. Tal como um *bricoleur* caseiro, o “criador de mitos” trabalha com matérias e instrumentos que estão à mão, analisando-os dentro de certos contextos. Lévi-Strauss nega que o *bricoleur* se assemelhe a um engenheiro ou cientista no âmbito das “ciências naturais”, isso por entender que o primeiro cria estruturas a partir dos fatos ou resíduos de fatos sem análises sociológicas mais profundas e que o segundo cria seus próprios fatos a partir das estruturas que elabora sob a forma de hipóteses e teorias ancoradas igualmente nas ciências naturais (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Um *bricoleur* deve desenvolver seu trabalho de maneira diferente das estruturas rígidas dos métodos positivistas, ou seja, esse pesquisador que cria os mitos está ancorado nas pesquisas qualitativas que são abertas e propensas a criações (FLICK, 2009). Por esse motivo é fundamental entender como foi construído o método que entrelaça o quadro 1 aos quadros 2 e 3, a serem apresentados nas subseções a seguir. Para isso, o direcionamento que apresenta um rigor científico é um elemento importante, mesmo que a estrutura da pesquisa não se aproxime das “ciências naturais”.

Kincheloe (2007) aponta que algumas conotações que envolvem a malandragem e a esperteza indicam ambiguidade com relação à mensagem, ou seja, se algumas teorias vieram a indicar a ambivalência e o caráter polissêmico no sentido “textual” das produções sociais, um *bricoleur* também pode construir elementos inventivos imaginativos da apresentação de toda a pesquisa formal, entretanto, mantendo a rigorosidade científica das pesquisas qualitativas.

No campo da pesquisa, segundo ao autor, o processo de colocar em funcionamento a estratégia acontece da seguinte maneira: à medida que são necessários o desenrolar de um contexto e situações de pesquisa, podem ser acrescentadas novas formas de interpretação da realidade pelo *bricoleur*. Essa forma de produzir conhecimento iniciou-se na primeira década do século XXI, e essa característica ficou marcada nas pesquisas de inspiração qualitativa.

A ideia do pesquisador *bricoleur* foi ganhando espaço e foi crescente sua aceitação no mundo acadêmico, sobretudo nas ciências sociais, no entanto, um processo tão eclético levanta questões sobre como manter a coerência em relação a uma inovação epistemológica que quebra os paradigmas científicos ancorados nas “ciências naturais”.



Considerando a pesquisa um ato movido a poder, o pesquisador, enquanto *bricoleur*, abandona a busca de um conceito ingênuo de realismo fixo, imutável, concentrando-se, em lugar disso, na elucidação de sua posição como ser pensante no mundo, na teia de realidade e nos lugares sociais. Outros pesquisadores que se utilizam desse referencial moldam a produção e a interpretação do conhecido ou do “desconhecido” e desenvolvem novas formas de reflexão (KINCHELOE, 2007). Para esse mesmo autor,

[...] os *bricoleurs* avançam para o domínio da complexidade. A bricolagem existe a partir do respeito pela complexidade do mundo real. Na verdade, ela está baseada em uma epistemologia da complexidade. Uma dimensão dessa complexidade pode ser ilustrada pela relação entre pesquisa e o domínio da teoria social. Todas as observações do mundo são moldadas, consciente ou inconscientemente, pela teoria social, a qual proporciona o quadro que destaca ou oculta o que pode ser observado. A teoria, em uma modalidade modernista empirista, é uma forma de compreensão que opera sem variação de contexto. Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é indispensável na sua dinâmica histórica que a moldou. A tarefa do *bricoleur* é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis do poder da cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica geral. Nesse processo, os *bricoleurs* atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação de mundo - ela é mais uma explicação da nossa relação com o mundo (KINCHELOE, 2007, p.16).

Distante de posturas inflexíveis, Lévi-Strauss tem uma posição sobre a questão da ciência e problematiza as relações sociais. Para ele,

[...] a primeira diferença entre magia e ciência seria, portanto, que uma postula um determinismo global e integral enquanto a outra opera distinguindo níveis dos quais apenas alguns admitem forma de determinismo tidas como inaplicáveis a outros níveis. Mas não se poderia ir ainda mais longe e considerar o rigor e precisão que o pensamento mágico e as práticas rituais testemunham como tradutores de uma apreensão inconsciente da *verdade do determinismo* enquanto modo de existência de fenômenos científicos, de maneira que o determinismo seria globalmente *suposto e simulado*, antes de ser *conhecido e respeitado*? Os ritos e as crenças mágicas apareciam então como tantas outras expressões de um ato de fé numa ciência ainda por nascer (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 26).

Segundo Kincheloe (2007), os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetivos e objetos de sua investigação é sempre complicada,

volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições ponderam sobre a prática de planejar antecipadamente algumas estratégias de pesquisa e propõem uma negociação metodológica sempre respeitando a demanda das tarefas que têm pela frente, promovendo, por sua vez, uma plasticidade artística em relação ao método.

Dessa forma, o autor aponta dois tipos de *bricoleurs*: aqueles que estão comprometidos com o ecletismo da pesquisa, sem deixar sua complexidade e rigorosidade, permitindo assim que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados, e os que querem se dedicar à genealogia e à arqueologia das áreas do conhecimento ou dos conhecimentos epistemológicos com algum propósito em mente.

Em tais lógicas de análises, os *bricoleurs* chegam ao entendimento de método de pesquisa como sendo uma tecnologia de justificação, ou seja, uma forma de defender ou refletir outras maneiras a respeito tanto dos objetivos e objetos da pesquisa, como do processo pelo qual constroem um conhecimento, o que provém de análises minuciosas.

O pesquisador *bricoleur* está ciente das estruturas sociais profundas e das formas complexas com que se manifestam na vida cotidiana, da importância da análise social, cultural e histórica, das maneiras como as práticas discursivas acontecem no processo de pesquisa, ou seja, juntamente com a reflexão, que pode conduzir à consciência do pesquisador, das dimensões complexas do objetivo e do objeto e, junto a isso, tem clareza, também, a respeito daquilo que a sociedade tem em mente quando fala-se em concepção epistemológica. Sendo assim, um aspecto importante do trabalho do pesquisador *bricoleur* é a compreensão da construção do “eu” e suas nuances com o objeto, bem como a influência desse “eu” na percepção e suas escritas na natureza da investigação. Por esse motivo na apresentação da tese exponho como o objeto tem relações com esse pesquisador.

A neutralidade das relações entre objetivos e objeto pouco tem relação com a pesquisa, o “eu” do pesquisador *bricoleur* sempre concentra uma posição social no mundo, uma posição que muitas vezes é consolidada pelas interferências sociais que remetem a injustiças cometidas por estruturas rígidas do sistema político, social demandadas por padrões em um mundo em constante transformação.

Sobre a ideia da complexidade, Kincheloe (2007) expõe que essa demanda tem uma relação com tipos de análises e com seu vínculo ao objeto e demonstra que as categorias conceituais que podem contribuir com as análises são construções humanas. Por esse motivo o autor postula que tal categorização exerce um impacto profundo sobre os modos e percepções da própria ação humana. Tais questões envolvem a

filosofia como pesquisa. Nesse sentido, um pesquisador *bricoleur*, como me intitulo, deve sempre analisar tais construções. Reflexões essas que já foram realizadas, em alguma medida, na Introdução.

A modalidade da consciência filosófica pode auxiliar o *bricoleur* quando considera sua própria subjetividade de pesquisador, de maneira que ela fornece as intersecções de noções, tais como a invenção e a descoberta, de modo a permitir que o pesquisador faça uso da pesquisa filosófica trabalhando na fronteira entre mundo social e sua representação narrativa nos mais diversos “textos” e contextos. Essas averiguações proporcionam conhecimentos profundos sobre os objetivos e o objeto, bem como a respeito de suas categorias (KINCHELOE, 2007).

Conhecendo as fronteiras, explorando cada ponto do mapa categórico com esse rigor, é possível, segundo o autor, vislumbrar mudanças de paradigmas sociais e filosóficas no que se refere às categorias e ao objeto de estudo, bem como divisar o amplo conhecimento das epistemologias que ancoram o campo teórico e prático, possibilitando novas interpretações. Esse procedimento inicia-se no momento em que os *bricoleurs* começam a documentar as influências específicas da história, não apenas cronológica das vidas e sim em áreas mais rudimentares nas ciências sociais, do contexto concreto, da “raça” e etnia, classe, gênero e sexualidade e sobre os conhecimentos produzidos, as posições filosóficas e epistemológicas que os pesquisadores têm sobre o mundo.

As pesquisas filosóficas contribuem para destacar as características éticas, epistemológicas, ontológicas e políticas no processo de conhecimento produzido e reproduzido. Essas tarefas demonstram que esse tipo de pesquisa está preocupado em aprofundar e entender os conceitos e suas relações em ambientes sociais. Todas essas questões apontam para o papel da ciência como, acima de tudo, uma atividade cultural. (KINCHELOE, 2007)

Sobre esse ponto, Lévi-Strauss sintetiza de forma metafórica as relações entre a ciência e a magia no cenário cultural, as quais podem auxiliar o pesquisador *bricoleur*:

Entretanto, não voltamos à tese vulgar (e aliás inadmissível, na perspectiva estreita que se coloca) segundo a qual a magia seria uma forma tímida e balbuciante da ciência, pois privar-nos-íamos de todos os meios de compreender o pensamento mágico se pretendêssemos reduzi-lo a um momento ou a uma etapa da evolução técnica e científica. Mais uma sombra que antecipa seu corpo, num certo sentido ela é completa como ele, tão acabada e coerente em sua

imaterialidade quando ao ser sólido por ele simplesmente precedido. O pensamento mágico não é uma estreia, um começo, um esboço, a parte de um todo ainda não realizado; ele forma um sistema bem articulado, independente, nesse ponto, desse outro sistema que constitui a ciência, salvo a analogia formal que o aproxima e que faz do primeiro uma espécie de expressão metafórica do segundo. Portanto, em lugar de opor magia e ciência, seria melhor colocá-las em paralelo, como dois modos de conhecimento desiguais quanto aos resultados teóricos e práticos (pois, desse ponto de vista, é verdade que a ciência se sai melhor que a magia, no sentido de que algumas vezes ela também tem êxito), mas não devido à espécie de operações mentais que ambas supõem e que diferem menos na natureza que na função dos tipos do fenômeno aos quais são aplicados (LÉVI-STRAUSS, 1995, p. 28).

Porém, levando em conta a mágica de Lévi-Strauss, o que um *bricoleur* tem de novo em relação à ciência postulada como positivista? Afinal, o que seria a mágica na concepção desse autor? Em sua etimologia, a mágica significa: a arte que, supostamente, produz, por meio de práticas ocultas, fenômenos extraordinários, que contrariam as leis naturais, geralmente definidas por rituais, fórmulas organizadas de construções empíricas, feitiçaria, bruxaria, magia.

Lévi-Strauss argumenta que o pensamento mágico deve considerar a subjetividade da história dos mais diversos povos, sociedades e culturas que produziram conhecimentos importantes para a sociedade, ou seja, aquilo que já foi julgado como fenômenos extraordinários por culturas que defendem uma padronização do ser deve ser contrariado em relação à ideia de “leis naturais”.

Logo, a questão da magia, segundo Lévi-Strauss, está inclinada em entender as escavas organizações pré-estabelecidas de sociedades, as culturas e o mundo na sua complexidade. Assim, as diferenças do universo determinado pelo *status quo* ocidental foram rejeitadas pelo autor, isso por entender que a ideia de monocultura imperou por muito tempo no ocidente. Para Lévi-Strauss o significado da magia como feitiçaria, bruxaria, pode ter resultados extraordinários que não podem ser explicados pelas leis naturais e geralmente são atribuídos a seres “sobrenaturais”. A questão é: seriam os pesquisadores *bricoleurs* seres feiticeiros? Pergunta cuja resposta pode ser descoberta ao longo da pesquisa.

À medida que a compreensão sobre um objeto fica mais aprofundada em relação à construção social do conhecimento, da concepção de subjetividade humana, os *bricoleurs* adquirem consciência de sua própria historicidade e de outros elementos que envolvem a pesquisa. Essas questões, para Kincheloe não passam do desenvolvimento

da consciência da concepção de construção histórica, social, cultural, ideológica e discursiva da ciência e da pesquisa. Nesse contexto, a historicização de algumas descobertas pode levar a reflexões e a construir perguntas, relacionadas à produção de conhecimento, que foram feitas, e outras que ficaram sem ser feitas no passado e, assim, propor novas leituras no processo anterior invisível que molda as formas de como descrevemos e de como agimos no mundo. Prossigo nessa ótica reafirmar os olhares que são tencionados na Introdução dialoga com a presente seção.

### **1.7 Interacionismo simbólico**

As estruturas do desenvolvimento do pesquisador *bricoleurs* como fragmento do método tem importante relevância no construto das próximas seções. O construcionismo e a historicidade em relação à pesquisa não pode ser separada da dimensão interpretativa do pesquisador, por esse motivo, esse método conta com a fundamentação em outras frentes.

A primeira perspectiva expõe que os referenciais teóricos são cavados das tradições do interacionismo simbólico. Uma segunda linha está ancorada na etnometodologia e no construcionismo, nutrindo interesse pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social. Ambas estruturas devem compreender as edificações e mecanismos das configurações sociais latentes. Esse tripé diferencia-se por seus objetos de pesquisa e pelos métodos que empregam (FLICK, 2009).

O autor justapõe que o interacionismo simbólico é a metodologia que destaca o “ponto de vista do sujeito” focando a descrição dos processos na produção de situações e de ambientes (mundanos, institucionais, ou, de forma mais geral, sociais), bem como da ordem social existente. As escolas podem ser consideradas, nesse caso, ambientes institucionais organizados pela sociedade e pelo Estado nas mais diferentes visões epistemológicas.

Segundo Coulon (1995), os estudos que priorizam o interacionismo simbólico se caracterizam pelo fato de se mostrarem reticentes em relação às teorias globalizantes que se aproximam das referências dentro das “ciências naturais”. Ou seja, para compreender a conduta de um indivíduo, deve-se saber como ele percebe a realidade, os obstáculos que julga enfrentar, as alternativas que possibilita abrir à sua frente. Por

outro lado, não é possível compreender os efeitos do campo, de suas possibilidades, das subculturas da delinquência, das normas sociais, entre outras explicações de comportamento invocadas, a não ser que todas essas circunstâncias sejam consideradas.

Continua o autor:

O interacionismo simbólico chamou a atenção para a natureza simbólica da vida social: as significações sociais devem ser consideradas como produzidas pelas atividades interatuantes dos atores [...] o interacionismo simbólico defende que é a concepção dos atores a respeito do mundo social que, em última análise, constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica (p. 59).

As relações forjadas no interacionismo simbólico expõem que: vivemos em um ambiente simultâneo, simbólico e físico, e somos nós que construímos as significações do mundo e de nossas ações no mundo em meio às relações com os símbolos, que também são significados mediante as culturas. Esses símbolos são “significantes” que se diferem dos “sinais naturais”, com isso, temos a capacidade de interpretações porque em alguns casos partilhamos dos mesmos símbolos. Participamos de uma cultura que é um conjunto elaborado de significações e valores a qual, por sua vez, orienta a maior parte de nossas ações e permite-nos predizer, em larga medida, o comportamento dos outros indivíduos (COULON, 1995).

Os símbolos são, portanto, os sentidos e valores que lhes estão associados, mas, não são isolados, esses fazem parte de conjuntos complexos cujo papel é definido pelos sujeitos. Esse pensamento, tem a finalidade de analisar os processos pelo qual determinadas soluções são examinadas sob formas de vantagens e desvantagens que o sujeito obterá em relação aos seus “valores” no mundo social, organizando assim suas escolhas. Em tais condições um pesquisador *bricoleur* deve levar em consideração as ideias do interacionismo simbólico na construção da pesquisa, tanto no que se refere à teoria, quanto nas entranhas dos contextos empíricos.

Para Coulon (1995), as relações do pesquisador *bricoleur*, bem como dos objetivos e objetos de pesquisa perpassam pelo “ego” e pelo “eu”:

[...] sendo o “ego” que varia segundo os grupos com quem está em relação, enquanto seu “eu” é a percepção que tem de si mesmo com um todo: “O ‘eu’ é a resposta do organismo às atitudes dos outros; o ‘ego’ é o conjunto organizado de atitudes que atribuo aos outros. As atitudes dos outros constituem o ‘ego’ organizado e o indivíduo reage, então, diante disso enquanto ‘eu’” (p. 60).

Um “ato” é, portanto, uma interação contínua entre o “eu” e o “ego”, por esse motivo esse processo é uma sucessão de fases que acabam por se cristalizar em comportamentos atribuídos aos dois elementos. Neste caso, um pesquisador *bricoleur* reside também entre os grupos que tecem suas relações e se identificam ou não dentro desses tratos. Ou seja, o “eu” desse pesquisador significa impressões sobre o mundo segundo as interpretações construídas no ambiente social e envolvido por ele, as atitudes que o *bricoleur* significa pode interferir no entendimento sobre as culturas. É nessas correspondências que o “eu” aparece e se imbrica com o pesquisador.

## 1.8 Etnometodologia

Já nas análises etnometodológicas, a “linguagem” é um dos campos a ser analisado, como orienta o Quadro 1. Nesse sentido, as descrições das produções de situações sociais representam uma ramificação importante, no caso da pesquisa em questão, na qual o objetivo é analisar as formações de professores voltadas às relações étnico-raciais e suas interferências em algumas práticas no campo da Educação Física escolar. Dessa forma, a “linguagem” é um importante fator no que diz respeito à pesquisa.

Logo, as linguagens utilizadas na formação e nas experiências de práticas podem mobilizar significados importantes sobre as demandas da pesquisa. Retomo as questões da etnometodologia que interferem diretamente na pesquisa e, para isso, trago a seguinte consideração de Coulon (1995) a respeito do tema:

A palavra “etnometodologia” não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia, nem como uma nova abordagem metodológica da Sociologia. A originalidade da etnometodologia está em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos ou os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana. É a análise “das maneiras de fazer” triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes. Essa metodologia do senso comum — constituída pelo conjunto do que chamaremos de etnométodos — que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de maneira banal, mas engenhosa para viver juntos, constitui o corpus da investigação

etnometodológica. A etnometodologia é, portanto, definida como a “ciência” dos “etnométodos”, ou seja, dos procedimentos que constituem aquilo que Harold Garfinkel, o fundador da corrente e o “inventor” da palavra, chama de “raciocínio sociológico prático” [...] (COULON, 1995, p.15).

Neste caso, a etnometodologia da educação pretende desvelar desigualdades de vidas ou grupos legíveis em séries estatísticas ou sociológicas, nesse sentido, segundo o autor, a escola produzida pela modernidade se insere em um sistema de classificação contribuindo com as desigualdades. No entanto, para Coulon, embora as dessemelhanças sociais sejam consideradas como um efeito reproduzido por um sistema maior que reside nas edificações do capital e da cultura. É evidente que a questão de saber sobre o processo social dessas desigualdades pode ser importante nas pesquisas qualitativas.

Dentro dessa dinâmica, a análise das condições concretas em que o processo educacional se desencadeia é indispensável, tais reflexões pretende compreender a influência do currículo sobre as vidas futuras dos sujeitos. Trata-se de mostrar concretamente a maneira como fatores e métodos pedagógicos, tanto dos professores quanto dos formadores, operam nas situações educativas na prática. Esses agentes educacionais podem ilustrar de que forma a “raça” e “etnia” têm se mostrado dentro das escolas (COULON, 1995).

Para isso, a etnometodologia se utiliza de várias ferramentas, como exposto no Quadro 1, sendo uma delas o construcionismo. Esse método leva em consideração a reconstrução de estruturas profundas na sociedade, que procura entender as ações e significados dentro de concepções psicanalistas objetivas, nas quais reside uma gênese dos esquemas de percepções, pensamentos e ações, que são constitutivas e designada por *habitus* nas estruturas sociais. Em particular, esse construcionismo foram apresentados na Introdução (COULON, 1995).

Essa teoria abre flancos e tem por finalidade entender a “atribuição de rótulos”, neste caso, em especial, dentro das relações étnicas em face às questões do componente de Educação Física. Inversamente às propostas das “ciências naturais”, que não se preocupam em questionar a natureza psicológica e social e, por muitas vezes, punem os considerados atos “desviantes” na sociedade. O campo do construcionismo tem a finalidade de saber “por quem” e “por quê” determinados grupos são “rotulados” como “desviantes”. Com isso, a centralidade do interesse em “atos desviantes” estão no que e como esses são definidos. De acordo com Coulon (1995),



para essa teoria da atribuição de rótulos não existe consenso que, no interior das sociedades complexas modernas, definiria com nitidez o que é a violação de uma norma, ou até mesmo o que constitui uma norma. Ser designado como desviante resulta, de fato, de uma grande variedade de contingências sociais, influenciadas por aqueles que detêm o poder de impor tal designação. Muitas pessoas violam normas, sem que por isso sejam rotuladas como desviantes. O termo desviante aplica-se apenas a uma parte daqueles que transgrediram determinadas normas [...] (COULON, 1995, p. 95).

A gama de métodos disponíveis para a coleta e análise dos dados pode ser alocada nessa perspectiva de pesquisa conforme múltiplas possibilidades: a primeira delas seria a de realizar entrevistas semiestruturadas ou narrativas e proceder à codificação e análise de conteúdo para entender a ideia de *habitus*. Nesse caos, esses dados são examinados a partir da utilização de análise organizada em uma seção específica para o assunto. Outra possibilidade é coletar os dados por meio da gravação das interações e do uso de material visual (fotografias ou filmes), os quais se submetem, então, a uma das diferentes versões da análise.

### **1.9 Aprendendo nas ranhuras da quebrada**

É fundamental que o pesquisador entre em contato com a literatura que Flick (2009) entende por “literatura das teorias substantivas” e domine esse conteúdo. Nessa mesma linha pensam Angelucci *et al.* (2004); Ferreira (2002); Moreira e Caleffe (2008); Nóbrega e Therrien (2004); Silvia *et al.* (2014). O segundo tipo de teoria importante para a pesquisa são as teorias da representação social, as quais oferecem ao pesquisador uma noção da existência de diversas formas de conhecimento produzido, transformado e transmitido. Esses referenciais ofertam ao pesquisador uma estrutura teórica para a conceitualização do estudo.

A impossibilidade de redução das relações existentes entre realidade a uma simples representação de determinados fatos tem sido objeto de debates por profusos tempos em diferentes contextos. Dessa forma, trata-se de um tema que persiste e que se apresenta como uma “crise de representação”. Esse desequilíbrio está na lógica da

“virada linguística”. O conceito será debatido ao longo da seção sobre o referencial teórico.

Entretanto apenas uma breve discussão é importante fazer. Tal virada nas ciências sociais declara uma dúvida que flutua sobre as interpretações e sobre suas considerações em relação às pesquisas de modo geral nas ciências sociais. Por esse motivo é importante que os pesquisadores possam apreender diretamente a experiência vivida pelo discurso, levando em consideração os campos teóricos das ciências sociais (FLICK, 2009).

A grande indagação para o autor é em qual medida, especialmente nas pesquisas sociais, os pesquisadores são capazes de sustentar a existência de uma realidade que, ao mesmo tempo, esteja fora do ponto de vista objetivo, seja orientada pelo foco subjetivo ou socialmente compartilhado, e valide as representações nos mais diversos “textos”. Todo esse processo dentro da pesquisa deve levar em consideração que as realidades são produzidas ativamente no cerne das dinâmicas sociais.

Desta maneira, segundo Flick (2009), “os pontos de partida para a pesquisa são as ideias dos eventos sociais, das coisas ou dos fatos que encontramos em um campo social de estudo, e pela forma como essas ideias comunicam-se com outras” (p. 85). Ou seja, a competição, o conflito, o sucesso são compartilhados e considerados como reais, porém não são verídicos, uma vez que as interpretações dependem de relações ideológicas e de poder.

O conhecimento científico e as apresentações de inter-relações entre as esferas colocadas acima incluem, segundo o autor, diferentes processos de construção da realidade, as quais devem ter relações com as construções cotidianas e subjetivas por parte daqueles que estão sendo estudados. É nessa construção e com base nos conceitos do referencial teórico, que envolve o pesquisador na coleta, no tratamento e na interpretação dos dados, bem como na apresentação das descobertas.

As relações dos pressupostos são constituintes das interpretações, por esse motivo a experiência cotidiana é traduzida em conhecimento por aqueles que estão sendo estudados. Os relatos dessa experiência ou eventos e atividades são traduzidos em textos pelo pesquisador, sendo essa uma das formas de tornar a arquitetura da pesquisa mais concreta (FLICK, 2009).

Para isso, o autor busca inspiração na estética das ciências literárias, trazendo o conceito de mimese para uma ciência social baseada em “textos”. Sobre os “textos”, Silva (2000) amplia seu conceito e entende que um “texto” é:

[...] qualquer conjunto de signos dotado de algum sentido. O conceito adquiriu centralidade com a importância dada à linguagem pela perspectiva pós-estruturalista, sobretudo com a afirmação de Derrida, em *A gramatologia*, de que, “não há fora-do-texto”. Confunde-se frequentemente com o conceito de “discurso”, o que tem levado a tentativas de fornecer definições que distinguem os dois termos – em última análise, entretanto, esta distinção dependerá do contexto específico em que serão utilizados. Tal como ocorre na teorização social mais ampla, também nas análises educacionais considera-se como “texto” uma gama ampla e diversificada de artefatos linguísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente – em sala de aula (SILVA, 2000, p. 106-107).

Ou seja, a mimese pode ser considerada em “textos” não apenas literários, mas em seus diversos seguimentos que tenham referências nas metamorfoses do mundo, sobretudo no mundo simbólico (FLICK, 2009; SILVA, 2000). A construção sobre o conceito de “textos mimese” perpassa pelas esferas das representações não apenas simbólicas, ligadas à literatura. Esse significado atribuí o princípio considerando sua validade na compreensão do mundo em formas de “textos”. Nesse contexto, as pessoas que estão no mundo também podem ser sujeitos impregnados por “textos” que constantemente estão sendo interpretados.

No entanto, para compreender esse sujeito, deve-se considerar sobre o que está sendo entendido por sujeito, por esse motivo, retomo Silva (2000), que apresenta uma de muitas ideias de sujeito. Assim, segundo esse autor:

Na tradição da Filosofia ocidental, que culmina – com Descartes e Kant – na chamada “filosofia da consciência”, o conceito de “sujeito” é utilizado para expressar a ideia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação. De perspectivas variadas, Marx, Nietzsche, Heidegger e Freud efetuaram a crítica desta “teoria de sujeito”. Mais recentemente, esta noção de “sujeito” foi radicalmente questionada por Jacques Lacan, Jacques Derrida e Michel Foucault, por exemplo, para quem o “sujeito” não passa de um efeito do discurso do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na “morte do sujeito”. Na crítica educacional, o questionamento pós-estruturalista do “sujeito” centrado, racional e autônomo está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais – como a educação humanista, por exemplo – quanto nas pedagogias críticas – como a educação libertadora [...] (SILVA, 2000, p. 102).

Nesse contexto, um sujeito é fruto das relações de poder e dos discursos dentro do contexto social. Flick (2009) destaca que dentro da metodologia qualitativa em pesquisas é importante ressaltar que o sujeito entende o mundo e que sua interpretação deve se dar dentro dos “textos miméticos” significados por ele, o que, por vezes, possibilita sua saída de si mesmo, de modo a traçar um mundo exterior dentro do seu mundo interior, estabelecendo uma proximidade, de forma distinta, com os objetos. Sendo assim, uma condição necessária no tocante à compreensão da pesquisa.

No entanto, segundo Silva (2000), ao pensar o “sujeito” no contexto dos discursos e das relações de poder, é de suma relevância apresentar qual compreensão a respeito desse conceito está sendo levada em consideração. Assim, entende-se que o princípio dominante é o do hibridismo, nesse contexto as teorias pós-estruturalistas e pós-colonialistas afirmam que não há “identidades puras”, mas que as ambiguidades sugerem pensar o sujeito como impuro, fluido, instável, em sua formação na identidade cultural, resultando em condições de mestiçagem, sincretismo, tradução e cruzamento de fronteiras.

Tal condição potencializa o caráter móvel, infixio, movediço, transitório e incerto da formação da identidade social e cultural. Em um cenário de “instabilidade identitária”, as pessoas estão constantemente cruzando fronteiras da identidade racial, sexual, nacional, étnica entre outras formas de pensar as relações sociais. Nesse sentido, os “textos miméticos” podem contribuir para analisar, nas condições existenciais, seu jogo, seus efeitos, e, para isso, o pesquisador deve se atentar a três elementos dentro dos “textos miméticos”: questionar a vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimentos e suspender a soberania do significado (FLICK, 2009; FOUCAULT, 2012).

As interpretações construídas nos “textos miméticos” são sempre baseadas em uma concepção da atividade humana e dos eventos sociais nos mais dessemelhantes espaços institucionais. A cultura, por sua vez, também faz parte desse processo, sendo o fundamental palco de análises nesse contexto (FLICK, 2009).

Dessa forma, segundo o autor, qualquer que possa ser a categoria de análise, é fundamental historicizar a respeito dela e, também, do objeto. Esse movimento pode ajudar a constatar que na ação humana não existe neutralidade. Além disso, os escritos produzidos nesse processo podem se materializar em “textos mimeses<sub>1</sub>”. Essa seria uma compreensão do que é a ação humana nos grupos sociais, culturais e em quaisquer *locus* que esses grupos vivem, dessa forma, pode-se pensar em sua semântica, em seu

simbolismo, em suas significações e em suas temporalidades. Ou seja, construir o “estado da arte”, entender referências que falam sobre o assunto, entre outras formas de construção, podem ser estratégias dentro da pesquisa que contribuem para as análises do pesquisador. Elaborar o referencial teórico e aprofundar nos conceitos é outra faceta dos textos mimeses<sub>1</sub>.

As transformações de “textos miméticos”, no processo das experiências de ambientes sociais e culturais vivenciadas pelas pessoas, sejam elas feitas em quaisquer tipos de “textos”, nos mais diversos documentos, devem ser entendidas como processos de construção dos “textos mimese<sub>2</sub>”, caso em que a mimese pode ser entendida como a configuração de alguma ação.

Mutações ocorrem nesse percurso à medida que os “textos” ganham compreensão em relação às duas formas miméticas anteriores em conexão com o objeto e com suas categorias de análises, resultando em técnicas de interpretação, “textos mimese<sub>3</sub>” que se farão na compreensão cotidiana de narrativas, documentos, livros, jornais, artigos, vídeos, documentários, entre outras formas de “textos”.

Ao lidar com a produção das três etapas, juntamente com o conceito de “texto” apresentado por Silva (2000), o entendimento relativo à ciência social está presente no “conjunto” do trabalho, a partir da interação entre a construção e a interpretação de experiência, uma vez que ela é forjado na compreensão do objeto e de objetivos e, posteriormente, analisado em relação à sua hipótese. Tais procedimentos são realizados, na pesquisa, em conjunto com as categorias elencadas, que derivam das análises do objeto em meio aos estudos os realizados com as metodologias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e do construcionismo, potencializando assim uma interpretação mais profunda do objeto. O desenvolvimento se dá no ato da construção e da interpretação, bem como no ato do entendimento sobre os “textos mimeses<sub>3</sub>”.

### **1.9.1 Construindo a pesquisa**

A curiosidade que por muito tempo vem guiando minhas indagações está relacionada ao tema da negritude na atualidade, sobretudo a brasileira. Os vestígios das injustiças sociais que se fazem presentes na Introdução deste texto me remetem a pensar a respeito dos possíveis reparos às arbitrariedades realizadas sobre tal cultura. É por esse

motivo que as respostas, ou a ausência delas, iniciaram as problematizações relativas à pesquisa. A partir de agora, minhas preocupações se voltarão a explicitar como foi possível construir uma pesquisa coerente com os contextos sociais e com os referenciais. Por esse motivo exponho que a partir daqui explicarei como fiz a pesquisa.

Como um ser social e, atualmente, como um pesquisador transpassado pela ideia de *bricoleur*, já explicada acima, devo arquitetar uma postura reflexiva sobre o tema, ou seja, por mais que as narrativas míticas sejam construídas a partir de fragmentos de histórias já existentes e de outras partículas presentes em uma dada cultura, a investigação e a reflexão me fazem entender as demandas dos negros(as) na sociedade. Logo, tais questões não podem ser dadas como naturais.

Nesse contexto, os documentos mencionados, editados pelo Executivo, são referências que mostram a entrada do tema nos currículos escolares no ano de 2003. Dessa forma, este pesquisador, como *bricoleur*, inicialmente trabalhou com materiais e instrumentos que estavam à mão, analisando-os dentro de certos contextos. Por outro lado, tentei mobilizar o funcionamento e as estratégias para investigar se tal situação estava se materializando nas práticas de formação dos professores, bem como nas práticas pedagógicas. À medida que foram necessárias, levando em conta o desenrolar de um contexto e as situações de pesquisas, puderam ser acrescentadas novas formas de interpretação da realidade social, conforme já mencionado por Flick e Kincheloe.

Ou seja, por mais que houvesse uma demanda do Poder Executivo da União e, por conseguinte, das esferas menores, como os Estados e, em específico, no caso dessa pesquisa, da Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, o desenrolar dessas ações na prática mostra-se como fundamental. Nesse sentido, um dos caminhos percorridos foi olhar para as demandas da formação de professores ofertadas pela SME e pela DRE-CL.

Considerando a pesquisa um ato movido a poder e, levando em conta os motivos que me levaram a me debruçar sobre esse tema, já anunciados na apresentação e introdução, este pesquisador *bricoleur* deve dialogar com a teia da realidade, bem como com os lugares – e nos lugares – sociais de outros pesquisadores ou atores do fazer pedagógico, considerando as formas como moldam a produção e a interpretação do conhecido ou do “desconhecido” e como desenvolvem novas formas de reflexões na prática.

Para isso, além da construção das bases teóricas, incluo neste momento, os objetos de análise, a fim de verificar, nesse contexto, se o efeito de uma formação

contribui ou não com as práticas dos professores. Com a finalidade de entender esse fenômeno dentro do campo curricular em questão e do tema da pesquisa, realizo um mapeamento de profissionais da educação que atenda a alguns pré-requisitos.

Em tais lógicas de análises, este pesquisador *bricoleur* chega ao entendimento de método de pesquisa como sendo, uma tecnologia de justificação, ou seja, uma forma entender e refletir sobre os objetivos e objetos do estudo.

Para escolher os professores me utilizei de dois critérios: ter passado por alguma formação sobre o tema e ter materializado suas ações. A partir do mapeamento desses requisitos, encontrei, em um grupo de docentes de uma rede social composta apenas por profissionais da área, a professora Dandara, regente do componente de Educação Física da DRE-CL. Ela havia passado por algumas formações relativas ao tema no Grupo de Trabalho sobre as relações étnico-raciais<sup>9</sup> organizado, desde 2016, por essa Diretoria de Ensino. Esse grupo reunia-se mensalmente para discussões e trocas de experiência. Em 2019, tornou-se um curso chamado “Seminário Feiráfrika”<sup>10</sup>.

Com relação ao segundo critério para a escolha de docentes, relativo à materialização das ações, essa condição poderia ter se dado por meio de relato de experiência, o qual poderia ter sido publicado ou apresentado em evento, fosse de caráter acadêmico, fosse da própria SME. No que se refere a esse aspecto, a professora Dandara possuía dois relatos ligados ao tema étnico-racial, na área da Educação Física, os quais estavam publicados e haviam sido apresentados em eventos. A apresentação desse material consta nos Anexos, junto às publicações do curso. Essa professora há dez anos, é servidora da rede municipal de educação no componente de Educação Física

Outro docente que se enquadrou no perfil dos sujeitos da pesquisa foi o professor Zumbi, que, como a professora anterior, é servidor da rede municipal de São Paulo, na mesma área de conhecimento e com o mesmo tempo de trabalho na PMSP. A formação de professores da qual participou realizou-se no ano de 2014 e teve como

---

<sup>9</sup> As informações relativas a essa formação estão publicadas no Diário Oficial de 28 de julho de 2016.

Disponível em:

<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CAUNGEAKQ2NUJeBENS8KQO7CEE4&PalavraChave=GT%20%C3%89tnico%20Racial>. Acesso em: 20 jan. 2019.

<sup>10</sup> A publicação relativa a esse seminário foi feita em Diário Oficial de 26 de outubro de 2018. Disponível em:

<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=d22fa37a178af75cc585bdd06204bc54&PalavraChave=%20Feir%C3%A1frica>. Acesso em: 20 jan. 2019.

título “Introdução às relações étnico-raciais”<sup>11</sup>. Além disso, ele também publicou relatos de sua prática pedagógica sobre o tema em eventos relacionados tanto à Educação e Educação Física. A escolha do professor se deu mediante uma conversa, uma vez que já nos conhecíamos, porém o fato que predominou para a sua escolha foi ter cumprido os requisitos para realizar a pesquisa.

Pode-se dizer que esse é um procedimento que se inicia no momento em que este pesquisador começa a documentar as influências específicas da história, não apenas cronológica da vida dos professores em relação à sua formação, mas também no que se refere ao contexto “concreto” dos temas “raça” e etnia, ou seja, em relação aos conhecimentos produzidos e, também, às posições filosóficas e epistemológicas que os professores tinham sobre o mundo e sobre o tema. Diante disso, os relatos de prática foram importantes elementos de análises. Uma breve entrevista com os professores também foi realizada com propósito de entender em condições mais aprofundadas algumas questões. As publicações dos cursos em Diário Oficial, em que são expostas as propostas da formação, são fatores de extrema importância para entendermos como se deu essa ação.

A segunda orientação diz respeito às questões do referencial teórico, no tocante ao interacionismo simbólico, elemento que, como já expressei, nos remete à natureza simbólica da vida social. Neste estudo, o conceito se faz presente considerando como são produzidas tais condições pelas atividades interatuantes dos atores sociais, as quais, neste caso, são representadas pelos professores, pelo modo como significaram as formações. E pelas relações dessas formações, ou pela ausência delas, com os respectivos relatos de práticas.

Nesses contextos, é no interacionismo simbólico, expressei no Quadro 1, um dos conceitos que indica o quanto vivemos em um ambiente sincrônico, anacrônico, figurado e materializado, que forjamos a todo o momento as nossas significações, tanto do mundo como das ações, o que fazemos em meio às relações com os símbolos, que também são significados mediante as culturas. (COULON, 1995).

Logo, as relações étnicas ancoram-se nas entranhas das culturas e nos labirintos do interacionismo simbólico, o que se dá por intermédio das relações de poder, incluindo a essas ideias as ligações da escola com a sociedade, bem como o componente

---

<sup>11</sup> As informações relativas ao curso foram, igualmente, publicadas em Diário Oficial. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=76N55MQOEMEAPeCV3HA6N0E312D&PalavraChave=GT%20%C3%A9tnico>. Acesso em: 20 jan. 2019.



de Educação Física. Em tais condições, o caminho de que vou me utilizar para compreender esses meandros é o dos Estudos Culturais, aliado ao componente curricular que tem como percurso a mesma linha teórica.

Novamente retomo o Quadro 1 e, no construto do método que orienta a pesquisa, a etnometodologia no campo da linguagem. Como um referencial que pretende entender as descrições das produções de situações sociais na prática e na teoria, esse método é um significativo elemento que compõem a pesquisa. Um dos campos importantes construídos na pesquisa é a formação de professores no âmbito das relações étnico-raciais.

E, por fim, os chamados “textos miméticos” podem contribuir para analisar as condições existenciais materializadas tanto nas relações culturais e étnicas, como nas formações e nas práticas pedagógicas e, ainda, nas representações dos professores que foram sujeitos de pesquisa.

As finalidades desses “textos miméticos”, juntamente com o interacionismo simbólico e com a etnometodologia no campo da linguagem, são as de questionar a vontade de “verdade”, colocada pelas “ciências naturais”. Por essas vias que é importante restituir ao discurso seu caráter de acontecimento dentro das relações e suspender a soberania do significado, como já anunciado a partir de Flick e de Foucault.

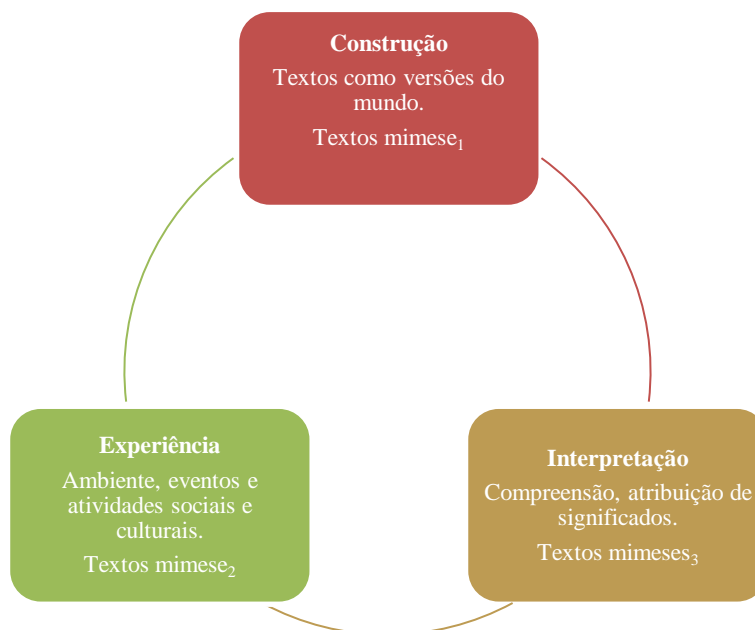
Deparo-me, no interior desses métodos, com a construção de três textos miméticos. A construção do primeiro deles tem por objetivos historicizar as relações sociais das categorias dentro do referencial teórico e entender o que vem se produzindo sobre o tema nas pesquisas da área, ou seja, trata-se da produção de um denso referencial que tenha ligação com o interacionismo simbólico e suas relações de poder.

O segundo desses textos (textos mimeses<sub>2</sub>) tem sua construção perpassada pela etnometodologia no campo da “linguagem”, que, por sua vez, deriva das descrições sobre as produções que configuram alguma ação e, também, sobre suas formas de significações. Neste caso, os sistemas de formação de professores e as análises das publicações referentes ao tema, bem como os relatos publicados, são parte dos textos mimeses<sub>2</sub>.

À medida que os textos das duas formas miméticas anteriores permitem compreender o objeto, os objetivos e suas categorias de análises, resultando em técnicas de interpretação e de mobilização dos conceitos para entender os fenômenos, tanto da formação, como das práticas pedagógicas e das impressões dos professores, esse

processo trará, em seu formato, os “textos mimese<sub>3</sub>”, que se farão a partir da compreensão cotidiana de narrativas, sensibilizadas pelas teses.

Quadro 1. Construção textos Mimese



Fonte: Construída pelo autor.

### 1.9.2 Complexidade e rigor na metodologia

As relações entre método e *bricoleur* sempre são apresentadas como um dos pontos conflitantes no que se refere à edificação da pesquisa. Boaventura (2010) faz uma reflexão a respeito do método e apresenta as seguintes questões: esses conflitos podem ser analisados sob a ótica das novas fronteiras entre as ideias atuais relativas à pesquisa e aquilo que já está consolidado como método.

O autor questiona o conceito de leis e o conceito de casualidade. Assim, segundo ele, a formulação de leis da natureza funda-se na ideia de que os fenômenos observados dependem de um conjunto razoável de condições cuja interferência é observada e medida. Ou seja, as leis têm um caráter probabilístico, aproximativo e provisório, como

já exposto neste texto. Ainda assim, tais leis podem simplificar uma ação arbitrária da realidade.

Nessas condições, o *bricoleur* é um intelectual informado e formado, antidaltonista cultural e social, tramando, dessa maneira, ampla leitura e conhecedor de diversos paradigmas de interpretações, compreendendo o mundo complexo, buscando múltiplos métodos para dar riqueza e profundidade em sua pesquisa. Fundamenta-se em sua complexidade, bem como nas entranhas enigmáticas e imprevisíveis do “domínio cultural”. Em tais lógicas, a complexidade, no contexto de investigação cultural, demanda que o pesquisador desenvolva uma descrição densa que evite o reducionismo de descrever o “papel funcional” de um indivíduo ou instituição, entre outras formas de organização cultural (FLICK, 2009).

Esse “conhecimento da complexidade” entende os papéis cruzados e os lugares sociais dos sujeitos históricos no mundo, que, por sua vez, envolvem as múltiplas camadas de interpretações de si próprio, dos outros contextos, dos outros atores sociais envolvidos na pesquisa rigorosa, e das triangulações de métodos. Segundo Flick, a inclinação de um *bricoleur* é de sempre abordar a complexidade da vida cotidiana. Essa complexidade está contida no quadro a seguir.

Quadro 2. Complexidade da pesquisa qualitativa

COMPLEXIDADE	
Ordens de realidade explícita ou implícita	Ordem explícita consiste em padrões simples da realidade. Ordem implícita é uma estrutura profunda de mundo.
O questionamento do universalismo	Podem explicar como indivíduos ou grupos, em cenários distintos, constroem seus conceitos.
Polissemia	A interpretação é sempre um processo complexo, o qual depende dos contextos em que é usada, podendo ter distintos significados para indivíduos dessemelhantes.
Processo vivo no qual se situam as entidades culturais	O conhecimento, nesse contexto, é um caráter processual, tem um passado e um futuro. A inclinação é para compreender o processo do qual um objeto de estudo faz parte.
A ontologia das relações e conexões	A cultura: o contexto no qual o “eu” opera, mas está “no eu”, em uma porção inseparável. Quem somos como seres humanos depende da natureza das relações e conexões com o social.
Contextos cruzados	A complexidade entende que o conhecimento nunca pode se manter só ou bastar-se em si e a si. Os campos contextualizados do conhecimento se cruzam.
A existência e a utilidade dos circuitos de realimentação	Essa é uma dimensão central das teorias do caos, que têm seu embasamento a partir de diversos tipos e formas de discursos, possibilitando novas visões e ideias, construindo, nesse processo, conhecimento autopoético.
Epistemologias múltiplas	A bricolagem tem como premissa, no contexto complexo, analisar distintas epistemologias, que se desenvolveram em diferentes contextos históricos e culturais.
Intertextualidade	Esse elemento se refere ao inter-relacionamento, conectando um texto a outros no ato da criação, e, também, à intertextualidade no contexto da bricolagem.
Construção discursiva	Os campos do conhecimento tomam forma como resultado das relações de poder presentes nos diversos discursos do tecido social.

O aspecto interpretativo de todo o conhecimento	A interpretação está sempre em funcionamento no ato da produção do conhecimento.
A dimensão ficcional das conclusões da pesquisa	Existem elementos ficcionais em todas as representações narrativas elas podem ser influenciadas por diversas forças, incluindo fatores linguísticos, estratégias baseadas na trama da narrativa e preconceitos culturais.
Os pressupostos culturais em todos os métodos de pesquisa	A ciência, como qualquer forma de produção de conhecimento, é construída em um momento histórico particular e em um lugar cultural específico.
A relação entre poder e conhecimento	O poder pode ser um censor que exclui, bloqueia e reprime como um grande superego. A capacidade de identificar as pegadas do poder no domínio de pesquisa é uma dimensão central nos esforços da bricolagem para entender a complexidade e a produção de conhecimento.

Fonte: Construído pelo autor

Os pesquisadores *bricoleurs* que atuam com base na complexidade procuram entender que a identificação das estruturas sociais é sempre problemática, sempre aberta a questões de contingência contextual.

Nesse sentido, qualquer ciência cultural, psicológica ou educacional da complexidade deve levar em consideração o quadro acima. Nenhum ato de pesquisa ou tarefa interpretativa começa em território virgem, inúmeros atos de produções de sentido já moldaram o terreno que os pesquisadores exploram. Nesse contexto, os *bricoleurs* precisam negociar os caminhos e tecer as construções mediante os textos e contextos permeados, dentro da complexidade social e cultural, bem como do objeto.

### 1.9.3 A relevância do estudo no cenário da pesquisa: o “estado da arte”

As pesquisas, nas mais diversas áreas do conhecimento, tiveram expressivo aumento no território brasileiro. Há aproximadamente três décadas, o cenário socioeconômico, bem como as questões políticas e as demandas da expansão geográfica de cursos superiores, fomentaram a investigação dentro dos cursos de pós-graduação. Na trilha desse vertiginoso crescimento, as produções, como artigos científicos, comunicações em eventos, livros, revistas, entre outras formas de anunciar novas descobertas, propiciaram o mesmo movimento de alargamento. Os números apresentados pelos órgãos que dispõem sobre os cursos são relevantes, suas avaliações mostraram que em meio aos critérios de abertura de programas, e de continuação dos já existentes, as avaliações são positivas. Outro fator importante a ser destacado é que os

critérios de avaliação dos programas passam por pareceres frequentes, realizados em períodos estipulados por cada instituição.

No entanto, há sempre um cuidado com o número de produções no que se refere às inovações no cenário acadêmico. A questão que quase sempre é colocada em xeque por parte dos pesquisadores se relaciona ao ineditismo das pesquisas, em meio à quantidade de publicações no âmbito da pós-graduação. A interrogação posta é legítima e apontada também na área da educação. É por esse motivo que uma parcela dos pesquisadores alerta que é fundamental realizar um profundo “estado da arte” antes de se iniciar uma pesquisa ou, até mesmo, um projeto de pesquisa. Nesse sentido, o levantamento realizado a respeito de possíveis temáticas relacionadas ao objeto de estudo pode ser a base para a construção de dissertações e teses, entre outras produções.

Na medida em que a busca utilizar domínios que tenham relações com métodos, de forma a arrolar resultados significativos, a pesquisa para compor o “estado da arte” ou o “estado da questão”, nomenclatura atribuída por alguns autores, pode contribuir de forma significativa para a edificação de teses e dissertações. Dessa forma, as visões sobre o objeto podem mudar a cada momento que é realizada a análise dos textos que forem logrados sobre temas específicos.

É nesse sentido que este texto vem discutir um pouco o “estado da arte” (ou “estado da questão”) e sua importância para as pesquisas acadêmicas, sobretudo no território da educação.

#### **1.9.4 Expansão das pesquisas no Brasil**

De acordo com Silva *et al* (2014), em pesquisa realizada na plataforma do governo federal brasileiro, com dados de 2006 obtidos a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES/MEC), as produções científicas no país tiveram expressivo aumento. Esse fato se deu em decorrência da progressão do número de instituições que ofertaram a modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, o que contribuiu para ampliar a quantidade de cursos e, também, de alunos. Segundo outro levantamento feito pelos autores, agora com informações do ano de 2004, o número de alunos ou pesquisadores matriculados em cursos na modalidade *stricto sensu* foi de 112.938 e, além disso, cerca de 85% da

produção científica do país foi empreendida pelos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. No ano de 2010, a CAPES segundo Silva *et al*, informou, em sua última avaliação trienal, que o número de titulados entre mestres e doutores foi de 139 mil, isto é, a quantidade de pessoas acessando os cursos de pós-graduação aumentou significativamente.

No decorrer das ações realizadas na forma de políticas públicas em relação às pesquisas no país, nota-se que os números se expandiram. Segundo o *site* da instituição<sup>12</sup>, no último triênio foram avaliados 4.175 cursos, dos quais 98 (2,3%), que obtiveram notas 1 e 2, foram descredenciados e 482 (11,5%) foram considerados programas de excelência, tendo obtido notas 6 e 7, em 49 áreas do conhecimento. Além disso, verifica-se que, do ano de 2007 até a atual avaliação, publicada em 2017, o número de programas cresceu: de 2.256, a ascensão quantitativa foi para 4.175, totalizando 6.431 programas. Desses, além de outros níveis de formação ofertados, 3.398 eram de mestrado, 2.202 de doutorado e 703 de mestrado profissional.

Paralelamente à ampliação da oferta nos programas de pós-graduação, ainda segundo a CAPES, tem-se buscado consolidar a qualidade das produções acadêmicas em relação à melhora da formação na modalidade *stricto sensu*. A ênfase especial tem sido dada aos cursos de doutorado, na medida em que esse nível de formação é condição básica para a ampliação do sistema de pós-graduação como um todo. Por outro lado, no mestrado, tem-se trabalhado no sentido de ampliar a oferta em regiões que são deficitárias em pesquisa e que têm poucos cursos ofertados, por exemplo, as regiões do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Esse movimento em relação às políticas ocorre com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais de oferta, bem como ampliar as pesquisas.

Ao longo de dois quadriênios, o mais recente, de 2013 a 2017, e o anterior a ele, com a criação do curso de Mestrado na UNIFAP, no Estado do Amapá (AP), a área de Educação passou a ter programas em todos os estados da Federação. Nesse sentido, a avaliação do quadriênio iniciado em 2013 para o anterior apresentou crescimento de 40,5% na quantidade de programas, passando de 121 para 170 ofertas. O aumento dos índices de formação em tempo adequado e dos níveis de produção bibliográfica, destacados ao longo do relatório no quadriênio de 2013 a 2017 apresenta um

---

<sup>12</sup><https://www.capes.gov.br/36-noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>

crescimento que, segundo a instituição, não tem comprometido a qualidade dos programas (BRASIL, 2017).

No bojo dos programas encontram-se instituições públicas e privadas. Os requisitos relacionados à avaliação estão descritos em relatório da CAPES e sua organização é apresentada da seguinte maneira:

“Na ficha de avaliação para os Programas Acadêmicos estão presentes os cinco quesitos considerados no processo avaliativo. O quesito 1, Proposta do Programa, é constituído de 4 itens; o quesito 2, Corpo Docente, compõe-se de 5 itens; o quesito 3, Corpo Discente, Teses e Dissertações, analisa 5 itens; o quesito 4, Produção Intelectual, foi composto de 4 itens; e o quesito 5, Inserção Social, considerou 3 itens. A ficha de avaliação para os Programas Profissionais possui esta mesma estrutura, acrescentando-se um novo item no quesito 4 e um novo item no quesito 5. São, portanto, 21 itens a serem avaliados nos Programas Acadêmicos e 23 itens nos Programas Profissionais.” (BRASIL, 2017, p. 3)

Em relação ao triênio 2010 – 2013, segundo a CAPES, os números em relação ao campo dos cursos em educação mantiveram-se estáveis. A política de expandir de forma consistente a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* se consolidou no quadriênio seguinte, fato esse que pode ser observado a partir da ampliação do credenciamento de cursos, acadêmicos e profissionais, como destacado na última avaliação.

O movimento realizado pela implementação de políticas públicas no âmbito da produção científica no país proporcionou um deslocamento nos números em várias áreas do conhecimento. Uma consulta ao portal do Governo Federal permite verificar que a soma de mestres e doutores é acompanhada de um crescente resultado de teses, dissertações, artigos científicos, entre outras maneiras de divulgação das pesquisas, produções que têm sido consideradas como requisito para avaliar a competência das instituições de ensino superior. Segundo a CAPES apresentado no relatório, entre 2007 e 2010 chegou-se à marca de 300 mil produções.

Dessa forma, esse fluxo na oferta impulsionou o acesso e tornou significativo o aumento das produções no cenário da pesquisa nacional, fato que acarretou outros efeitos. Segundo Silva *et al* (2014) uma das consequências dessa lógica foi o declínio, em alguns casos, da “excelência” dos trabalhos, o que foi ocasionado pela quantidade de produções, informação, no entanto, negada no relatório. Outro aspecto foi a perda do caráter inovador das pesquisas. Os autores tecem críticas em relação às características

das produções científicas escritas atualmente utilizando uma metáfora que afirma: “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme”.

Silva *et al* (2014) acautelam sobre o risco da elaboração de trabalhos, principalmente na área de Ciências Humanas, afirmando que, em muitos casos, os pesquisadores não ousam propor ideias genuínas e inovadoras. Para eles, esse movimento de retransmissão nos modelos de pesquisa pode perpetuar produções repetitivas e cristalizadas. Assim, a revisão bibliográfica, com a leitura do que tem sido produzido sobre o assunto na atualidade é essencial, segundo os autores, porém um pesquisa não pode totalizar o que vem sendo produzido no campo acadêmico, de modo a se embasar somente em produções efetivadas, pois esse movimento pode desapropriar as ideias e reflexões dos pesquisadores, por esse motivo, uma boa revisão é importante. Moreira e Caleffe corroboram essa visão. Para eles:

A revisão de literatura ajuda a focar mais diretamente e a melhorar, se for o caso, o problema de pesquisa. Com a revisão da literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados. Além do mais, uma boa revisão de literatura ajuda o professor/pesquisador a contextualizar o seu problema de pesquisa em um modelo teórico mais amplo. Muitas vezes, após a revisão da literatura, o enfoque da pesquisa pode mudar. Então, o mesmo fenômeno pode ser investigado sob um ângulo diferente. Portanto, professor/pesquisador deve ser capaz de identificar na literatura temas comuns e relacioná-los com o seu problema (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.27).

Dessa exposição entende-se que é de grande importância, em relação a todas as áreas, compreender o que se tem pesquisado no âmbito nacional. Silva *et al* (2014) refletem, porém, que pensar em como é possível partir das análises extraídas de uma boa revisão de literatura e ir além de retratar as repercussões de milhares de pesquisas é um grande desafio, ao menos para uma parcela da comunidade acadêmica na atualidade.

### **1.9.5 Alternativas possíveis**

Em tais condições, vislumbram-se as necessidades sociais e científicas do país, no que se refere aos objetivos e ao objeto desta pesquisa. Pelos motivos expressos



acima, é importante que os pesquisadores realizem um bom “estado da arte” (o que faz parte do texto mimese<sub>1</sub>), que contemple as diversas possibilidades de mapeamento. Esse movimento pode proporcionar a viabilidade *sui generis* de se construir uma pesquisa com contribuições inéditas e importantes para a sociedade (SILVA *et al*, 2014).

A elaboração do “estado da arte” sobre o objeto de pesquisa deveria estar presente em todas as etapas da construção da investigação. Segundo Nóbrega e Therrien (2004), alguns instrumentos de avaliação propostos para um trabalho científico devem se relacionar com tipos diferentes de domínios, de modo que o pesquisador entrelace as relações entre os achados em suas análises e o objeto, construindo sínteses nessa colcha de retalhos. Entretanto, os autores apresentam apenas dois desses domínios: o conceitual e o da literatura. O pesquisador alcança o domínio da literatura quando ele é capaz de referenciar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e na discussão de ideias.

Neste processo, é importante planificar o desenvolvimento crítico de maneira articulada com a literatura investigada. Com relação ao domínio conceitual, Nóbrega e Therrien (2004) afirmam que o pesquisador deve organizar com coerência ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo. Além disso, defendem também que é importante acrescentar a esse conjunto a análise crítica, avaliando princípios, perspectivas ou teorias encontradas, demonstrando valências para a síntese no processo de desenvolvimento do argumento.

A lógica da construção do capítulo em que se insere o “estado da questão”, nomenclatura atribuída a Nóbrega e Therrien (2004), ou o “estado da arte”, vai além dos dois domínios descritos. Embora tais domínios ofereçam as bases de referência ou de apoio para a elaboração do texto, existem outras maneiras de realizar análises com demais campos. Os mecanismos envolvidos na edificação da tese demandam múltiplas intervenções de reflexões que, por sua vez, derivam das inúmeras pesquisas analisadas, tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto da existência do ser humano envolto nos terrenos sociais e culturais. Nesse sentido, segundo os autores, deve-se levar em consideração a necessidade de desvelar o que há por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa.

No que se refere a esse aspecto, é importante considerar, também, a trajetória de vida de uma pessoa que, posteriormente, se tornou um “pesquisador”. Por outro lado, isso não quer dizer que os enigmas da vida tenham se instaurado de forma neutra no

sujeito, já que as inquietações com o objeto podem ter despontado muito antes da institucionalização acadêmica.

Diversos ensaios que tematizam diretamente a relação entre o objeto e a subjetividade/objetividade do pesquisador tratam dos elementos constitutivos da problemática em foco, os quais envolvem apreensão, sensibilidade, criatividade, planejamento e buscas concretas relativas à pesquisa. Encontrar os caminhos e como chegar às descobertas implica em atividades que exigem doses dos atributos acima, acrescentando a eles uma parcela significativa de dedicação sobre o assunto. São esses elementos, imbricados ao domínio conceitual e da literatura, que contribuem na elaboração do argumento que irá moldar o desenvolvimento do “estado da questão”, ou “estado da arte” (NÓBREGA e THERRIEN, 2004).

Os referidos argumentos tratam do que diz respeito à arqueologia subjetiva, ou seja, à ideia de que as marcas sociais adquiridas pelo pesquisador se inserem em seu caminhar acadêmico, e isso envolve sua escolha e define, também, por onde, como e, principalmente, com que começar suas análises. Os autores continuam mostrando que com uma grande quantidade de informações, estudos e documentação, o pesquisador muitas vezes se angustia na busca do caminho a seguir. O que vem primeiro? O que significa começar por um determinado argumento em vez de outro? Deve-se obedecer a uma lógica, uma sequência cronológica dos achados?

Na elaboração do “estado da questão”, ou do “estado da arte”, os dois domínios expressos têm sido caminhos usualmente empregados, o que não quer dizer que outra estrutura escolhida seja incorreta. A organização dos achados exige, portanto, inventividade na elaboração de texto, para que não resulte em um amontoado de informações, que se assemelhem mais a uma colcha de retalhos, denunciando a falta de autoria própria na pesquisa (NÓBREGA E THERRIEN, 2004).

É importante lembrar que no “estado da questão”, ou no “estado da arte”, segundo os autores, os itens referenciados têm que estar, necessariamente, ou diretamente, articulados ao tema contemplando, e devem, também, estar relacionados, especificamente, ao que existe em publicações ou estudos pertinentes à área de investigação, na sua profissão, seja em âmbito local, nacional ou internacional, não obedecendo necessariamente a essa ordem. Se o estudo aborda, por exemplo, as relações de dominação e resistência no trabalho do professor, são necessárias análises sobre o que existe a respeito do tema, não apenas em artigos de revistas indexadas e estudos produzidos e socializados por pesquisadores, mas também em grupos de

pesquisa da categoria, plataformas de bancos de teses e dissertações, entre outras fontes, de forma a construir o “estado da arte” e, nessa lógica, o domínio da literatura.

Para os autores, a elaboração de um capítulo ou de um subcapítulo dedicado à revisão da literatura não é uma prática recorrente nas pesquisas, principalmente na área das Ciências Humanas. Quando é realizada, tem-se constatado que, ao se proceder a um estudo do “estado da questão”, ou do “estado da arte”, ela é formulada de diversos modos. Assim, geralmente se apresenta como um encadeamento das categorias do trabalho, didaticamente organizadas e narradas em capítulos ou subcapítulos, constituindo um texto que traz a base teórica de sustentação para a análise dos dados (NÓBREGA E THERRIEN, 2004).

Nesse sentido, essa interpretação do que seria a revisão da literatura constitui uma parte do “estado da questão”, ou do “estado da arte”. Segundo Nóbrega e Therrien (2004), entende-se que um capítulo ou subcapítulo abordando o “estado da questão”, ou o “estado da arte”, inicia-se por uma busca, na literatura, de resultados de pesquisas ou estudos acerca do problema da investigação, o que envolve necessariamente a revisão de literatura. Contudo, o texto, ou a narrativa que resulta dessa busca, deve relatar por quais caminhos passam e em que ponto se encontram as descobertas científicas, constituindo o referencial que permite chegar com mais entendimento à delimitação do objeto de investigação e à posterior elaboração das categorias de análise necessárias para a interpretação dos dados e para a fundamentação teórica do estudo.

Em outros termos, o “estado da arte” transborda de certo modo os limites de uma revisão de literatura, a qual é centrada, mais exclusivamente, na explicitação de teorias, conceitos e categorias descobertas nos textos acessados. A concepção proposta requer, assim, uma compreensão ampla da problemática em foco, fundada nos registros dos achados científicos e em suas bases teórico-metodológicas acerca da temática a ser pesquisada, e decorre dessa imersão um olhar analítico sobre as produções (NÓBREGA e THERRIEN, 2004).

No que se refere à revisão apontada por aqueles autores, Moreira e Caleffé (2008) contribuem com a construção do “estado da arte” trazendo a revisão de literatura para o debate e expondo suas finalidades, que seriam, por exemplo, organizar as leituras de modo que não fiquem mínimas lacunas nas reflexões levantadas sobre o tema. Assim, de acordo com eles:

As revisões de literatura servem para muitos propósitos. O pesquisador pode precisar localizar e sintetizar toda a literatura relevante sobre um tema específico para desenvolver uma explanação mais geral ou sobre uma teoria para explicar vários fenômenos. O maior problema da revisão da literatura é estabelecer como estes estudos podem relacionar-se uns aos outros de maneira efetiva. Alguns pesquisadores tentam relacioná-los por meio das diferenças e similaridades entre modelos teóricos, problemas, metodologias (sujeitos, instrumentos, tratamento, delineamento, análise estatística) e resultados (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 28).

Uma das finalidades do capítulo sobre o “estado da questão”, ou “estado da arte”, é deixar inteligível a pretensão da pesquisa e sua relação ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registradas por outros estudiosos ou pelo próprio pesquisador (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado ou tese de doutorado), o autor formula, no seu modo próprio de argumentação e de apresentação, sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir. Dessa forma, encerra-se o texto deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição sobre o tema que investiga (NÓBREGA e THERRIEN, 2004).

A importância de realizar balanços periódicos nas áreas de pesquisa é múltipla e sua finalidade é contribuir para que o pesquisador possa, tanto detectar teorias ou métodos dominantes, como pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas e, ainda, identificar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior. Dessa forma, é que ele vai tecendo uma trama que permite avançar na compreensão do objeto de estudo, seja pela via do real acréscimo ao que já se conhece, seja pelo sobrepujamento de concepções anteriores. Essa é uma das formas como se pode avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e, também, perceber o quanto essa história se faz por repetição ou ruptura, o quanto ela redonda ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de, de um lado, evitar a cristalização do conhecimento e, de outro, fazer da pesquisa um espaço de produção de conhecimento, atividade tem como essência o constante movimento (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

A sensação que parece invadir os pesquisadores, no que se refere ao insuficiente conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área pode ser um problema na construção do “estado da arte”. Atualmente as produções apresentam

crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, segundo os números e argumentos da CAPES já anunciados acima, sobretudo as pesquisas desenvolvidas na modalidade de pós-graduação *stricto sensu* (FERREIRA, 2002).

Essa compreensão do “estado de conhecimento”, ou “estado da arte” sobre determinado tema em um dado momento, é, segundo a autora, necessária no processo de resignificação no campo acadêmico, pois esse movimento permite ordenar, periodicamente, o conjunto de informações e resultados já obtidos. Essa sistematização possibilita a realização de percepções como a integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a constatação de lacunas e vieses.

Ferreira (2002) continua argumentando que, sustentado e movido pelo desafio de conhecer o já construído e produzido, a intenção do pesquisador é buscar o que ainda não foi feito e, dessa forma, dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas, a fim de dar conta de um determinado saber, que se avoluma rapidamente, para divulgá-lo para a sociedade. Para ele, a maioria dos pesquisadores traz, em comum, a opção metodológica do “estado da arte”, porém as análises podem ocorrer de maneiras dessemelhantes, isso tanto por se constituírem pesquisas de sondagem e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema, como pelo caráter qualitativo de suas propostas no que se refere às considerações sociais.

Quanto à “qualidade”, ela é definida a partir de elementos como competência e “excelência”, cujo critério é o atendimento às necessidades de atualização, relacionadas ao desenvolvimento social, as quais têm como parâmetros a medida de produtividade quantitativa e, sobretudo, de qualitativa. Esta última, por sua vez, deve ser orientada, segundo Ferreira (2002), por três outros critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. A autora observa que a pergunta pela produtividade não indaga o que se produz, como se produz, para quem ou para que se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

Os novos olhares no contexto do “estado da arte” devem trazer possibilidade de potencializar a pesquisa e de organizar informações sobre o tema, propondo a originalidade do conhecimento, como expresso acima. Com isso, é fundamental pesquisar o que não se conseguiu ainda, oportunizando-se criticar o objeto estudado e/ou realizar propostas importantes em relação a ele (FERREIRA, 2002).

Além disso, evidenciando o quanto essa atividade está colocada na lógica capitalista como qualquer outra mercadoria, há várias outras razões e estratégias de

organização que motivam as produções acadêmicas, às quais estão intrinsecamente vinculadas, por exemplo: à disputa por verbas para bolsas, a convênios que estimulam determinados estudos, ao sentimento de poder das instituições que as produzem, à autovalidação de pesquisas que pouco contribuem com a sociedade ou com a própria pesquisa acadêmica. Nesse contexto, Ferreira (2002) continua a denunciar os jogos de interesses e deflagra que os catálogos fazem, portanto, parte da disputa política no interior dos institutos de ensino superior.

No entanto, para a autora, as produções acadêmicas criam condições para que um maior número de pesquisadores se interesse por temas afins e estabeleça um primeiro contato com produções que abarcam certas questões e estruturas no campo acadêmico. Os pesquisadores que se debruçam no modelo de pesquisa “estado da arte” garimpam as produções sempre delimitando recortes cronológicos, dependendo do seu objeto e objetivo de análise. Essa atividade possibilita a circulação e o intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir.

A importância das pesquisas realizadas a partir de títulos de trabalhos acadêmicos, seja de dissertações de mestrado ou de teses de doutorado, é que elas revelam indicadores, os quais podem tanto alicerçar melhor o objeto de estudo do pesquisador como ajudar a identificar os dados de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, ao local, à data da defesa do trabalho e à área em que foi produzido. Essas informações são importantes para organizar o conhecimento disponível (FERREIRA, 2002).

Além da indicação bibliográfica de cada trabalho pesquisado nas diferentes plataformas, Ferreira acrescenta a importância do resumo, cujo caráter informativo contribui para promover a divulgação desses estudos e facilitar o acesso a eles. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados facilita um olhar em panorama do que se pesquisou. A atividade de seleção a partir de busca bibliográfica, realizada por todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa passa pelos resumos, no entanto, para que sua leitura desempenhe esse importante papel, é necessário que esses textos sejam objeto de elaboração cuidadosa.

Quando se trata de realizar uma pesquisa de trabalhos para a organização da produção de certa área do conhecimento, utilizando como fontes os catálogos com os dados bibliográficos e com os resumos, o pesquisador, segundo aponta Ferreira (2002), deve, na construção do “estado da arte”, ter opções em diferentes momentos.

O primeiro momento é aquele em que o pesquisador interage com a produção acadêmica, verificando a quantificação e identificando os dados bibliográficos, com o objetivo, como já exposto, de mapear essa produção, tanto em um período delimitado em anos, como no que se refere a locais e a áreas de produção. No caso desta etapa, há certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. Nesta fase pode-se analisar, também, as narrativas da produção acadêmica, que muitas vezes revelam a história da implantação e do amadurecimento das pesquisas na pós-graduação de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento à pesquisa em nosso país. É possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo, ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos, multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas, diversificam os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se, e desaparecem em algum tempo ou lugar.

Um segundo momento é aquele em que, diante dessa produção, o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de realizar uma criação inédita, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, deve-se buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas em determinado período e lugar, àquelas questões que se referem ao “o quê” e ao “como” dos trabalhos.

O pesquisador passa a enfrentar dificuldades inúmeras e de diferentes ordens. A organização do material que tem diante de si pressupõe, antes de tudo, uma leitura que ele deve fazer não só das indicações bibliográficas e dos títulos dos trabalhos, mas principalmente dos resumos que cada produção traz. Há sempre a sensação de que uma leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, ou seja, a compreensão em relação à do que, “verdadeiramente”, trata a pesquisa parece ficar incompleta.

Há também a concepção de que se possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho, principalmente quando se trata de enquadrá-lo na metodologia, na teoria ou mesmo no tema. Paralelamente a isso, em alguns casos se tem a sensação de que os resumos encontrados nos catálogos podem ter lacunas ou recortes, por diversas razões, e isso pode dificultar a identificação estrutural das produções.

Por último, ao se constatar a existência de mais de um resumo para um mesmo trabalho e, além de tudo, diferentes entre si (no suporte material do texto, nas

disposições tipográficas, nas informações que apresentam), institui-se o conflito a respeito de qual resumo responderá melhor às questões que o pesquisador se propõe a investigar. Então, passa-se a “avaliar” qual é o resumo mais próximo, completo e coerente com o trabalho a ser desenvolvido.

No que se refere a essas dificuldades, alguns pesquisadores que constroem o “estado da arte” acabam tomando diferentes posições. Em diversos casos, lidam com certa tranquilidade ao realizarem, a partir dos resumos publicados em catálogos das instituições, o mapeamento da produção acadêmica a que se propõem, relevando possíveis limitações que o próprio objeto oferece. Outros optam por uma única fonte, por exemplo, os resumos encontrados em plataformas específicas, e há ainda aqueles que acessam as pesquisas na íntegra, em seguida, vão em busca dos trabalhos na íntegra (FERREIRA, 2002).

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas que se dedicam a investigar o “estado da arte”, ou o “estado do conhecimento” mencionam, ao apresentarem os resultados de um mapeamento realizado nos principais repositórios de trabalhos acadêmicos do país, que este tipo de levantamento apresenta caráter inventário e descritivo. Além disso, tais estudos revelam que as composições de “estado da arte”, ou “estado do conhecimento”, buscam identificar os aspectos e dimensões que vêm sendo destacados nas produções acadêmicas (dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos, anais de eventos científicos), o que fazem levando em conta diferentes épocas e lugares, expondo as formas e, também, evidenciando em que condições têm sido produzidas as categorias, se de maneira individual ou no conjunto. Essas pesquisas também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter construtivo e descritivo da produção acadêmica e científica, tanto no que se refere ao tema que se busca investigar, como sobre as categorias e facetas que se organizam enquanto tais em cada trabalho e no coletivo deles e, ainda, no que diz respeito aos fenômenos que foram considerados.

Ao mesmo tempo, nota-se que o volume da produção acadêmica nas duas últimas décadas deu um grande salto no país. Os números nas plataformas e repositórios de teses, dissertações, artigos, entre outros meios de divulgação de pesquisa, anunciam essa guinada. Esse fato pode ser visto como positivo para o desenvolvimento educacional da população que acessa direta ou indiretamente essas produções. Entretanto, alguns trabalhos estão no campo da similaridade, e esse aspecto pode ser temerário, isso porque tal característica permite entender que está sendo deixado de lado o ineditismo no campo acadêmico.



Do mesmo modo, a existência de reproduções pode ser problematizada, tanto no sentido de se fazer denúncias, como no de esses estimularem o surgimento de novas formas de inventividade, as quais podem despertar novas pesquisas que tenham relações com as metamorfoses sociais e culturais. É por esse motivo que as análises de Angelucci *et al* (2004), Ferreira (2002), Moreira e Caleffe (2008), Nóbrega e Therrien (2004) e Silva *et al* (2014) propõem articulações importantes para uma pesquisa inédita, e que tenha relações com problemas sociais enfrentados pelas diversas esferas.

Nesse sentido, a recomendação dos autores é de que haja ousadia nas produções, característica que pode se fazer presente em todo o trabalho, transitando no objeto à metodologia, perpassando pelo referencial teórico e pelos objetivos da pesquisa. Nessas condições, a originalidade da produção pode estar em todos os itens ou apenas em um deles. Para isso é fundamental fazer uma boa revisão de literatura, como parte do domínio literário, o que conseqüentemente acarretará no segundo domínio, o conceitual. Os elementos de uma pesquisa muitas vezes estão no enfoque da arqueologia subjetiva que está relacionada à trajetória de vida do pesquisador e ao objeto a ser pesquisado.

O “estado da arte” ou “estado da questão” pode ser importante para descobertas de novas explicações teóricas, ou de novos conceitos e categorias que tenham relação com o objeto. No entanto, questionar as formas de produção, distribuição de recursos, relevância social entre outros pontos colocados nos textos também é um exercício relacionado à crítica nesse tipo de pesquisa.

### **1.9.6 Estado da Arte da Educação Física**

Retomo a necessidade de que os pesquisadores realizem um bom “estado da arte” que contemple o amplo cenário das pesquisas. Esse movimento pode representar a viabilidade sem igual de se construir uma pesquisa com contribuições inauditas e importantes para a sociedade, tanto acadêmica quanto civil, como já salientaram Silva *et al* (2014). Para ter os dois domínios, o conceitual e o da literatura, os caminhos percorridos foram o de realizar uma ampla pesquisa no site na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e que, por

consequência, estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira científica publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Esse foi um dos caminhos que percorri para alcançar o domínio da literatura no que tange às pesquisas em Educação Física e Relações Étnico-Raciais. Foi por essas vias que nasceu a possibilidade de referenciar uma extensiva e relevante literatura no campo acadêmico e, ao mesmo tempo, de utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias. Neste processo, é importante planificar o desenvolvimento crítico, o que deve ser feito de modo articulado à literatura investigada.

Em relação ao domínio conceitual, Nóbrega e Therrien (2004) afirmam que o pesquisador deve organizar, com coerência e a partir dos seus objetivos e do seu objeto, as ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo. Além disso, deve, também, acrescentar ao assunto de sua pesquisa a análise crítica, avaliando alguns princípios, perspectivas ou teorias encontradas e, como já anunciado, demonstrando valências para síntese no processo de desenvolvimento do argumento sobre o tema em questão, de modo a apoiar a elaboração do texto e contribuir com novas formas de análise.

, No que diz respeito à amplitude da pesquisa, Nóbrega e Therrien (2004) apresentam a necessidade de que sejam feitas análises sobre o que existe a respeito do tema em diferentes esferas acadêmicas, sendo assim, não apenas em artigos de revistas indexadas e em estudos produzidos e socializados por pesquisadores, mas também em grupos de pesquisa relativos à questão em pauta, entre outras formas de construção do “estado da arte”, de modo a se elaborar, a partir dessa lógica, o domínio da literatura.

Por esse motivo, ainda que as buscas sobre o tema tenham tido como palco principal a referida base de dados, acabei também, a plataforma do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), da FEUSP, coletivo que se reúne quinzenalmente para debater o ensino do componente na escola, para propor encaminhamentos no que se refere à prática pedagógica e, também, para analisar as práticas pedagógicas e os resultados de pesquisas. Procurando colaborar com a produção científica da área, esses pesquisadores estabelecem um diálogo com as teorias pós-críticas, característica determinante para que eu procurasse referências em sua plataforma. Os professores e professoras participantes desenvolvem, além disso, experiências didáticas e

investigações que abrangem a educação básica e o ensino superior. Para compartilhar os conhecimentos produzidos e intercambiar trajetórias vividas, o GPEF também organiza periodicamente um curso de extensão.

Nesse contexto, foram encontradas 19 produções na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre dissertações e teses, e duas teses na plataforma do GPEF, todas elas relacionadas ao tema. As dissertações e teses se concentram, sobretudo, nas instituições Sudeste e Sul do país.

Para realizar a pesquisa sobre as produções vinculadas ao tema, me utilizei das palavras-chaves, também chamadas por alguns autores de descritores, embora com outro sentido, como se verá abaixo. Segundo Brandau, Monteiro e Braile (2005), as palavras-chaves são itens de pesquisa que devem passar por um rígido controle de sinônimos e significados, os quais, por sua vez, sejam importantes na árvore de uma determinada temática. Já os descritores são elementos organizados em estruturas “hierárquicas” e constituem certa importância no campo pesquisado. De acordo com os autores, eles facilitam ao pesquisador identificar as pesquisas que, a priori, são pertinentes ao tema pesquisado.

Por isso, é de fundamental importância que os pesquisadores consultem os bancos de teses, bem como todas as alternativas dadas por Nóbrega e Therrien (2004), e coloquem os termos que melhor reflitam os seus objetivos. As leituras sistematizadas de cada produção encontrada devem ter importante espaço nas pesquisas do “estado da arte”.

A partir daqui vou passar a apresentar as 19 produções acessadas. Algumas delas apresentaram apenas um descritor e, por isso, foi fundamental realizar uma leitura mais sistemática, nesse sentido apenas descobri laços com a Educação Física após essa análise.

O estudo de Maranhão (2009) teve como objetivo a análise de jogos de origem e/ou descendência africana, utilizados em aulas de Educação Física como um instrumento facilitador na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. O autor se propôs a entender como se realiza o cumprimento da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Para produzir sua pesquisa, foi feito um levantamento sobre práticas corporais de origem africana, sobretudo relacionadas a jogos, entendidas como modalidades de prática social que englobam diferentes manifestações “lúdicas” e possibilitam processos educativos.

O pesquisador realizou uma intervenção, no segundo semestre do ano 2008, o que fez ao longo de dezessete encontros presenciais, junto a crianças de 8 e 9 anos de idade do 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Profa. Luiza Rolfsen Petrilli, na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. Na parte da pesquisa concernente à coleta de dados, foram utilizados cadernos de registro, nos quais os(as) alunos(as), no decorrer dos encontros, escreviam e/ou desenhavam atividades propostas e registravam suas impressões.

O referido caderno foi concebido e utilizado como material de suporte para sua pesquisa e entregue para cada criança no início da intervenção. No caso desse trabalho, utilizei o pesquisador se utilizou de diário de campo, onde as observações foram sistematicamente registradas pelo pesquisador a cada encontro. Voltando ao estudo de Maranhão (2009), segundo o autor, a construção dos resultados teve inspiração pautada na fenomenologia, sendo formadas as categorias: dialogando no processo de aprender e ensinar; relações no cotidiano escolar; eu jogo, então aprendo, ensino e sou; afirmação da identidade; conhecimento sobre história da África e cultura afro-brasileira.

Em suas considerações, Maranhão (2009) expressa a compreensão de que a educação das relações étnico-raciais ainda vem se efetivando de forma parcial na escola e, além disso, afirma que por meio de vivências realizadas a partir de jogos de origem e de descendência africana ocorreu melhora significativa na autoestima das crianças negras, uma vez que elas se viram representadas positivamente no programa escolar. O pesquisador evidencia, também, que as crianças negras e não negras perceberam ressignificação e valorização da história e cultura do povo negro, o que se deu, particularmente, com a utilização dos jogos e com o favorecimento da educação das relações étnico-raciais.

Maranhão (2009) se utiliza de uma pesquisa de cunho colaborativo, uma vez que são propostas, no trabalho, alternativas de práticas que, segundo ele, dialogam com o referencial étnico. Juntamente com professores e alunos (as), o autor busca saber os impactos dessas práticas com base na opinião dos participantes da pesquisa e, nesse sentido, pouco se atém às questões de formação de professores. Logo, suas impressões se voltam para o diálogo no processo de aprender e ensinar no cotidiano escolar e, também, com as que procuram compreender o modo como os participantes se relacionam com o jogo, no que diz respeito a aprender e ensinar. A afirmação da identidade para o autor, está posta a partir do encontro que eles estabelecem, na prática,

com os significados identitários vinculados ao conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira.

Já a pesquisa de Bento (2012) teve como objetivo central buscar uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de origem ou de descendência indígena e africana, no contexto de uma intervenção em aulas de Educação Física, com os(as) educandos(as) do 4<sup>a</sup> ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Carlos (SP). O autor, esperando de alguma maneira possibilitar o cumprimento da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, também, da lei 11.645/2008, que inclui a História e a Culturas Indígenas, como a anterior, na educação básica, e buscando, também, auxiliar na implementação dessa legislação, propõe alternativas.

Nesse sentido, o pesquisador entende que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares da educação básica, pode e deve incluir o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, possibilitando a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente no Brasil. O desenvolvimento da pesquisa teve uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, buscando, assim, compreender o fenômeno a partir da experiência de jogo compartilhada na intervenção.

Considera-se, no estudo de Bento (2012), além dos registros em diários de campo, o constante diálogo entre os educadores e os(as) educandos(as), o qual foi realizado a partir da prática social de jogos de origem ou de descendência indígena e africana ocorrida no contexto das aulas de Educação Física. Dessa forma, o autor investiga como essas práticas proporcionaram a construção de processos educativos relacionados à valorização, ao conhecimento e ao reconhecimento das culturas indígena e africana, estimulando os(as) envolvidos(as) a apresentarem seus saberes, descobertas, indagações e curiosidades.

A pesquisa de Bento (2012) tem, em alguns momentos, similaridades com a de Maranhão (2009), isso por se entender que, além de a metodologia de ambos incluir a realização de intervenções práticas, eles também se utilizam das teorias qualitativas com enfoque fenomenológico, buscando assim compreender o fenômeno a partir da experiência de jogo compartilhada na intervenção. Além disso, nenhum dos dois aborda a formação de professores.

Crocetta (2014), por sua vez, aponta, em seu trabalho, que as políticas afirmativas relacionadas à temática étnico-racial vêm reforçando, principalmente a partir da lei 10.639/03, o ensino das relações étnico-raciais na educação básica e nos cursos de licenciatura. Diante dessas discussões, apresenta-se o problema de pesquisa que, no caso da autora, ficou formulado da seguinte maneira: como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais)?

Buscando responder a esse questionamento, construiu-se, como objetivo geral, a intenção de produzir uma análise sobre o modo como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do Sistema ACADE. Como objetivos específicos, destacaram-se: mapear as matrizes e ementas para localizar possíveis inserções da temática étnico-racial; compreender os elementos históricos da inserção dos conteúdos étnico-raciais nas ementas dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do Sistema ACADE e, por fim, verificar se a inserção dos conteúdos étnico-raciais relacionou-se com a lei 10.639/03.

Seu referencial teórico foi o materialista histórico-dialético e, quanto à abordagem, o trabalho baseou-se na de caráter qualitativo. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado o método documental, com levantamento de dados a partir dos sites das instituições. Foram feitos, também, questionários complementares com perguntas abertas, os quais foram aplicados junto às coordenações dos cursos analisados. Tais questionários permitiram cruzar os dados documentais com o relato das coordenações sobre a construção das matrizes. A partir de objetivos específicos e de leituras exaustivas sobre o material encontrado, cotejadas com autores do campo de “raça” /etnia e currículo em educação física, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em educação física.

Para a autora, das 12 instituições analisadas, apenas quatro (Universidade Regional de Blumenau – FURB, Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI) apresentavam, na Licenciatura em Educação Física, disciplinas com conteúdos relativos às relações étnico-raciais. Nos cursos apresentados, foram localizadas seis disciplinas que, direta ou indiretamente, continham, nas ementas, algo relacionado à temática étnico-racial. Entre essas disciplinas obrigatórias, três traziam,

referências às relações étnico-raciais e, em outras três, a temática aparecia apenas nas disciplinas de capoeira.

As conclusões remetem à reflexão de que, apesar de esse pequeno conjunto constar como parte do currículo, essas disciplinas estão desconectadas da real função da temática, por serem realizadas de maneira superficial (inclusive de modo virtual) e em algumas delas apenas para cumprir a função legal ou atender ao Projeto Político Institucional, estando completamente à margem do currículo. Mesmo quando a temática aparece nas disciplinas de capoeira, observou-se que isso ocorre de modo pouco contundente, reforçando a concepção eurocêntrica de currículo historicamente presente nas licenciaturas de educação física, que apenas abrem uma pequena brecha para essa inserção, mas não a incluem nas demais disciplinas e debates antropológicos. A não importância da temática racial e até mesmo a falta de maior conhecimento da temática do racismo na cultura brasileira gera lacunas na formação dos futuros professores, que atuarão sem um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais.

As análises tecidas pela autora ao longo dessa produção são de que, mesmo na formação inicial as instituições pesquisadas pouco trabalham com as demandas da cultura afro-brasileira em relação ao componente de Educação Física no ensino superior. Em tais condições, nota-se que elas contemplam as demandas publicadas pelo Poder Executivo apenas no cumprimento das normas, entretanto, em sua prática pedagógica, não aprofundam as relações que envolvem o tema. Ainda que a pesquisa tenha outro foco, é importante verificar que as demandas das leis pouco dialogam nas esferas do ensino superior, segundo o universo pesquisado.

Com relação à pesquisa de Botega (2006), seu objetivo principal foi investigar a constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz, do município de Paulo Lopes (SC). De acordo com o texto, essa comunidade é conhecida como 'Toca', predominantemente negra e pobre. As crianças negras frequentam uma escola pública e estadual que se localiza no centro da cidade e concentra alunos de todas as regiões do município, agregando, assim, diversas culturas e classes sociais, já que não existe no município escola particular.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso etnográfico. Foram feitas observações participantes em uma sala da primeira série do ensino fundamental, nas aulas de educação física, nos intervalos e recreios, e entrevistas semiestruturadas com os professores e as avós negras e brancas moradoras da comunidade. Os resultados obtidos nas análises dos dados apontam para algumas dificuldades de relacionamento e

interação entre as crianças negras e brancas. Os professores apresentaram um discurso que abordou as dificuldades de aprendizagem das crianças negras e os conflitos raciais enfrentados em suas aulas, demonstrando que suas intervenções se baseiam no reforço da noção de igualdade. As crianças negras possuíam algumas estratégias para garantir a convivência no espaço da escola. As avós negras, por sua vez, ressaltaram que a escola é a principal forma de ascensão social para seus netos, justificando pela educação será possível garantir um futuro melhor. Assim, nos termos do estudo, a constituição do autoconceito ocorre a partir das interações estabelecidas nos contextos socioeducativos, entre eles, o da escola e o da comunidade.

No que se refere à pesquisa de Gaudino (2013), a autora buscou investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de educação infantil da Rede Municipal de São José, cidade localizada na grande Florianópolis. A investigação tomou como base estudos sobre educação infantil e relações étnico-raciais, além de contribuições dos Estudos Sociais da Infância, buscando dar visibilidade para as crianças concretas, com a intenção de conhecer suas especificidades e manifestações sociais e culturais.

O grupo pesquisado, denominado G6, era formado por crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos, provenientes de famílias de baixa renda e que enfrentavam dificuldades socioeconômicas. Para a realização da pesquisa, a autora se apoiou em instrumentos peculiares de estudo de caso etnográfico: observação participante durante toda a investigação de campo, conversas informais com os/as profissionais/as da Rede Municipal de São José, utilização de recursos fotográficos e audiovisuais e construção de um diário de campo. A articulação entre os Estudos Sociais da Infância e os Estudos sobre Relações Étnico-raciais no Brasil auxiliou na realização de um estudo de caso etnográfico, dando atenção a um determinado fenômeno dentro de um contexto específico, no caso, as relações sociais entre crianças com pertencimento étnico-racial distinto.

Nas análises dos dados, observou-se a presença de uma ordem institucional adulta que procurava organizar o cotidiano e as ações das crianças através do controle dos espaços e tempos. Da mesma forma, foi possível evidenciar que as meninas e os meninos também criavam uma ordem social das crianças construindo estratégias capazes de romper com as regras institucionais embasadas num conhecimento minucioso do funcionamento da instituição. Na busca por conhecer os processos sociais das crianças com seus pares e com os adultos quanto às diferenças étnico-raciais,



identificaram-se dois aspectos envolvidos nessa relação: a dimensão corporal e as relações de gênero.

Uma característica marcante observada entre as crianças foi a de que, nas diferentes formas de organização social, elas exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo através de aspectos que envolviam o corpo, sendo possível perceber, nas relações entre pares, a recorrência de elementos particulares que diferenciavam e hierarquizavam suas relações, sobretudo no que diz respeito aos elementos étnico-raciais, de gênero e os relacionados à aparência física. Nesse sentido, o estudo evidenciou que as relações engendradas com a realidade social marcam as formas como as crianças experimentam e atribuem significados à dimensão corporal, seja durante suas falas, seja em suas brincadeiras, gestos ou movimentos. As crianças indicaram ainda que diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam suas relações e contribuem para separação, aproximação, aceitação e proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo.

Ainda que a pesquisa de Gaudino (2013) não trate das questões específicas da área de Educação Física, no que diz respeito aos descritores e às análises realizadas pela autora, os corpos das crianças que estão na educação infantil também foram objeto de análise. Assim, por esse motivo trago essa produção para compor o “estado da arte”.

A dissertação de Santos (2007), de que passo a tratar, resulta de uma pesquisa realizada com estudantes negros(as) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e reflete sobre a participação do negro(a) na construção da sociedade que, desde cedo, e ainda hoje, não é isenta de contradições e controvérsias. A RME/POA promove ações visando à equalização das relações étnico-raciais na escola e à implantação da lei 10639/03, que surgiu de movimentos sociais empenhados na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Os objetivos do estudo são identificar e compreender como estudantes negros(as) da RME/POA se constituem nas interações sociais e como essas construções se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física escolar, o que é realizado abordando-se, inicialmente, questões históricas referentes à situação do negro(a) no contexto sociocultural brasileiro e na instituição escolar e identificando-se as diferenças étnico-raciais, como construções históricas, sociais, culturais e políticas. Esse autor considera que a escola se configura como uma encruzilhada de culturas, na qual os

diferentes sujeitos vão construindo seus significados a partir das diversas interações que constituem.

Essas culturas, entendidas como conjuntos diferenciados de significados, são condições constitutivas da vida social da escola. Nesse contexto, os estudantes geram e requerem um universo distinto de significados e práticas, comunicados pelas crenças, preferências, normas e valores. Nesse sentido, para o autor, a Educação Física escolar se apresenta como um elemento relevante de análise na compreensão de alguns significados atrelados à cultura estudantil. Assim, a questão central do estudo é: como estudantes negros(as) da RME/POA se constituem nas interações sociais e como essas construções se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física escolar? Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo, caracterizada como uma etnografia educativa. Como procedimentos para obtenção das informações foram utilizados: análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada.

As análises e as interpretações das informações mostraram que a Educação Física na escola é uma prática social, a qual tem relação com o significado que os sujeitos com ela envolvidos lhe outorgam. Desta forma, as diferentes culturas da escola podem dar sentidos distintos para as ações, rituais e códigos que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura. Finalmente, no processo de apresentação das interpretações, o pesquisador mostra como os colaboradores do estudo se percebem nas relações étnico-raciais, tratando dos códigos de significados na cultura estudantil, especialmente quanto ao reconhecimento no grupo, e apontando como esses sujeitos manifestam certa naturalização de uma posição social de inferioridade do negro(a).

Quanto ao trabalho de Bins (2014), sua dissertação analisa o trato com as questões étnico-raciais na educação física, o que faz de forma semelhante a Santos (2007), na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Através de um questionário inicial aplicado aos professores de Educação Física da rede e de um estudo de caso etnográfico, a pesquisa procura identificar as possibilidades e os limites para o desenvolvimento do trabalho com as questões étnico-raciais no componente de Educação Física da RME de Porto Alegre. A pesquisa teve como objetivos identificar e compreender como os professores de Educação Física das escolas municipais da cidade abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político-pedagógicos municipais, estaduais e federais interferem nessa abordagem.

Primeiramente, a autora apresenta um panorama do trato com as questões étnico-raciais na disciplina de Educação Física da rede, traçando um perfil dos professores e procurando identificar sua familiaridade com o assunto. Em seguida, no estudo de caso etnográfico, descreve a prática de um professor que usa os valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia pedagógica, o que faz como forma de buscar uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais.

A pesquisa de Bins (2014) se parece, em alguns momentos, com a trajetória feita na presente pesquisa. Apesar disso, o uso da etnografia como método se distancia, em termos metodológicos, do caso deste estudo. Outro fator importante de distinção é a questões dos “marcos civilizatório”. No contexto deste trabalho, o referencial dos Estudos Culturais não entende as demandas étnicas imbricadas apenas como marcos, como ocorre em Bins (2014), e sim como relações de poder dentro de um contexto social.

No caso do trabalho de Jacob (2017), sua pesquisa aborda a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam públicos ou particulares. Essa legislação institui que tais conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, porém, como a autora avalia, o que se percebe é que fica a cargo de uma ou de outra disciplina o debate sobre cultura negra. Essa fragmentação não surte efeito satisfatório, já que, de acordo com o estudo, o preconceito étnico-racial é uma construção histórica e social que perpassa todos os ambientes escolares e disciplinares. Portanto, o objetivo principal dessa pesquisa foi elaborar uma sequência didática para a disciplina de Educação Física, a qual teve como tema “mulher negra no futebol” e foi voltada para a formação humana e o combate aos diversos tipos de violência e preconceitos praticados contra a população negra, em específico as mulheres. Foi realizado um estudo de caso, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, com metodologia principal de grupos focais que envolveu estudantes e trabalhadoras de uma escola municipal de Goiânia.

Jacob se utilizou de autores como Hall, Silva, Castells e Giddens, que deram suporte ao debate de identidades. Já quanto à questão da escola e do papel da educação crítica e transformadora, as referências utilizadas foram Bourdieu, Saviani e Coletivo de Autores. Para analisar as relações de gênero e as relações de poder, a pesquisadora partiu das considerações de Scott, Gomes e Haraway. Ao longo do trabalho, Jacob (2017) identifica, inicialmente, que há ainda uma barreira invisível que estigmatiza e

exclui as mulheres negras no mercado de trabalho e em outros aspectos da vida, realidade que a autora comprova utilizando dados presentes no mais recente Relatório Anual Socioeconômico das Mulheres, realizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, o qual mostra as disparidades socioeconômicas e demográficas nos recortes étnico-raciais, de gênero e de classe no Brasil.

Dessa forma, o trabalho da autora contribuiu, no âmbito do componente de Educação Física escolar, para a construção de um método em relação à questão das mulheres negras, o que evidencia a relevância da produção.

Em relação à pesquisa de Nogueira (2008), sua questão orientadora é: como, e em que circunstâncias, os ensinamentos e os aprendizados da Capoeira Angola contribuem para a construção do pertencimento étnico-racial em profissionais negros(as) com formação universitária? A autora busca identificar contribuições da Capoeira Angola para a construção do pertencimento étnico-racial e para a superação de dificuldades em ambiente profissional majoritariamente branco, hostil e adverso aos negros(as), como o da universidade. As referências teóricas da pesquisa constituíram-se em base de literatura do campo da Educação e da Psicologia, neste caso: *Black Psychology* e *African Psychology*.

A fim de coletar os dados, foram realizadas visitas e conversas aprofundadas com dois angoleiros negros que cursaram a universidade, bem como uma roda de conversa com a participação de dois mestres e três professores-mestrandos de Capoeira Angola, que contribuíram para uma compreensão mais coletiva de como o pertencimento étnico-racial pode ser construído em meio a um grupo que cultiva tradições de raiz africana. A pesquisa foi realizada com postura inspirada na Fenomenologia e os dados foram analisados com base em significados expressos pelos participantes. Os resultados mostraram que, ainda que a condição do negro(a) no Brasil seja muito difícil, a prática da Capoeira Angola promove tanto a saúde psicológica quanto o fortalecimento do pertencimento étnico-racial em negros(as) e não negros. Isto ocorre porque seus processos educativos se constituem em pedagogias antirracistas, que favorecem tanto o aprendizado de conviver na diversidade quanto o aprendizado de lutar para transformar a sociedade num ambiente mais justo, igualitário e democrático. Desse modo, fica evidente, segundo a autora, que conhecimentos e formas de transmissão próprios da Capoeira Angola podem fortalecer a implementação de políticas de ações afirmativas.

Anos depois, a pesquisadora deu continuidade à sua pesquisa, agora em nível de doutorado e, para isso, fez outras análises. Segundo ela, essa nova investigação teve dois objetivos centrais: o primeiro visou demonstrar e defender a coerência de utilizar perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas culturalmente consistentes com a visão de mundo africana, a fim de analisar e produzir conhecimentos sistemáticos sobre a prática da Capoeira Angola. O segundo objetivo buscou produzir uma análise dessa prática social a partir das suas expressões culturais africanas, com vistas a identificar o seu potencial enquanto uma práxis comunitária que pode promover descolonização mental e libertação pessoal e coletiva (NOGUEIRA, 2013).

Para tanto, a autora realizou um estudo sistemático de referências fundamentais relacionadas à psicologia africana e participou, também, de um programa de doutorado-sanduíche, a fim de aprofundar conhecimentos junto a pesquisadores mais experientes da área nos EUA. A partir da perspectiva africana, analisou os processos históricos, políticos, filosóficos e práticos da Capoeira Angola, bem como a maneira como essa forma de expressão foi experienciada por duas mulheres, uma branca aprendiz e uma negra, mestra na modalidade. No primeiro caso, o perfil foi assumido pela própria pesquisadora que, dessa forma, cumpriu o duplo papel de pesquisadora-participante; no segundo, a participante não apenas colaborou com a sua história de vida, mas também com a confecção do trabalho, assumindo, também, uma dupla função, de participante-pesquisadora.

Além das bases teóricas já mencionadas, a análise das diferentes dimensões descritas contou, também, com as referências de pesquisadores capoeiristas com ensinamentos de mestres transmitidos de forma oral, com os conhecimentos encarnados no corpo das participantes, com registros em diários de campo de visitas a grupos de capoeira, com conversas aprofundadas, realizadas com a participante-pesquisadora e com a autoentrevista da pesquisadora-participante.

A pesquisa demonstra que a prática da Capoeira Angola perpetua conhecimentos linguísticos, ritualísticos, orais, musicais e corporais oriundos de culturas ancestrais africanas. Esses conhecimentos possuem múltiplos sentidos e são articulados de forma multifacetada, proporcionando aprendizados sobre a vida em seus aspectos físicos, mentais e espirituais. A análise das experiências vividas pelas participantes na prática da modalidade demonstra que essa cultura tem o potencial de promover uma autorreflexão crítica da pessoa na sociedade, o que se dá a partir da oportunidade de vivenciar e encarnar novas formas de se ver, pensar, sentir e viver no mundo. Para a autora, a

experiência crítica criou condições para que as participantes empreendessem processos de autodeterminação pessoal e coletiva na sociedade. Elas não só descolonizaram suas vidas como aprenderam a desenvolver uma práxis comunitária e libertária nas suas relações pessoais e em seus trabalhos profissionais.

A pesquisa de Moreira (2008), anuncia os impactos da lei nº 10.639/03 no ensino da Educação Física em escolas de Salvador, entendendo-se pelas impressões e reflexões causadas pela lei na práxis pedagógica. Por meio de uma investigação histórica, são feitas abordagens críticas de área, partindo da proposta central dessa legislação, que tem a perspectiva de uma busca identitária, tendo como pilares a questão étnico-racial, a ancestralidade e a cultura. O percurso incluiu um estudo sobre os pressupostos da lei, desde as articulações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, passando pelos formatos de resoluções e pareceres jurídicos e legislativos, até a forma normativa de lei como instrumento legislativo.

Em outro ponto, reflete sobre as formas de aplicabilidade da lei, observando como ela foi utilizada em documentos, diretrizes e programas em vários estados brasileiros e identificando as relações práticas das propostas com o campo da cultura corporal. Numa segunda etapa, estuda as tensões entre a aplicabilidade da lei e a realidade concreta, reveladas nas entrevistas com coordenadores pedagógicos, professores e alunos de várias escolas de Salvador, uma de cada rede: pública (municipal, estadual e federal) e particular. Por meio de entrevistas semidirigidas, faz uma leitura das dimensões, limites e possibilidades pedagógicas relacionadas à lei e à prática da Educação Física. O objetivo é propiciar outras discussões convergentes para a compreensão de um país culturalmente plural, de uma cidade de maioria negra e de uma escola historicamente influenciada por projetos e práticas etnocêntricas, contribuindo, assim, para a abertura de novos horizontes paradigmáticos que possibilitem legitimar o direito a uma sociedade menos desigual e a uma educação com característica emancipatória.

No que se refere às reflexões de Soares (2017) relacionadas às relações étnico-raciais na Educação de modo geral, e em particular na Educação Física escolar, uma de suas considerações é a de que as demandas sobre o tema ainda não avançaram a ponto de serem tematizadas junto aos conteúdos disciplinares. Para a autora, ainda que em 2003 tenha sido aprovada uma lei que introduz a obrigatoriedade de correlações étnico-raciais nos currículos escolares brasileiros, entende-se que a Educação Física deve proporcionar aos alunos vivências e compreensões da cultura corporal de modo que

sejam significativas para a vida cotidiana. Ainda de seu ponto de vista, considerando que os estudantes que estão atualmente nas escolas são nativos digitais e que a tecnologia faz parte de sua realidade, utilizá-la de forma pedagógica nas aulas pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, rompendo a visão de Educação Física tradicional, no diálogo crítico entre os conteúdos e as mídias, na transposição das atividades para a vida, entre outros aspectos.

Deste modo, a fim de problematizar as relações étnico-raciais o objetivo da pesquisa foi utilizar as TIC, elaborar uma unidade didática a partir do conteúdo do currículo do Estado de São Paulo para o ensino médio. Além disso, a investigação também incluiu a implementação da atividade e a avaliação das percepções do professor e dos alunos sobre o trabalho desenvolvido. O percurso metodológico foi de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de quatro etapas: 1) análise documental do currículo do Estado de São Paulo; 2) observação, grupo focal com os alunos e entrevista semiestruturada com o professor; 3) elaboração e implementação da unidade didática e 4) avaliação da unidade didática implementada. Os dados obtidos foram transcritos, revistos e classificados a partir da análise de conteúdo. Os resultados foram agrupados em três categorias principais: relevância do tema; preconceito racial e uso das TIC. Com relação à "relevância do tema", verificou-se que tanto o professor quanto os alunos, antes e depois das intervenções, consideraram as relações étnico-raciais como um assunto importante para ser abordado na escola e nas aulas de Educação Física. No que se refere ao "preconceito racial", observou-se que os alunos reconheceram que ele não se diz respeito apenas ao ato de desqualificar o negro(a), mas também de privá-los de condições básicas para a vida, como saúde, educação e trabalho. Foi observado também que, mesmo depois da implementação da unidade didática, não houve alteração na postura dos alunos em relação às "brincadeiras", pois eles não reconheciam essas ações como racismo, mas consideravam que, se tinham proximidade e intimidade com a pessoa, "brincar" com algumas características dos seus amigos não podia ser denominado preconceito, já que o objetivo desse tipo de ação não era insultar ou desqualificar. Quanto ao uso das TIC, três pontos merecem destaque.

Observou-se, primeiramente, que a estrutura física da escola e a falta de conhecimento do professor sobre as tecnologias são fatores que limitam a inserção das TIC nas aulas de Educação Física. Em segundo lugar, a falta de empenho dos alunos também prejudica o trabalho com as ferramentas tecnológicas. O último ponto que vale ressaltar é que, mesmo com as limitações descritas acima, inserir as TIC nas aulas de

Educação Física foi possível e elas potencializaram o desenvolvimento dos conteúdos. Considera-se, com essa pesquisa, que o currículo do Estado de São Paulo de Educação Física para o ensino médio possui conteúdos que propiciam a inserção das relações étnico-raciais. As TIC se mostraram essenciais para o trato dessa temática, pois, além de auxiliarem na abordagem dos conteúdos, foram ferramentas que facilitaram a compreensão dos alunos acerca do tema, na sua participação e interação nas aulas e em atividades fora da escola.

Quanto ao estudo desenvolvido por Rangel (2017), ele aponta que sua pesquisa objetiva a investigação da prática do jongo no município de São Mateus, no Espírito Santo, buscando articulá-lo às metodologias de ensino da disciplina de Educação Física. Nesse sentido, o autor considera que é preciso fortalecer as discussões que acentuam a urgência de revisão dos currículos escolares, na tentativa de adequá-los à diversidade étnico-racial presente nas escolas. Para ele, isso deve ser feito por meio de uma proposta que atenda às necessidades dos diversos grupos que vêm conquistando mais espaços nos modos de pensar e produzir cultura a partir de uma nova perspectiva de sociedade. Inicialmente, a investigação busca compreender os caminhos percorridos pela Educação Física desde sua inserção na escola, com vista a atender aos ideais políticos do Estado, até sua abertura (a partir da década de 1980) para uma perspectiva mais humanizada na forma de pensar seus conteúdos.

De acordo com o autor, somente após essa abertura se torna possível pensar as manifestações culturais inseridas nas práticas de ensino dessa disciplina. O trabalho focou, especificamente, a prática do jongo, manifestação cultural afro-brasileira encontrada exclusivamente na região sudeste do país. Para a análise dessa prática realizou-se um estudo que tomou como referência as bibliografias pertinentes ao assunto, bem como algumas fontes orais, constituídas pelos jogueiros do município. Após o levantamento de informações, o pesquisador realizou trabalho de campo com alunos e professores. Com os alunos, desenvolveu intervenção prática em encontros realizados em uma escola municipal, com turmas do 5º ano do ensino fundamental, durante nove aulas de Educação Física, uma vez que o trabalho foi realizado em parceria com o professor da disciplina. Com os professores, desenvolveu um encontro de formação para informar acerca desse trabalho e possibilitou, também, a vivência prática do jongo, além de fazer algumas exposições teóricas a respeito dessa atividade. Em sua conclusão, Rangel (2017) apresenta o ambiente escolar, bem como a disciplina de Educação Física, como espaço propício para tratar a temática étnico-racial, por



cumprir tanto com o papel de colaborar nos processos de perpetuação e ressignificação das práticas culturais locais, quanto no enfrentamento das diferentes formas de racismo e preconceito presentes nessa instituição.

Para o autor, a inserção de conteúdo dessa natureza também auxilia nos processos de formação das identidades em crianças negras, que a partir da apresentação da riqueza e beleza da cultura desse povo passa a perceber a existência de representatividade para, assim, vir a se identificar. Por fim, o pesquisador afirma a urgência de se discutir e apresentar alternativas, visando uma maior valorização e perpetuação das práticas culturais locais, muitas vezes esquecidas e/ou ignoradas pelo poder público municipal, motivo pelo qual, para ele, a região onde se realizou o estudo vem enfrentando grandes dificuldades para manter viva suas tradições.

Passando a tratar do estudo de Santos (2018), vale lembrar o quanto à Educação Física parece ser uma das disciplinas mais esperadas na semana por grande parte dos alunos e alunas, durante o processo de escolarização. Segundo essa pesquisa, tal fato pode ser analisado a partir da própria vivência do componente que, em geral, rompe com a fixidez do corpo, possibilitando outros espaços de movimento e reflexão. Para o autor, porém, nem sempre o repertório de gestos e práticas corporais é valorizado e reconhecido pela escola e, segundo ele, esse contexto pode ocasionar o engessamento de modos de se conceber as diferenças de gênero, classe, “raça”, sexualidade, idade, habilidade motora etc.

Assim sendo, esse trabalho teve como objetivo analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos(as) professores(as) nas aulas de Educação Física do ensino médio no cotidiano de uma escola pública estadual, situada no bairro de Campo Grande, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. O interesse por investigar o ensino médio se deu pelo fato de o ensino da Educação Física nesse segmento ainda ser um assunto pouco abordado na área, talvez pela dificuldade dos(as) professores(as) e alunos(as) em superar a famosa aula “rola bola”, ou ainda pelo sentimento de fracasso que ronda essa etapa de ensino, a qual é marcada pelo forte viés esportivizante e pela descontextualização com a cultura juvenil.

De acordo com o estudo, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola, o currículo mínimo de Educação Física do Estado e os planos de curso dos(as) professores(as) de Educação Física. Também foram observadas as aulas dessa disciplina e, por fim, foram realizadas entrevistas com seus professores(as) e com diretores/as e coordenadoras da escola em questão.

Ao final, o trabalho conclui que as diferenças culturais são percebidas, no contexto das aulas de Educação Física, ora como um problema a resolver, ora como uma possibilidade de valorização do outro e de respeito a ele, embora tais questões não sejam reconhecidas de forma explícita nas propostas curriculares vigentes. Defende-se, assim, a consideração das diferenças culturais como constitutivas de todos e de todas e, portanto, uma questão fundamental a ser discutida nas práticas pedagógicas, no conhecimento escolar, nas relações interpessoais e, em suma, no currículo escolar.

Quanto à dissertação de Santos (2019), ela teve como objetivo investigar se o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial. Para tanto, o autor salienta que se fundamentou na abordagem qualitativa, com enfoque fenomenológico, procurando a interpretação do fenômeno estudado. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas pertencentes à rede estadual, todas localizadas na cidade de Uberaba (MG), no período de 20/08/2018 a 30/10/2018, escolhidas de forma intencional, e os sujeitos protagonistas foram as crianças regularmente matriculadas no 1º ano do ensino fundamental. As turmas foram escolhidas através dos seguintes critérios: 1. Serem de primeiro ano do ensino fundamental I, com crianças de 6 a 7 anos; 2. Terem professores (regente e de Educação Física) com um mínimo de três anos de magistério; 3. Estarem em escolas com horários adequados para a realização da pesquisa; 4. Terem o aceite das instituições em participar da pesquisa, assim como dos professores e dos pais das crianças. Em cada escola foi escolhida uma turma para as observações. Como instrumento da pesquisa, foi empregada a observação não participante e, para as anotações, foram utilizados dois diários de campo. No total, obteve-se a quantidade de 22 observações, sendo oito na Escola 1 (quatro em sala de aula e quatro nas aulas de Educação Física), seis na Escola 2 (três em sala de aula e três nas aulas de Educação Física) e oito na Escola 3 (quatro em sala de aula e quatro nas aulas de Educação Física). Em cada aula observada, foram anotadas, nos diários, as ações, falas e intenções das crianças, tanto na sala de aula quanto nas aulas de Educação Física.

Posteriormente, as informações foram transcritas, reduzidas e interpretadas conforme é sugerido pelo procedimento de análise do fenômeno situado. A construção dos resultados gerou 22 quadros para análise ideográfica e, para as reflexões sobre os resultados, foram gerados dois quadros de matrizes nomotéticas, uma para cada tipo de aula observada (sala de aula e aulas de Educação Física), que nos permitiram refletir sobre três pontos centrais: 1. A corporeidade da criança em evidência na sala de aula; 2.

Ser criança de corpo inteiro: as aulas de educação física; 3. Crianças inspiradoras: corporeidade na escola.

O primeiro ponto de reflexão permitiu, segundo o texto, perceber que as crianças das Escolas 1 e 3 vivenciam sua liberdade, criação, invenção dentro da sala de aula, por outro lado, na Escola 2, as crianças são mais limitadas e já estão condicionadas às regras. O segundo ponto mostrou que as crianças das Escolas 1 e 3 usam e abusam do ato de brincar, inventar e criar mundos imaginários, ao contrário das crianças da Escola 2. Já o terceiro ponto revelou que, embora haja tentativas de silenciar os corpos das crianças, elas conseguem se desvencilhar das amarras para serem quem são: crianças. Por fim, pode-se chegar à percepção de que, nas Escolas 1 e 3, as crianças vivenciam sim a corporeidade existencial, porém, notas crianças na Escola 2 ainda são limitadas.

A Educação Física, ao longo de sua história, segregou muitas pessoas, excluindo-as da sua prática por almejar corpos saudáveis e fortes, devido a ideologias enraizadas em sua concepção. Porém, assim como o contexto histórico, a Educação Física também foi se modificando na perspectiva de se adaptar a essa mudança, que hoje exige incluir “todos” em suas práticas. Com esse novo contexto, Francisco (2018) visou compreender como a Educação Física Escolar vem trabalhando o tema da diversidade em suas aulas e, para isso, buscou ir além do que os professores, especialistas e renomados autores dizem a respeito dessa temática.

O autor vislumbrou olhá-la na perspectiva das crianças do 1º ano do ensino fundamental e, nesse sentido, buscou responder as seguintes questões: as situações vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar permitem que as crianças compreendam a diversidade que as rodeia? O que é diversidade para elas? Como elas convivem com essa diversidade? São três questões que se complementam e estão no mesmo universo de pesquisa, fundamentando seu objetivo, o qual inclui compreender e investigar a diversidade que rodeia o universo das crianças nessa etapa da formação durante as práticas e diálogos relacionados à Educação Física Escolar. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, com apoio na observação participante e em rodas de conversa, para coletar informações, sendo desenvolvida no primeiro semestre de 2017, em uma escola estadual da cidade de Araraquara.

Os dados produzidos conjuntamente com as crianças levaram à construção de três categorias, sendo elas: entre o eu e o outro, a diversidade cultural que rodeia o universo das crianças e a diversidade cultural presente nas aulas de Educação Física. Desse modo, a pesquisa conseguiu perceber que, mesmo diante da adversidade das aulas

de Educação Física Escolar, a diversidade cultural que perpassa o universo das crianças transparece nos demarcadores sociais da diferença, tais como cor da pele, altura, peso, gênero. Apesar desses demarcadores, se materializam nos diálogos sobre as diferenças outros diálogos, relacionados às relações étnico-raciais e às relações com educação especial, gênero e religião. O pesquisador também que a ideia de diversidade cultural, para as crianças, possui muitos sentidos, partindo de diversão, passando pelo brincar e chegando às diferenças entre as pessoas. Tudo isso envolto em convivências nem sempre fáceis, nas quais todos querem falar, mesmo que não sejam ouvidos. Muitas vezes, segundo o estudo, as ações das crianças, diante da diversidade cultural, não são questionadas e, por essa razão, elas agem de modo espontâneo, querendo resolver de imediato as questões e continuar brincando ou falando.

No que se refere ao estudo de Silva (2019), ele aborda a importância da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores de Educação Física Escolar. A partir das considerações propostas e do ponto de vista metodológico, o autor de utilizou da abordagem de caráter quantiqualitativo, pois tal tratamento permitiu atingir maior profundidade em termos de compreensão e análise dos resultados. O objetivo geral desse estudo consistiu em analisar a formação inicial de professores nos cursos de Educação Física Escolar e as implicações dessa formação com relação à educação das relações étnico-raciais (ERER) em três instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, é apresentado o protagonismo do Movimento Negro nas questões educacionais, no que diz respeito às relações raciais na educação, e o pesquisador salienta o quanto a disciplina de Educação Física foi utilizada como ferramenta a favor do Estado no avanço das teorias de superioridade racial. A pesquisa foi constituída de questionários aplicados aos acadêmicos dos cursos de graduação em Educação Física de três universidades do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que lacunas precisam ser preenchidas quando a formação inicial dos professores de Educação Física aborda a temática da ERER, contudo salienta os avanços na preparação desses professores, considerando que nos currículos dos cursos existem disciplinas com ementas e conteúdos que possibilitam a formação na perspectiva dessas questões. Tais componentes, segundo o autor, podem potencializar os futuros professores, preparando-os para que a escola seja um espaço de transformação social, onde possam compreender que existem diferentes corpos e apreender que a educação das relações étnico-raciais é importante aliada na promoção do reconhecimento do outro e do diálogo entre a

diversidade de corpos existente na escola e na sociedade, tornando-a mais justa e democrática.

Quanto ao trabalho de Lins Rodrigues (2008), cuja pesquisa é apresentada na plataforma do GPEF, seu estudo versa sobre uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, desenvolvida numa classe de alfabetização, em uma escola pública de Cubatão (SP), tendo como objeto principal a construção de competências leitora e escritora numa perspectiva globalizante das aulas de Educação Física.

Para tanto, buscou-se nos jogos de construção, sob a perspectiva epistemológica de Piaget, o caminho para chegar-se ao objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar diagnosticado nessa mesma classe. Foram aplicados os seguintes procedimentos metodológicos: aulas-passeio, história-roteiro, temas geradores, palavras geradoras, roda cantada, lengalenga, colagens alfabetizadoras, dominó das rimas, cartas alfabetizantes, jogos da memória e livro em quadrinhos, todos desenvolvidos sob a forma de jogos de construção. Protocolaram-se as aulas por meio de filmagem em vídeo, fotografias, gravações, registros por escrito e depoimentos dos alunos. Também foram empregados materiais como câmera fotográfica, gravador mp3 e filmadora. Por meio de sessões de vídeo, leitura dos registros escritos, audição das gravações dos depoimentos e observação das fotografias, efetuou-se a análise dos dados coletados.

Como resultado, menciona-se, além da reversão do quadro de fracasso escolar detectado no mês de agosto de 2006, ao iniciar-se a pesquisa, também ações de autonomia de cada aluno da turma pesquisada, que passaram a ser uma constante nas situações de ensino e aprendizagem sugeridas ao longo da pesquisa. Há que se destacar o desenvolvimento de uma postura mais ativa dos pais e demais professores da escola onde foi realizado o estudo, em relação às ações de escolarização proposta pela direção e/ou pela diretoria de ensino.

No caso de Lins Rodrigues (2013), o trabalho examina a presença do racismo em uma escola pública municipal do Estado de São Paulo identificando, em sua recorrência, a geração dos dispositivos de invisibilização de certos corpos e culturas nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa tem, no cotidiano escolar, o seu *locus* de atuação e, nas aulas de Educação Física, o seu foco prioritário de observação e análise, mas acolhe, também os demais ambientes escolares como espaços onde se perpetuam as relações desiguais de poder, produtoras dessa forma de discriminação racial. O autor analisa criticamente o fenômeno a partir de duas principais perspectivas: a primeira são os Estudos Culturais, fundamentados em Hall e Silva, e a segunda o

multiculturalismo crítico, compreendido a partir das ideias de McLaren. No que tange ao racismo, os escritos de Munanga, Telles, Carone e Bento compõem o suporte teórico orientador.

Segundo Lins Rodrigues (2013), o estudo tenciona o entendimento de alguns dos mecanismos de exclusão que desautorizam determinados sujeitos e todas as suas representações sócio-histórico-culturais. Da mesma forma, identifica a presença de uma identidade-referência fundada no modelo branco, masculino e euro-estadunidense que há décadas permeia a construção das subjetividades de alunas e alunos, levantando a suspeita do desencadeamento do processo, conceituado, no estudo, como invisibilização. Por ter no ambiente natural a sua fonte direta e mais importante de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal, e por manter contato direto e afinado com a situação na qual os fenômenos ocorrem, levando em conta todas as perspectivas dos envolvidos e a imersão na realidade estudada, elegeu-se o estudo de caso como método.

Para a análise de dados, foi utilizada a hermenêutica crítica, dada a sua possibilidade de efetuar um aprofundamento na interpretação dos textos apreendidos na conjuntura e contexto pesquisados, entremeando os resultados imediatos de uma observação do legível e igualmente o requisitado na intencionalidade dos seus produtores. Como resultados se destacam: 1) o entendimento, por parte das(os) docentes e da equipe gestora, da falta de necessidade de ações equitativas para as(os) alunas(os) negras(os), por serem iguais enquanto seres humanos; 2) o entendimento de que não se deve levantar discussões que digam respeito ao comportamento racista, por conta dessa atitude estimular ainda mais o fenômeno; 3) a falta de interesse e preparo da escola para lidar com as questões raciais; 4) a existência de um processo coletivo de visibilização para a invisibilização das(os) alunas(os) negras(os) e suas culturas (corporais) nas aulas de Educação Física em específico, e nos demais espaços escolares, de uma maneira geral, regulado culturalmente; 5) a convicção de que a superação do racismo depende unicamente da vontade discente; 6) uma incidência mais sofisticada do fenômeno do racismo, fazendo com que docentes e equipe gestora reconheçam sua existência, sem, no entanto, o perceberem. Finalmente, chama a atenção para o multiculturalismo crítico como possibilidade insurgente tanto na desconstrução das hierarquias discentes vigentes na escola, quanto na contemplação das diferenças e dos diferentes.

Os estudos apresentados na construção do “estado da arte” inegavelmente trazem contribuições importantes no campo da pesquisa no Brasil, tanto no que diz

respeito aos referências teóricos utilizados, como nas formas de composição metodológica das pesquisas. Da mesma maneira, as plataformas que serviram como bases para essa produção dispõem de expressiva relevância, como já citado no início desta seção.

Especificamente sobre a área de Educação Física, nota-se que há uma crítica sobre o modelo que ganhou espaço e que por muito tempo vem sendo proposto em muitas redes. Refiro-me, nesse contexto, aos modelos positivistas, orientados pelas “ciências naturais”. Como expõem Lima (2015) na introdução junto com a hipótese do texto, juntamente com Neira Nunes (2006, 2009) os modelos: higienistas, ginásticos, biológico, tecnicista, do currículo esportivo, desenvolvimentista, da educação para a saúde, psicomotor e construtivista, todos eles divergentes aos currículos críticos e pós-críticos.

De outro lado, as pesquisas que compõem a seção “estado da arte” nos alertam para diferentes propostas no âmbito das práticas, como fazem Maranhão (2009) e Lima (2015) e, trazem novos olhares para o componente em seus campos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, percebe-se que as estruturas positivistas nesse campo estão sendo cada vez menos utilizadas. Ao se debruçarem sobre o entendimento de um pertencimento étnico, os(as) pesquisadores(as) rompem com as edificações das “ciências duras” e, ao apresentar o tema, remetem à possibilidade de entender as relações da diáspora.

As análises tecidas sobre o “estado da arte” indicam que os pesquisadores realizaram seus estudos sobre as bases do referencial qualitativo do tema étnico com o componente de Educação Física. Nesse enfoque, as etnografias apareceram em muitas das produções. Estudos com referencial na área da fenomenologia, do materialismo histórico-dialético, dos Estudos Culturais e da psicologia social foram bastante contempladas.

Das 19 pesquisas, 17 foram encontradas na Base de Teses e Dissertações e duas na plataforma do GPEF. Percebe-se também que os métodos forma múltiplos, representados por procedimentos como entrevistas, gravações, observação, colaboração e análises documentais. Ainda que sejam frequentes nos projetos de pesquisa, essas formas de abordagem não deixam de exibir o caráter inédito do que foi realizado nessas páginas.

### 1.9.7 Alguns dados sobre o(a) negro(a) em São Paulo

Segundo Kincheloe (2007), o pesquisador *bricoleur* deve estar ciente das estruturas sociais profundas e das formas complexas com que se manifestam na vida cotidiana, como já salientada no texto. Nesse sentido, é fundamental, dentro da análise social, cultural e histórica, entender as maneiras com que as práticas discursivas impactam nas vidas dos sujeitos. Reitero que desde a apresentação até o final da seção 1.9.8 a composição do texto está sobre a organização dos textos mimeses<sub>1</sub> texto. Por esse motivo, venho aprofundando o conhecimento desses textos nos caminhos que percorri até aqui e ainda contínuo. A finalidade desse fragmento é entender as dimensões complexas do objeto e dos objetivos da pesquisa, por esse motivo trilho para inferir as demandas sociais e econômicas sobre o negro(a) no município de São Paulo.

Atualmente, as desigualdades de gênero e de cor, ou de “raça”, são fenômenos que afetam expressivamente dois grupos no município de São Paulo. Por mais que o universo de pessoas que convivem na capital seja tão vasto em sua densidade demográfica e no tocante à cultura, os números são legitimadores quando revela-se a desigualdade posta por esses dois grupos. Segundo o recenseamento de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população que vive no Município de São Paulo agrega um total de 11.253.503 habitantes, dos quais as mulheres configuram 52,65% e os negros(as) 37,05%. Todas essas informações estão disponíveis na plataforma de IBGE, entretanto, um documento publicado pela SMPRI Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial<sup>13</sup> expõe esses dados (apud SÃO PAULO, 2016).

Segundo o documento, em números absolutos, a cidade tem a maior população feminina e negra do Brasil, contingentes populacionais estes que irão se refletir nas estatísticas das convicções filosóficas e nas crenças captadas nos recenseamentos. Esse aspecto específico interessa ao Poder Público precisamente por sua utilidade na elaboração de políticas públicas destinadas a promover a tolerância e a “cultura de paz”, como requisitos para a cidadania, o fortalecimento da democracia e a manutenção da paz social.

---

<sup>13</sup>[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade\\_racial/arquivos/Relatorio\\_Final\\_Virtual.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf)



Tabela 3. População por cor ou raça no município de São Paulo

COR OU RAÇA	POPULAÇÃO RESIDENTE	TOTAL
Total	11.253.503	100%
Branca	6.824.668	60,64%
Preta	736.083	6,54%
Amarela	246.244	2,2%
Parda	3.433.218	30,51%
Indígena	12.977	0,1%
Sem declaração	313	0,0%
Negros (pretos+pardos)	4.169.301	37,04%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (apud SÃO PAULO, 2016)

Como se observa na Tabela 3, que traz dados referentes ao recenseamento realizado em 2010, os negros (pretos e pardos) somam 37,04% da população da cidade de São Paulo, totalizando mais de quatro milhões de pessoas. Do total de habitantes, 5.924.871 são mulheres (52,65%) e 5.328.632, homens (47,35%). Entre as mulheres, (61,6%) são brancas e 36% negras.

Para exemplificar o alcance das desigualdades mencionadas, vale notar que as subprefeituras<sup>14</sup> nas quais a população negra é maioria tais como Parelheiros (57%), M'boi Mirim (56%), Cidade Tiradentes (56%), Guaianases (55%), Itaim Paulista (54%), Cidade Ademar (52%), Capela do Socorro (51%) e São Miguel Paulista (51%) são as mesmas que registram baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Por outro lado, aquelas subprefeituras contempladas com IDHs mais elevados apresentam baixíssima presença de negros, como ocorre em Vila Mariana (8%) e Pinheiros (7%), conforme dados da mesma pesquisa do IBGE.

Em 2010, ainda de acordo com o instituto, a cidade contabilizava 1.572.070 de pessoas com “Ensino Superior Completo”, sendo 82% brancos e 12% negros. Desse universo, 46% eram homens e 54%, mulheres. Dentre as mulheres, 82% eram brancas e 13%, negras.

Historicamente, o acesso à educação formal representa enorme desafio para a inclusão social da população negra, especialmente no seu segmento feminino. Todavia,

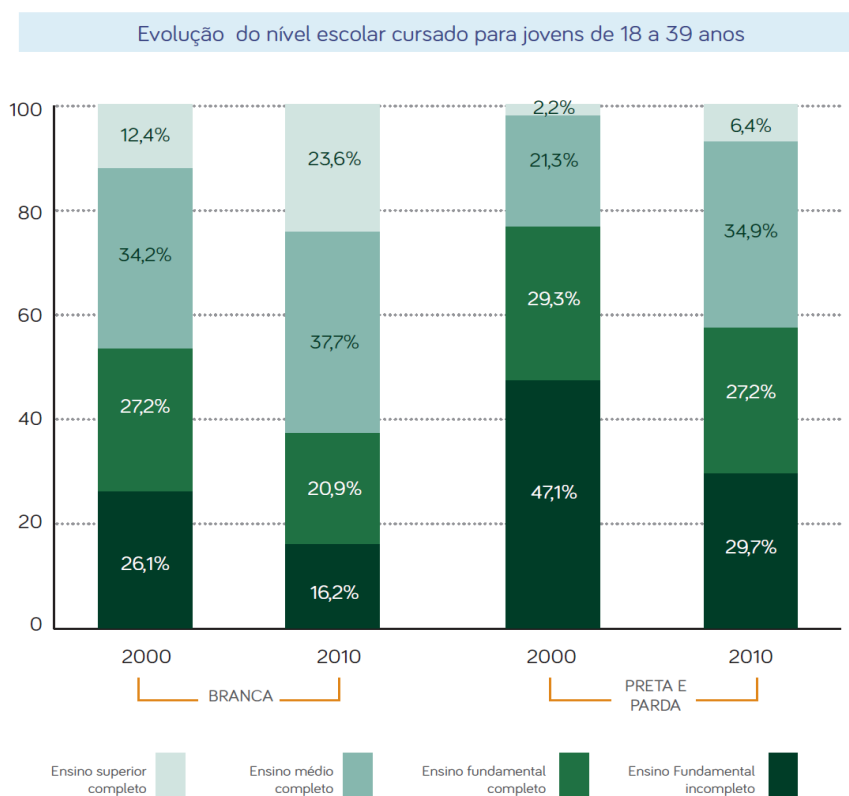
<sup>14</sup> Região administrativa municipal que agrega diferentes bairros.

conforme análises do Censo de 2010, evidencia-se que em todos os níveis educacionais as mulheres estão situadas em condições um pouco acima dos níveis de escolarização alcançados pelos homens na cidade de São Paulo. No nível referente ao “Ensino Fundamental Completo”, por exemplo, as mulheres representam 52%, no “Ensino Médio Completo”, 53% e, no “Ensino Superior Completo”, 54%. Das pessoas do gênero feminino com “Ensino Fundamental Incompleto”, na cidade, os negros são 42%, sendo esse nível de escolaridade é obtido por 37% da população paulistana.

Por outro lado, a renda média domiciliar, deflacionada para julho de 2014 no município de São Paulo, para a população negra, decresce com o aumento dessa população em cada subprefeitura. Em outras palavras, quanto maior é a porcentagem de negros, menor é a renda média domiciliar dessas pessoas por subprefeitura. Enquanto a subprefeitura de Pinheiros possuía uma renda domiciliar de R\$ 17.045,25 (7,3% de população negra), a de Parelheiros (57.1% de população negra, a maior porcentagem na cidade) possuía uma renda média domiciliar de apenas R\$ 1.973,84.

Entre os anos 2000 e 2010 há uma visível melhora nos níveis de escolarização da população da cidade de São Paulo e do Brasil, ainda assim, apesar de a população negra ter sido fortemente beneficiada por essas mudanças, existem grandes disparidades raciais. Em quase todos os níveis educacionais, é possível ver as melhorias no acesso da população negra à escolarização. Assim, de acordo com a Tabela 4, vê-se uma queda no percentual de negros(as) de 18 a 39 anos com apenas “Ensino Fundamental Incompleto” (47.1% em 2000 para 29,7% em 2010) e um crescimento da porcentagem de negros com nível médio (21.3% em 2000 para 34,9% em 2010) e superior (2.2% em 2000 para 6.4% em 2010).

Tabela 4. Evolução do nível escolar cursado para jovens de 18 a 39 anos.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010 apud SÃO PAULO, 2016)

Segundo dados do instituto, o salário médio mensal dos trabalhadores formais do município, em 2017, era de 4,2 salários mínimos e a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, em 2010, era de 96 %. Ainda segundo o IBGE, a média das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, em 2017, configura-se em 6,3%, enquanto nos anos finais do ensino fundamental na rede pública esses números declinam para de 4,4% (BRASIL, 2017).

Esses dados, que nos apresentam alguns gráficos e números sobre renda e escolarização, têm como finalidade contribuir para o debate, no sentido de ajudar a compreender que as demandas do negro(a) periférico(a), ou das pessoas que vivem nesses territórios, ainda é muito precária em relação ao acesso à educação e às condições para se conseguir alguns postos no mundo do trabalho. O poder público, ainda que tenha realizado esforços referentes à democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas, além de ter procurado garantir o sucesso dos egressos, não conseguiu superar uma questão em particular, a qual se configura como pano de fundo e é representada por outras estruturas que regem o ensino público nas diversas etapas e modalidades da educação.

As demandas com gastos em alimentação escolar, material didático, cuidados com as estruturas físicas nas unidades e os próprios planos de carreira afetam, em certa medida, os objetivos das práticas pedagógicas. Um outro elemento que aparece no cenário central no debate da pesquisa é o que se refere às formações de professores. Nesse contexto, uma parcela da verba pública é destinada às ações de conhecimento nesse âmbito. Por esse motivo, entender, dentro dos textos mimeses<sup>1</sup>, o funcionamento de tais demandas se faz presente.

### **1.9.8 Ações de formação sobre as relações étnico-raciais**

A ideia de historicizar as relações sociais sobre o tema étnico-racial no âmbito da rede dialogam com os fundamentos do método dentro do referencial teórico. Entender o que se vem produzindo a respeito dessa questão na formação é de expressiva relevância para significar algumas ações da rede que se vinculam com análises do interacionismo simbólico.

A formação continuada intitulada “Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, oferecida pela rede municipal de São Paulo, assumiu a diversidade como patrimônio cultural do país e reconheceu esse processo como alvo de política educacional em meados da década de 2001 a 2010. Logo, objetivou oferecer elementos que colaborassem, para a elaboração, o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas pedagógicas centradas, tanto na educação para a convivência na diversidade, como no ensino para a aprendizagem e a produção de conhecimento sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros.

Com isso, a rede pretendeu contribuir para a superação das desigualdades presentes no ambiente escolar. Para alcançar tais objetivos, os cursos ofertados se valeram das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e dos documentos *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para o Ensino Fundamental* e *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial*, estes últimos organizados pela SME e segundo seus próprios escritos, tem um fecundo diálogo com as novas linguagens e recursos tecnológicos (*blogs*, redes sociais), proporcionando

ensino e aprendizagens educacionais que integram conhecimentos de Educação, Literatura, Artes, História e Comunicação na elaboração, desenvolvimento e aprimoramento de práticas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade.

Já a proposta do curso chamado “Artes e Culturas Africanas e Afro-brasileiras para a formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental tinha a finalidade, de proporcionar aos (às) educadores(as) o acesso aos conceitos básicos para o ensino de artes no campo das representações artísticas africanas e afro-brasileiras. A arte é entendida pelo sistema como expressão estética das comunidades, portanto, é inserida no quadro da diversidade cultural que forma a sociedade brasileira e suas manifestações, bem como as apropriações e invenções estéticas das culturas africanas e afro-brasileiras.

Utilizando elementos da linguagem artística, visual e audiovisual, pretende-se envolver os educadores tanto no campo da reflexão conceitual quanto no das práticas do fazer artístico afro-brasileiro, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho junto com os estudantes.

As contribuições da história e da cultura africanas são dadas, no ensino fundamental, de acordo com as determinações das leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. De acordo com essa legislação, o objetivo da inserção de tais conteúdos é introduzir professores e gestores nos estudos concernentes ao continente africano e aos processos históricos, sociológicos e políticos, visando a uma melhor compreensão das questões contemporâneas nas diversas regiões da África, assim como, discutir as intervenções didáticas que contribuem para o avanço dos estudos sobre cultura e história afro-brasileira. Nesse sentido, importa oferecer suporte aos professores para que possam transformar sua prática de sala de aula, conhecendo e sendo multiplicadores da área de conhecimento “histórias e culturas afro-brasileira e africanas.

Além disso, ao fomentar a elaboração de novas práticas pedagógicas, pretende-se que os estudantes possam ter condições para continuar aprendendo e se desenvolvendo, visando à valorização do patrimônio sociocultural e o respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos, dos indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Quanto ao curso das relações étnico-raciais para o ensino fundamental, trata-se de uma formação que procura atender à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, alterada em seu artigo 26-A pelas leis 10.639/03 (Resolução CNE/CP 003/2004) e 11.645/08. Ambas as legislações

introduziram na educação básica nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena”, como já visto no texto introdutório.

Esses cursos procuraram oferecer possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que propiciassem a compreensão da diversidade étnica e cultural do país como elementos fundamentais ao processo de aprendizado dos estudantes. Em módulos específicos, educadores, gestores e equipe técnica tomaram contato com os temas inerentes às *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial* e aos seus eixos conceituais, que explicam e explicitam a forma como as desigualdades sociais, raciais e de gênero operam no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, os cursos priorizaram o currículo e a interligação de saberes, apresentando metodologias que contribuíssem para um Projeto Político Pedagógico baseado nos princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Igualmente pretenderam se utilizar de práticas educomunicativas e dialogar com as novas linguagens tecnológicas (*blogs*, redes sociais) como ferramentas atrativas ao aprendizado coletivo.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo propôs, como missão, implementar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* em seus estabelecimentos de ensino, o que procurou cumprir, por meio da formação continuada de professores e gestores, tendo por base as seguintes vertentes: educação para a convivência; ensino para a aprendizagem e a produção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana; história e cultura indígena, imigrante e latino-americana.

As ações desenvolvidas pela rede ocorreram, entre 2005 e 2019, na forma da promoção de diferentes eventos, como relacionado abaixo:

Em 2019, as ações realizadas pela SME foram: encontros do Grupo de Trabalho Étnico-Racial (Divisão Pedagógica DIPEDS), relacionados a atualização da prática pedagógica – de fevereiro a dezembro de 2019; Junho Imigrante – em 14/06/19; Seminário Internacional Imigração e Educação – em 29/06/19; IV Seminário da Mostra Cultural; Agosto Indígena – em 30/08/19; IV Seminário da Mostra Cultural; Novembro Negro – em 27/11/19.

Em 2018, as ações da Secretaria foram: III Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais – entre 30 e 31/10/2018; Curso “Educação para as Relações Étnico-Raciais: Atualizando a prática Pedagógica”, ministrado pelo Grupo de Trabalho “GT – Núcleo de Educação Étnico-Racial” (NEER/DIPEDS) – de fevereiro a dezembro de 2018; Curso “Refúgios Humanos”, realizado, em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), nas DREs Campo Limpo, Ipiranga e Penha; II e III Cursos de “Formação de Professores para o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes” – 1º e 2º semestres; Curso “Escravo nem pensar!: Direito do Migrante e Prevenção do Trabalho Escravo e Infantil”. O Curso “Percursos & Diálogos entre Professores: Histórias Afro-Atlânticas” – 2º semestre; participação no Seminário “Cem anos de Nelson Mandela”, realizado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no TUCA; participação do NEER no Seminário “30 anos de Geledés”, ocorrido no SESC Vila Mariana, em São Paulo participação no Seminário Museu Afro-Brasil, que abordou o tema Feminismos e contou com a presença da acadêmica estadunidense Patrícia Hill Collins, cursos sobre temas específicos: “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”; “História e Cultura Indígena”; “História e Cultura de Povos imigrantes da Cidade de São Paulo”; visita técnica às seguintes Unidades Educacionais, que desenvolviam o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”: EMEF Infante D. Henrique, CIEJA Paulo Vanzolim, EMEF Coelho Neto, EMEF Dr. Fábio da Silva Prado, EMEF Paulo Colombo; formação *in loco*, organizada pelas técnicas do NEER e realizada, nos horários coletivos de formação (reuniões pedagógicas, Mostras Culturais, entre outros momentos), por meio de agendamento junto às seguintes UEs: CEI Neide Ketehut, EMEI Adoniran Barbosa, CEU Três Pontes, DRE Itaquera (formação realizada no CEU Formosa), CIEJA PERUS II, EMEI Jardim Paulistano e DRE Santo Amaro; lançamento, em parceria com a UNESCO, do livro *Migração, deslocamento e educação: Construir pontes, não muros: Relatório de Monitoramento Global da Educação/UNESCO*, realizado no Auditório do Memorial da América Latina; publicação, em imprensa internacional, da revista *The Economist*, de matéria da jornalista Lian Li, sobre o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”.

Em 2017, ocorreram as seguintes ações: III Mostra Cultural Agosto Indígena; I Curso de Formação de Professores para o “Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes”, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania III Seminário da Mostra Cultural Novembro Negro; II Seminário da Mostra Cultural Dezembro Imigrante; participação do NEER na proposta de atualização

curricular, ao longo do ano letivo; formação oferecida pelo GT- NEER/DIPEDS , ocorrida na DRE Butantã, com o tema “Relações Étnico-Raciais” – de abril a dezembro; formação em JEIF ocorrida na EMEF Theresa de Carvalho ; formação para educação Étnico-Racial, ocorrido na UNIPALMARES; visita técnica realizado na EMEF Infante D. Henrique, em referência ao trabalho de acolhimento ao estudante imigrante<sup>15</sup>.

Em 2016 as ações foram: I Seminário Iberoamericano, intitulado “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Reflexões sobre o exercício da docência com os bebês e crianças pequenas”. “ Migração Como Direito Humano: Rompendo o Vínculo Com o Trabalho Escravo”; “Olhares Cruzados na diversidade em São Paulo – Módulo I.

Em 2015: curso “A temática indígena na agenda escolar”; curso “Momentos e lugares da presença indígena em São Paulo; especialistas no campo artístico e arte-educadores desenvolveram atividades formativas por meio de oficinas de *hip-hop*, arte-afro-brasileira e indígena, jogos, audiovisual, capoeira, danças afro-brasileira e indígena, contação de histórias, música, percussão, teatro e sobre movimentos migratórios; curso “Etnomatemática, uma das implicações em sala de aula – diversidade cultural africana e afro-brasileira”.

Em 2014: elaboração do questionário “Abordagens do Ensino como Pesquisa: Culturas Indígenas”, realizado pelo GT Intersecretarial para a Educação das relações raciais, com o objetivo de subsidiar a formatação das ações voltadas para discussões sobre migrações, cultura latino-americana e história das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas; “Educação e Relações Raciais: melhores indicadores na qualidade de vida e da educação”, ocorrido na DRE – Freguesia do Ó; realização de 752 encontros formativos para os profissionais da educação; constituição do Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais, de acordo com as leis 10.639/03 e 11.645/08 (GTP ERER), formado pela equipe da Coordenadoria Pedagógica COPED/SME/NEER e por representantes das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e suas Divisões de Orientação Técnico-Pedagógica (DIPED) e supervisão de pessoas ligadas aos Programas Especiais/Educação Integral dos CEUS, grupo que, de forma colegiada, formulou, gestou e articulou a implementação de ações relacionadas às temáticas.

Em 2013: Formação Continuada “Coleta de Materiais para oficina com educadores”

---

<sup>15</sup> Cf.:disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/diversidade-cultural-na-perspectiva-da-educacao-integral-o-trabalho-de-duas-escolas-em-sao-paulo/>. Acesso em fev. 2019.



Em 2012: capacitação dos gestores da rede municipal, teve o objetivo de formar turma piloto em Educação Infantil, realizada na Freguesia do Ó; capacitação de professores realizada com 14 turmas em todas as regiões do município.

Em 2011: oferta de cursos de formação de gestores para as DREs Capela do Socorro, Santo Amaro, Penha, Freguesia do Ó, Jaçanã/Tremembé, São Miguel Paulista e Itaquera; publicação: “Orientações Curriculares para o Ciclo I”; aplicação de pesquisa sobre a implementação das DCN-ERER.

Em 2010: credenciamento de professores-formadores habilitados para oferecer formação em ERER; contratação de profissionais para os cursos de formação de professores e gestores da Educação Infantil e Ensino Fundamental; realização de atividades de formação de professores (História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Literatura e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, História e Cultura dos Povos Indígenas e História e Cultura dos Povos Latinos).

Em 2009: políticas para a implementação das DCN no município; credenciamento de assessoria para a implementação das DCN-ERER; formação continuada em ERER para as DREs Campo Limpo e Itaquera; instituição do Grupo Educação para as Relações Étnico-Raciais; atendimento à população imigrante: bolivianos e decasséguis; estágios com alunos do curso de História da Universidade de São Paulo.

Em 2008: publicação: “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial”.

Em 2007: formação do grupo de referência para a elaboração das “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial”.

Em 2006: Projeto *A Cor da Cultura*; aquisição e distribuição de material didático voltado à ERER (Educação das Relações Étnico-Raciais); Projeto *Trilhas Negras e Indígenas*.

Em 2005: curso “História e Cultura Afro-Brasileira: ensinar e aprender na diversidade Afro-Brasil”; Mostra do Cinema Negro e Indígena, de acordo com a lei nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CNE/CP nº 3 de março de 2004; DECRETO nº 4.886, de 20 de novembro de 2008 – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR; Parecer CEB nº 14-2015 – Diretrizes

Operacionais para a Implementação da Cultura Indígena na Educação Básica; promulgação da lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispondo sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrante.

Essas ações foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação, juntamente com algumas Diretorias Regionais de Ensino, movimento que mostra o empenho, no âmbito da rede, em dar conta das demandas vindas do Poder Executivo federal. Por mais que tais realizações tenham trazido um arcabouço importante sobre os povos que contribuíram para concretizar, nos âmbitos materiais e imateriais, a cultura africana e afro-brasileira no país, hoje pouco se sabe ainda, na sociedade mais ampla, como foram esses construtos. O componente de Educação Física é um exemplo, pois atualmente as crianças e jovens desempenham muitas práticas das culturas europeia e estadunidense e desconhecem os laços culturais como a capoeira, o samba, o jongo, entre outras práticas corporais.

A formação, tanto inicial quanto continuada, quase sempre se inclinou para as demandas positivistas que estão ancoradas nas “ciências naturais”, como citaram Neira e Nunes (2009) nos exemplos dos currículos exposto pelos autores no início dessa seção. Esse é um dos motivos que mobilizam os objetivos e objetos desta pesquisa. Ainda que a oferta da formação no campo da cultura étnico-racial tenha sido ampla, até o momento desconhecemos os mecanismos segundo os quais foram organizados os cursos, no que se refere, por exemplo, à carga horária, o que também deve ser colocado em evidência.

Sobre esse assunto, vou me ater apenas nas análises dos textos mimeses<sup>3</sup>, isso por entender que essa questão está relacionada, em específico, às formações da professora Dandara e do Professor Zumbi.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ESTUDOS CULTURAIS E SUAS POSSIBILIDADES MUNDANAS

Inicialmente exponho que até aqui foram apresentados importantes dados sobre um fenômeno social e cultural, tanto no que se refere às ideias de “raça” e etnia, como em relação às lutas do povo negro por espaço igualmente social e cultural fora das escolas e dentro delas também. As evidentes vitórias do povo negro se materializaram nas leis anunciadas, publicadas pelo Executivo, já as intempéries da Educação Física dentro do espaço escolar tomaram caminhos teóricos distantes das questões das ciências humanas, o que mudou apenas nos anos 80, época em que a crítica sobre as posturas positivistas foram mais contundentes e começaram a vislumbrar novas práticas, diferentes dos modelos positivistas.

Os teóricos críticos construíram um legado significativo no campo da Educação, bem como no da Educação Física Escolar e, posteriormente, as teorias pós-críticas começaram a ampliar seus olhares no âmbito prático em diversas áreas do conhecimento. As relações das teorias pós-críticas começam a ficar evidentes apenas na última década e é seguindo por esses caminhos que esta seção demonstra a postura do pesquisador *bricoleur* pela escolha das teorias pós-críticas como referencial teórico.

Retomo o conceito de “raça”, que os autores Santos e Schucman (2015), Santos *et al* (2010), Schucman (2010), Schwarcz e Gomes (2018) debatem, chegando à conclusão de que o racismo é um fenômeno social idealizado por parte de um grupo que se considera superior, tanto no âmbito físico quanto no âmbito cultural, aos negros ou às culturas que não se enquadram nas demandas entendidas como aquilo que seria o “certo”.

O movimento de resistência atravessa o tempo, culminando em lutas por validação das vozes no âmbito social, sobretudo aqui no Brasil, o que chegou ao Poder Executivo e resultou na aprovação de legislações e outros documentos (DOMINGUES, 2007; RIOS, 2012), como as leis 10.639/03, posterior 11.645/08, e as Orientações da Secretaria Municipal de Educação, entre outros, no mesmo ano de 2008.

Por esse motivo, este pesquisador *bricoleur* quer anunciar e ratificar que a direção tomada na pesquisa, a começar pelo referencial teórico a ser utilizado, é a dos

estudos pós-críticos. Ainda assim, esse referencial tem suas ramificações, a partir dos tentáculos da pós-criticidade, as quais consistem nas relações dessa temática com as reflexões presentes no cenário contemporâneo, ligadas à cultura e à sociedade atual e suas mutações.

Nesse sentido, trago o Quadro 1, no que diz respeito à descrição das produções de situações sociais. Em tais condições e em tais situações, a direção a ser tomada quanto ao referencial teórico dentro das teorias pós-críticas são os Estudos Culturais, isso por entender que o objeto e os objetivos da pesquisa têm por finalidade um movimento ancorado nas nuances da cultura.

Dessa forma, retorno ao objetivo da pesquisa, que versa sobre as práticas pedagógicas organizadas pelos professores de Educação Física com a temática étnico-racial, realizadas em escolas do município de São Paulo, na região da DRE-CL. Ambos os professores que fazem parte da pesquisa passaram por formações da SME e DRE-CL e efetivaram suas ações, as quais estão mostradas nos relatos em anexo.

Assim, temos as situações de ensino e de aprendizagem nos contextos sociais, dentro do tema em que a pesquisa se relaciona, bem como, não se pode esquecer, as relações secundárias que envolvem o objeto e os objetivos, influências que são importantes para a organização da pesquisa. Por esse motivo será expresso que teremos nuances de como o campo educacional é um espaço cultural fértil nas relações sociais.

Nesse sentido retomamos um fragmento do método que anuncia que as interpretações sobre os “textos miméticos” são sempre baseadas em uma concepção da atividade humana e dos eventos sociais nos mais distintos espaços, sejam institucionais ou não. No entanto, neste caso, será traçado o campo cultural como aporte teórico. Essas duas vertentes fazem parte do processo de análise, sendo a principal ferramenta, juntamente com a complexidade. Qualquer que possa ser a categoria de análise, é fundamental historicizar sobre ela e o objeto e, por esse motivo, esses escritos iniciais se materializam em “textos mimeses<sub>1</sub>”, como já anunciado na seção da construção do método (FLICK, 2009).

Para entendermos a polissemia anunciada no Quadro 3 da metodologia, em relação à complexidade da pesquisa, retrato que a interpretação é sempre um processo complexo, dependendo dos contextos em que são usadas, podendo assim ter distintos significados para indivíduos dissemelhantes e para divergentes campos teóricos. Por esses caminhos, a partir de agora início o texto sobre o referencial teórico.

O diálogo cultural entre as diversas realidades sociais, que ocorre entre os membros da humanidade, baseia-se em trocas de experiências que produzem significados para os grupos que se relacionam. Consequentemente, os conflitos entre os coletivos que simplesmente se negam a reconhecer as diferenças culturais presentes no tecido social podem potencializar a compreensão de que há um único sentido relacionado à ideia de cultura. Para alguns autores, sobretudo aqueles ligados aos Estudos Culturais, esse processo único pode causar sérias tensões sociais. Essas problematizações aconteceram com a cultura negra (LOPES e NUNES, 2019).

Segundo os autores, o tema cultura vem sendo disseminado em vários espaços, tanto acadêmicos quanto nos mais diversos coletivos que procuram entender as relações culturais. Esses grupos inclinaram suas análises sobre o assunto e indicam que a ideia de cultura tenciona um não diálogo entre as diferenças no tecido social. Esse pode ser um dos problemas centrais sobre as relações da cultura no tocante à sociedade.

Escosteguy (1998), Hall (2006 2013) e Storey (2015) anunciam que os Estudos Culturais (ECs), ao contrário de uma concepção monocultural, inclinam-se a entender a cultura dentro das relações etnocêntricas, eles são exemplos de um processo de crítica ao contexto social que, por vezes, compreendeu a sociedade apenas com um olhar sobretudo ocidental, centrado nas regiões europeia e norte-americana, o que, com isso, impôs certos padrões no âmbito na sociedade.

Para esses autores, a cultura produz efeitos nos modos de vida das pessoas. Esse fato, já denunciado por antropólogos, ganhou novos olhares pelos estudiosos do Centre for Contemporary Cultural Studies<sup>16</sup> (CCCS), diante da alteração dos “valores tradicionais” da classe operária da Inglaterra e do pós-guerra, entre outros acontecimentos sociais que inspiraram pesquisas na instituição.

Nunes e Lopes (2019) afirmam que um dos teóricos que estudaram o tema foi Richard Hoggart, no ano de 1964. Suas análises contribuíram com o processo de reflexão, na medida em que as pesquisas que desenvolveu procuraram compreender como se dá a sobreposição entre a cultura contemporânea e a sociedade, ou, em outras palavras, entre as formas culturais ou institucionais e as práticas. Dessa forma, tais reflexões buscaram estabelecer as relações entre a cultura e a sociedade e suas transformações, questões que vão compor o eixo principal dos ECs.

---

<sup>16</sup> O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) foi um instituto de pesquisa da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Foi fundado em 1964 por Richard Hoggart, seu primeiro diretor. De 1964 a 2002, os seus representantes desempenharam um papel “crítico” no desenvolvimento do campo dos Estudos Culturais.

Raymond Williams, fundador da escola dos ECs, tenciona seus estudos sobre a cultura dentro do campo da história literária e demonstra que a cultura é uma categoria-chave que conecta a análise literária com a investigação social. Suas reflexões potencializam o debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos de comunicação, exibindo por esse certo receio em relação à cultura popular e mostrando como tais meios impunham seus significados sobre os grupos “subjugados” (ESCOSTEGUY, 1998; LOPES e NUNES, 2019).

As contribuições de E.P. Thompson, outro teórico do movimento dos ECs na Inglaterra, foram significativas. Influenciado pelo desenvolvimento que a história social britânica ganhou com os olhares da tradição marxista, para ele a cultura era uma rede vívida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana do indivíduo e que estava em primeiro plano. Mas, de certa forma, Thompson resistia ao entendimento da cultura enquanto forma de vida global, em vez disso, preferia entendê-la enquanto um enfrentamento entre modos de vida diferentes de um sistema alienador (ESCOSTEGUY, 2018; STOREY, 2015; LOPES e NUNES, 2019).

Segundo os autores, Stuart Hall, um contemporâneo do segmento teórico que teve profunda influência nas transformações das análises sobre o tema, ressalta que os EC não foram “livros didáticos” para fundar uma nova subdisciplina acadêmica no CCCS. Na verdade, nada poderia estar mais distante de um impulso intrínseco seu para “panfletar” sobre os Estudos Culturais, quer fossem objetos históricos ou contemporâneos em foco. Os estudos identificados pelas pressões imediatas do seu tempo e da sociedade na qual foram escritos e organizados no contexto da época tiveram elementos que integram as respostas de pressões vividas no período por muitas sociedades, inclusive atualmente, com sua ampliação. Esses estudos fomentam novas análises dos fenômenos culturais na sociedade.

Embora não seja citado como membro do trio fundador, muitos autores reconhecem a expressiva participação de Stuart Hall na formação dos ECs. britânicos, a qual é ratificada, também, por grande parte do coletivo acadêmico ao redor do mundo. Ao substituir Hoggart na direção do CCCS, de 1968 a 1979, o teórico se debruçou sobre o desenvolvimento de investigações relacionadas às práticas de resistência das chamadas “subculturas”, como “raça” e etnia, feminismo, cultura popular, entre outros segmentos minoritários.

As análises dos meios massivos de comunicação, que Willians tinha como objeto de estudo, foram rudimentares, *a priori*, mas identificaram os impactos nos

modos de vida social das pessoas, Hall, por sua vez, exerceu uma função de “aglutinador” em momentos de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um “catalizador” de inúmeros projetos coletivos (ESCOSTEGUY, 2018; STOREY, 2015; LOPES e NUNES, 2019). Segundo Lopes e Nunes (2019), Hall compreende os ECs no seguinte aspecto:

EC podem ser vistos tanto do ponto de vista político, por tentarem a composição de “projeto político” nas questões de “política cultural”, que por sua vez são sinônimos de “correção política” dos vários movimentos por reivindicação de espaço e direitos, bem como o reconhecimento no tecido social, nessa lógica esses grupos sairiam da posição de “subalternos”. Do ponto de vista teórico a intenção é construir um novo campo de estudos, nesse caso o resultado da insatisfação com os limites de algumas reflexões que não se propõem a reconhecer as distintas culturas é um dos motivos desse novo legado (LOPES; NUNES, 2019, p.147).

Hall (2013) aprofunda o debate sobre os lastros teóricos em relação aos Estudos Culturais. Para ele é importante olhar para o passado com lentes críticas e pensar o presente e o futuro teórico de maneira retrospectiva. Segundo o estudioso, os ECs apresentam uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo, nascida nos primeiros movimentos para a educação de adultos, entretanto por mais que sua gênese figura na educação, uma ideia fixa de disciplina rígida dos ECs é sempre descartada.

Ainda segundo o autor, os Estudos Culturais não podem deslizar em suas posições teóricas, não devendo consistir apenas em qualquer reivindicação que marche sob uma bandeira particular, mas, para ele, as iniciativas dos ECs devem consistir em um projeto sério, inscrevendo-se no aspecto político (HALL, 2013),

Porém, algumas perguntas são de extrema importância, como: sobre qual conceito de cultura os ECs anunciam como linha teórica? Segundo Storey (2015), seria necessário, antes de tudo, anunciar pelo menos três conceitos de cultura para entender as bases dos ECs.

A primeira noção é a de que a ideia de cultura pode ser usada para se referir a um “processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético”, ou seja, poderia se falar em “desenvolvimento cultural” apenas em alguns países do ocidente, olhar sob o qual a cultura inspira traços etnocêntricos. Isso por entender que nesse caso estão sendo considerados apenas fatores intelectuais, espirituais e estéticos, que envolvem somente campos como a filosofia e as artes.

O segundo uso da palavra pode ser adotado para sugerir “determinado estilo de vida, seja de uma pessoa ou de um grupo”. E por fim, o termo cultura é usado para se referir a trabalhos e práticas de atividades, ou seja, cultura são os “textos”<sup>17</sup> e as práticas cuja principal função é significar, produzir significados, ou servir de ocasião para produzir significados, portanto, cultura, sob essa ótica, tem laços nas teorias Estruturalistas e Pós-Estruturalistas que entendem esse conceito como “práticas significantes”.

Hall (2013) sinaliza, porém, que, ao olhar para os Estudos Culturais, deve-se ter o cuidado de entender as questões da sociedade e suas implicações de um ponto de vista não apenas cronológico, ou seja, é importante pensar o presente e o futuro, não só do ponto de vista social, mas também do próprio campo teórico e prático. No entanto, o autor afirma que esses caminhos não têm uma elaboração simples.

Ainda que Raymond Williams tenha inaugurado os Estudos Culturais no início do movimento para a educação de adultos, Hall afirma que a relação entre um projeto e uma formação é quase sempre decisiva, isso por entender que a ideia de formar consiste em “[...]diferentes modos de materializar e, subsequentemente, de escrever uma disposição comum de energia e direção [...]” (HALL, 2013, p.221). Nesse sentido, os ECs. abarcam discursos múltiplos, bem como profusas histórias, por isso, compreender um conjunto de “formações” com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado é de extrema importância.

Esse conjunto se assenta em relações de “formações” instáveis, o que leva a entender que os Estudos Culturais não constituem uma área de relação disciplinar, ao contrário, o projeto desse campo teórico se caracteriza pela abertura. Ainda assim, no entanto, não se pode reduzi-lo ao pluralismo simplista, como se dissesse respeito a qualquer tipo de relação social. Os motivos da recusa de ser uma grande narrativa ou um metadiscurso de qualquer espécie tem embasamento no movimento político que são os ECs, segundo o autor.

Por mais que sua veemência em ser um campo aberto lhe possibilite conectar-se com demandas importantes e sociais, elas têm seus interesses e suas escolhas e esse olhar é de suma importância para chegar a um dos possíveis objetos de suas reivindicações, não podendo minimizá-lo a qualquer demanda. Ou seja, trata-se de uma

---

<sup>17</sup> O sentido de “textos” mencionado tem relações com o conceito usado por Tomas Silva, na obra *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico* (Belo Horizonte: Autêntica, 2000). Esse conceito está expresso no corpo da tese.



iniciativa, um projeto sério, que, conforme reforça Hall (2013), se inscreve no aspecto “político”.

Silva (2000, p. 92) retrata que a ideia de identidade anuncia vínculos com o conceito de “política” o qual, por sua vez, reside no campo teórico dos Estudos Culturais. Esse âmago reverbera com a identidade nesse conjunto, e pode ser entendido da seguinte maneira: “conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas[...]”.

Hall (2013) discorre sobre a ideia de política e, apresentando algumas de suas considerações, o autor não a entende como uma prática que tenta fazer a diferença no mundo sem ter alguns pontos de distinção que fundamentam seus conflitos. A ideia de “política” em questão, dentro do campo teórico dos Estudos Culturais, causa tensões no tratamento dialógico em relação aos conflitos travados na sociedade. Por mais que em nenhuma epistemologia exista um fechamento do conhecimento, dentro da arena “política” esse movimento não é possível sem uma “clausura arbitrária”.

Por esse motivo Hall anuncia que o campo teórico dos ECs. inicia-se com as contribuições marxistas. As influências do seu projeto político colocaram na esteira de suas análises o poder, resignificando a ideia de extensão global e, também, as capacidades de realização histórica do capital, a questão da classe social, os relacionamentos complexos entre o poder que, segundo o autor, integram os discursos sobre cultura e exploração.

A questão de uma teoria geral que poderia ligar, sob uma reflexão crítica, os domínios distintos da vida, a política, a ideologia, e assim por diante, ou a própria noção de conhecimento crítico e sua produção prática, é fundamental e refere-se ao entendimento do que seria trabalhar na vizinhança do marxismo, sobre o marxismo, contra o marxismo e com o marxismo para tentar desenvolvê-lo enquanto campo teórico (HALL, 2013).

Segundo o autor, em nenhum momento os Estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente em termos teóricos, mas entre os dois pairavam no ar as questões das pertinentes insuficiências, teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões do marxismo sobre alguns temas. Ou seja, Hall aponta que Marx não falou de alguns panoramas de estudos em sua teoria, os quais foram instrumentos de análise seguidos pelos teóricos dos Estudos Culturais: conceitos como cultura, ideologia, linguagem e símbolo foram frequentemente utilizados pelos ECs. O encontro

entre os Estudos Culturais britânicos e o marxismo deve ser compreendido, em primeira instância, como o envolvimento de um problema, e não como uma teoria forjada em seu âmago, e nem como uma problemática, até porque, para cada contexto, novas leituras são realizadas.

Apenas na década de 1970 os ECs seguem por outras vias, distintas das análises marxistas, porém se constroem dentro da “problemática” marxista. Sobre o termo “problemática”, ele reverbera como problema, incidindo sobre a luta e as questões necessárias que o marxismo exigia que se olhasse dentro da sociedade atual. Foi em Gramsci que Hall encontrou outras ideias sobre a teoria marxista, obviamente ressignificada ao contexto da época.

Por esses caminhos, Hall começou a desvendar os enigmas da teoria que, segundo o autor, seria aquilo que o marxismo não conseguia responder, ou seja, alguns assuntos relativos ao mundo “moderno” e, posteriormente, contemporâneo, descoberto por Gramsci.

Certamente a expressão “a produção de intelectuais orgânicos” se refere à “problemática” do trabalho do intelectual cunhado por Gramsci. Segundo Hall (2013), essa questão sempre esteve próxima à noção dos Estudos Culturais como concepção, com a ideia de que o “intelectual orgânico” trabalhasse em duas frentes. Isso fez com que as proximidades com a construção dos Estudos Culturais ganhassem afinidades: nesse sentido em primeiro lugar é dever dos intelectuais orgânicos ter conhecimento superior aos dos intelectuais tradicionais, conhecimentos amplos e profundos, não apenas fingir que sabe, não apenas ter a facilidade do conhecimento, mas conhecer bem e com hermetismo (HALL, 2013). De acordo com o autor:

O segundo aspecto é de extrema importância: “o intelectual orgânico não pode subtrair-se da responsabilidade das transmissões dessas ideias, desse conhecimento, através da função intelectual, aos que não pertencem, profissionalmente, à classe intelectual. E a não ser que essas duas frentes estejam operando simultaneamente, ou pelo menos a não ser que essas duas ambições façam parte do projeto dos Estudos Culturais” (HALL, 2013, p.228).

Ainda que os ECs procurassem ressignificar e ampliar campos teóricos, algumas análises foram incontáveis vezes interrompidas por rupturas de forças exteriores, como algumas novas ideias que descentravam as análises já caminhadas. Segundo Hall, essa demanda fez emergir outras formas de trabalho, e até colocar uma ideia importante, que

seria o trabalho teórico como interrupção. Logo, ocorreram duas interrupções sobre o trabalho, a primeira em torno do feminismo, e a segunda, que incidia sobre as questões de “raça”.

Nesse sentido, houve mudanças expressivas nos objetos dos Estudos Culturais, a posição da questão do pessoal como político e suas consequências para a mudança no objeto de estudo foi completamente revolucionária em termos teóricos e práticos. A expansão radical da noção de poder, que até então tinha sido fortemente desenvolvida dentro do arcabouço da noção do público, do domínio público, com o resultado do termo *poder*, tão central para a problemática da hegemonia, seria utilizada de outra maneira.

O terceiro ponto está na centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compressão do próprio poder. O quarto, refere-se à abertura de muitas questões que se julgava terem sido abolidas em torno da área da cultura, as quais mostram-se perigosas por estarem no âmbito do subjetivo e do sujeito, o que as coloca no centro dos Estudos Culturais como prática teórica. Um quinto ponto está ligado à reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente, ou seja, à psicanálise.

Essas contribuições permitiram que a temática racial figurasse dentro dos Estudos Culturais. As questões críticas de “raça”, como a política racial e a resistência ao racismo, e as questões críticas da “política cultural”, consistiram em uma ferrenha luta teórica. Para Hall, esse desvio necessário, que deslocou e descentrou o caminho estabelecido pelo centro britânico dos Estudos Culturais em geral foi a “virada linguística”, a descoberta da discursividade, da textualidade, que foram cruciais para esse movimento.

Com isso, Hall (2013) afirma que os campos teóricos decorrentes do trabalho do Estruturalismo, da Semiótica e do Pós-estruturalismo têm importância fundamental da linguagem e da metáfora linguística para qualquer estudo da cultura. Com isso, a noção da expansão da textualidade na sociedade e como fonte de significados, ou como aquilo que escapa e adia o significado, juntamente com o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, promoveram esforços no encerramento arbitrário da semiose para além do significado.

O reconhecimento da textualidade e do poder cultural da própria representação como local de poder e de regulamentação, acompanhado do simbólico como fonte de identidade, são posições que contribuem com os Estudos Culturais no que conferem seus campos de análises.

Ou seja, o rigor de qualquer análise no interior dos ECs deve tecer um grau sistemático nas complexidades das teorias apresentadas acima. Assim, reconhecer a realidade explícita ou implícita consiste em entender relações simples da realidade e entender as estruturas profundas de mundo. O questionamento do universalismo é outra possibilidade que pode explicar como indivíduos ou grupos, em cenários distintos, constroem suas realidades. Esses exemplos podem contribuir com o entendimento das relações sociais no mundo.

Os Estudos Culturais trabalham nessa perspectiva, em uma área de deslocamento, a partir de um ponto de vista de que sempre há algo descentrado, na linguagem, na textualidade, na significação, que constantemente escapa e foge à tentativa de ligações, diretas e imediatas, com outras estruturas.

E, simultaneamente, a sombra do vestígio daquelas outras formações presentes na intertextualidade dos textos e nas posições institucionais inseridas nos “textos”, como fonte de poder, como local de representação e resistência, nunca pode ser apagada dos Estudos Culturais.

Dialogando com Kincheloe, no que se refere ao método em relação ao pesquisador *bricoleurs*, Hall (2013, p. 234) afirma que:

Estas são questões extremamente complicadas de resolver, pois solicitam que digamos “sim” e “não” ao mesmo tempo. Pede-se que assumamos que a cultura irá sempre trabalhar através da textualidade – e, simultaneamente, essa textualidade nunca é suficiente. Mas nunca suficiente em relação a quê? Nunca suficiente para quê? Torna-se difícil responder a tal questão, pois, filosoficamente, nunca foi possível no campo teórico dos estudos culturais – seja este concebido em termos de textos e contextos, de intertextualidade, ou de formações históricas nas quais as práticas culturais se encontram arraigadas – dar conta teoricamente das relações da cultura e dos seus efeitos.

Contudo, Hall enfatiza que enquanto os Estudos Culturais não aprenderem a “viver” em meio a essas tensões do mundo, todas as práticas teóricas têm de assumir uma tensão. Com relação a isso, o autor cita Said e descreve como o estudo do “texto”, nas suas afiliações institucionais com “instituições, agências, gabinetes, classes, academias, corporações, grupos, partidos ideologicamente definidos, profissões, nações, “raça” e gêneros”, terão renunciado à sua vocação “mundana”.

Ou seja, mesmo que se respeite o deslocamento necessário da cultura, sem, todavia deixarmos de nos irritar com seu fracasso em reconciliar-se com outras questões importantes, com outras demandas que não podem nem nunca poderão ser inteiramente

abrangidas pela textualidade crítica nas suas elaborações, os Estudos Culturais, como projeto, como intervenção política, continuarão incompletos, e caso o pesquisador não perca o contato com essa tensão poderá produzir ótimo trabalho intelectual e político.

Enfim, segundo Hall, os Estudos Culturais permitem que as questões do mundo se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final, e sim que estejam sempre abertas a novas possibilidades analíticas.

É nesse contexto teórico que as análises percorrerão, isso por entender que as demandas do objetivo e do objeto estão nas amarras das produções significativas dos “textos”.

## **2.2 Estudos Culturais no fundo do oceano**

Desde o último quinquênio do centenário passado vem ocorrendo uma “revolução cultural”, e esse movimento, para Hall (1997; 2006; 2013; 2016), Escosteguy (1998), Mattelart e Neveu (2004) e Storey (2015) se dá no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Para Hall (1997) os significados constituídos pelas práticas culturais dos mais diversos grupos, ainda que de maneira superficial, expandiram-se nos tentáculos sociais. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna e tardia, mesmo nos dias atuais.

Segundo o autor, os processos de desenvolvimento do “meio ambiente global”, no tocante à cultura e à disposição de seus recursos econômicos e materiais, juntamente com os meios de produção, circulação e troca cultural, têm se expandido através das tecnologias da comunicação e informação, sendo, portanto, responsáveis por uma parcela da chamada “revolução cultural”. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro é direcionada diretamente para setores culturais e institucionais, como igrejas, clubes, universidades, empresas, escolas, entre outras esferas da sociedade.

Na educação, esse movimento acontece em meio às reformas realizadas em diversos eixos temáticos, como a ampliação da oferta na educação básica, a estrutura das modalidades e etapas da educação, a avaliação, a formação de professores, tanto inicial como continuada, o plano de carreiras, o currículo, entre outros.

Segundo Neira e Nunes (2009), a proposta da Educação Física, ancorada nesses diálogos, tenciona a formação dos seus sujeitos no sentido da promoção da luta pela equidade social que se funda em uma concepção baseada nas responsabilidades individuais e coletivas, as quais percorrem trilhas incertas. Afinal, trata-se de mobilizações de uma prática cultural no currículo e na sociedade, que coloca, no mesmo patamar, as técnicas científicas e culturais.

Ao mesmo tempo, indiretamente, as “indústrias culturais” têm se tornado elementos mediadores em muitos outros decursos dentro da “virada cultural” (HALL, 1997). Sobre essa indústria da cultura, Silva (2000) destaca que tal expressão foi cunhada por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer para se referir à cultura como forma de produção, distribuição e consumo, sob as condições do capitalismo avançado, obedecendo às lógicas e funções similares às da produção, distribuição e consumo de qualquer outro produto industrial ancorados na lógica capitalista industrial que, por sua vez, é mercantilizada.

Ao ser produzida como mercadoria, a cultura, para esses pensadores, torna-se *fetichizada*: o consumidor “gosta” de um determinado produto cultural não por conta de suas qualidades estéticas “intrínsecas”, mas sim porque ele é considerado sucesso. Em alguns casos não se sabe como ocorre o transcurso mais amplo de fetichização da mercadoria consumida pelo sujeito que contribuiu para fabricar esse “sucesso”. A “indústria cultural” tem suas ramificações na padronização, proporcionando ao público consumidor uma gama de produtos que não apresentam quaisquer diferenças substanciais entre si.

Storey (2015) traduz os *frankfurtianos* sempre tecendo relações com a concepção de cultura derivada dos Estudos Culturais. Segundo ele,

[...] trabalho e lazer, no capitalismo, têm uma relação forçada: os efeitos da indústria cultural são garantidos pela natureza do trabalho; o processo de trabalho afiança os efeitos da indústria cultural. A função da indústria cultural é, assim, organizar o tempo de lazer da mesma forma que a industrialização organizou o tempo de trabalho. Sob o capitalismo, o trabalho atrofia os sentidos (p. 141).

Nessa perspectiva, tanto a repetição das mesmas formas da industrialização como os produtos da “indústria cultural” alimentam o conformismo, a passividade e a alienação do consumidor, eliminando qualquer possibilidade de reflexão, consciência e pensamentos autônomos e divergentes. Ainda sobre essas análises, os teóricos de

Frankfurt foram criticados em outros pontos pelos autores dos Estudos Culturais, uma vez que esse novo campo se aventura em entender qualquer relação etnocêntrica no âmbito da “cultura popular”. Até o litígio da “indústria cultural” tem nuances com a “revolução cultural”, isso por entender que as engrenagens de tal revolução residem também nos tentáculos da padronização (HALL, 1997).

Por muito tempo a Educação Física foi idealizada nos moldes desse conceito. Dessa forma, os modelos higienistas, ginásticos, biológico, tecnicista, do currículo esportivo, desenvolvimentista, da educação para a saúde, psicomotor, construtivista, também, de alguma forma, foram significados e *fetichizados* por boa parte dos pensadores da área e inegavelmente os lastros sociais foram importantes para tal romantização (NEIRA E NUNES, 2006; 2009).

Retomo o debate inicial sobre a “revolução cultural” e exponho que a distinção que o marxismo clássico faz entre a “base econômica” e a “superestrutura” ideológica, segundo Hall (1997; 2006; 2013) e Homi Bhabha (1998), é de difícil sustentação nos dias atuais. As circunstâncias em que os “produtos culturais” são impostos, ou ganham espaços na forma de resistência na lógica da “indústria cultural” provocam deslocamentos importantes nas ideias marxistas, pois eles podem, ao mesmo tempo, fortalecem uma localidade cultural patrimonial, como também são capazes de formar resistência no âmbito global.

No contexto da Educação Física, a capoeira é um exemplo. Esse movimento nasceu na escravidão, como resistência às opressões vividas pelos negros confinados nas fazendas. Em determinada época, quem a praticava era tido como bandido e só há pouco tempo ela tornou-se patrimônio cultural brasileiro, o que, por sua vez, fortalece uma localidade. Porém, a prática dessa luta pode criar resistências em outros espaços, como, por exemplo, nos cursos superiores da área, em cujas disciplinas de lutas pouco se vê a capoeira. Ainda assim, na seção sobre o “estado da arte”, Crocetta (2014) identifica que a disciplina que trata dessa luta não aprofunda o debate nas relações étnicas.

Apesar disso, ao mesmo tempo em que há uma crítica das sociedades modernas, colocando em xeque esse modelo social da “base econômica” “superestrutura”, existe também uma análise sobre a sustentação das teorias marxistas no âmbito da cultura, isso porque, segundo Hall (1997; 2006; 2013) e Homi Bhabha (1998), os principais meios de circulação das ideias veiculadas pelos meios de comunicações e informação na sociedade têm apresentado novas formas de significar a cultura.

Hoje, esses veículos sustentam os circuitos globais de trocas econômicas e sociais, confinando a maioria do movimento mundial de informação sobre o “conhecimento”, bem como, o “capital cultural”. É esse movimento que começa a indagar as concepções marxistas. Ou seja, hoje, ter a casa da NBA<sup>18</sup> (National Basketball Association), que é a principal liga de basquetebol profissional da América do Norte, é mais um movimento que a “revolução cultural” faz pensando na disseminação das práticas e nos interesses financeiros do país de origem da liga. Além disso, para algumas pessoas assistir a uma partida da liga na casa também passa a ideia de “capital cultural”.

Sobre o entendimento da noção de “capital cultural”, Silva (2000) explica que esse conceito indica a posse de bens, capacidades e títulos culturais, os quais são os contornos desse tipo de capital que, por homologia com a ideia de capital utilizada na crítica marxista sobre a sociedade mercantil, adquirem um valor social, propiciando vantagens sociais aos seus possuidores. O principal teórico desse conceito foi Pierre Bourdieu.

Essa modalidade de capital pode também, no âmbito da cultura, ser apresentada de maneira objetivada, na forma de objetos culturais, como obras de arte, livros, discos, entre outros, ou institucionalizada, na forma de títulos, certificados, diplomas, ou incorporada como disposições e capacidades desenvolvidas pelo sujeito, ou, ainda, como habilidades “internalizadas”. A “virada cultural” também está influenciada por essas rumações (SILVA, 2000).

Hall (1997) amplia a ideia do “capital cultural” e apresenta, como fragmento dessa modalidade de capital, a produção de bens imateriais ideológicos e simbólicos, como o exemplo acima, relacionado à NBA, que por sua vez intensifica a “formação de um mercado global”, de possíveis ações de mercados futuros, de negócios envolvendo moedas e taxas. Como exemplo, a rede social Facebook apostou suas fichas em ações no mercado financeiro.

Outra forma de pensar essas relações culturais e econômicas dentro do contexto da “revolução cultural” e do “capital cultural” é perceber o consumo de outros “produtos”, como a NFL (National Football League, ou liga esportiva profissional de futebol americano dos Estados Unidos), as lutas do UFC (Ultimate Fighting Championship), liga que organiza a luta MMA (artes marciais mistas), a F1, ou

---

<sup>18</sup> A casa é um espaço desenhado e pensado em cada artefato cultural da liga de basquete norte-americana e canadense a fim de garantir que o público viva experiências no universo da NBA.



Fórmula 1, que é uma categoria regulamentada pela Federação Internacional de Automobilismo, e a Liga dos Campeões da UEFA (União das Associações Europeias de Futebol). Todas essas marcas ligadas, neste caso, ao esporte, podemos chamar de “produtos” na lógica descrita pelos autores.

Em conjunto com a acelerada mobilidade geográfica, os ecos na formação do “mercado mundial”, que envolvem valores e créditos, atravessaram fronteiras e possibilitaram a instituição de um mercado simbólico e social, resultado das alterações experimentadas na cultura e na economia. Esse movimento se materializou no surgimento de um “justificado” mercado “global”, tanto no que se refere aos objetos culturais institucionalizados ou incorporados, como mostrou Silva (2000), como no que diz respeito às organizações da base econômica da “superestrutura”, cujos impactos também podem ser nomeados de “virada cultural” (HALL, 1997; 2006; 2013).

É importante salientar que todo esse movimento adentra as escolas e começa a ganhar espaço no currículo e nas formações, exemplo disso é o estabelecimento do acordo de cooperação publicado no Diário Oficial do município de São Paulo, em 3 de março de 2020, como se vê a seguir:

EXTRATO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 002/2020 6016.2019/0053525-8 PARTES: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO por intermédio da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO e a ASSOCIAÇÃO HURRA - CNPJ: 10.696.215/0001-42 OBJETO: Constituição de parceria com vistas à implementação de ações para o desenvolvimento do projeto “CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O RUGBY, WORKSHOP DE APERFEIÇOAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE RUGBY NOS CEUS E EMEFS”: 28/02/2020 à 27/02/2022. SIGNATÁRIOS: Bruno Caetano – SME / Eduardo Pacheco e Chaves – ASSOCIAÇÃO HURRA (pag.74)

Muitos recursos que antes iam para a indústria pesada no séc. XIX, como carvão, ferro e aço, entre outras formas de minerais primários, na virada do terceiro milênio estão sendo investidos também nos sistemas neurais do futuro, representados, no âmbito da cultura, pelas tecnologias de comunicação digital e pelos *softwares* da idade cibernética, os quais, por sua vez, propõem novas formas de pensar o capital dentro das relações sociais (HALL, 1997). Tais recursos têm contribuído para as demandas no fenômeno da cultura corporal. Assim, se antes, para dançar, muitos adolescentes tinham que ir às matines, hoje videogames proporcionam formas de dançar dentro de casa.

Entretanto, em termos de julgamentos absolutos e de preferências estéticas, os produtos culturais dessa revolução não podem ser comparados, em termos de valores, às conquistas de outros momentos históricos, como as alcançadas pelas civilizações egípcias e pela antiga China, ou, ainda, pela arte do Renascimento italiano.

Hall (1997) realiza uma comparação com a estreita visão social das elites, sobre os grupos que ainda tem pouco acesso aos bens produzido pela humanidade, as vidas de quem vive nas altas sociedades foram “positivamente” transformadas por esses exemplos históricos. A dimensão das mudanças culturais do final do século XX reside em sua escala e escopo globais, concedendo um impacto em seu caráter democrático, não apenas para as elites, mas em menores proporções para outras estratificações na sociedade. Tais questões ficam evidentes uma vez que a forma de agir no mundo é orientada por certos grupos, nesse sentido retomo os exemplos dos esportes e das ligas que os administram. Porém, ainda temos, como coloca Hall, as demandas locais, que representam as proporções menores, das quais são exemplos o funk (pancadão), o forró, brega, funk, samba e as brincadeiras populares.

A definição de um “tempo e de um lugar para tudo” alterou o formato social para uma nova estrutura, promovendo novos tipos de relações dentro da “revolução cultural”, cujo efeito é, portanto, colocar no centro da modernidade capitalista a aceleração do ritmo dos processos econômicos e, em consequência, a vida social também sofre esse apressamento em certos contextos (HALL, 1997; HARVEY, 2008).

As relações de tempo e de espaço que as tecnologias, as redes sociais, a nova dinâmica do trabalho flexível, as formações no âmbito escolar, entre outros modos de vida, proporcionaram, transformaram, de alguma forma, a compressão tempo/espaço, já que introduziram mudanças na consciência popular, uma vez que se vive em um mundo múltiplo, desconcertante, imaterial e, em alguns momentos, material. As tecnologias da comunicação e da informação, juntamente com as relações de trabalho flexível, “dinâmico”, gerencial e autônomo, reduziram o tempo de velocidade com que as informações viajam, o que ocorre em qualquer modalidade de mídia, segundo os autores. Essa redução proporcionou um novo olhar, especialmente da área de Educação Física.

Ainda que essa virada tenha fundamento na cultura, o capital prevalece em algumas relações de tempo e espaço na “revolução cultural”, sobretudo nas últimas décadas do milênio passado, ou seja, a taxa de realização de lucros dentro dos Estados Nação tem importante significado nessas relações (HALL, 1997). Esse movimento teve

consequências até mesmo nos intervalos entre os tempos de abertura das diferentes Bolsas de Valores ao redor do mundo, locais onde, em espaços de minutos, valores astronômicos podem ser lucrados ou perdidos. Estes são os novos “sistemas nervosos” que enredam, numa teia, a sociedade, independentemente de as pessoas terem histórias distintas ou diferentes modos de vida, de estarem em estágios diversos de desenvolvimento ou situadas em diferentes fusos horários (HALL, 1997; HARVEY, 2008).

Porém, essa dinâmica, no campo da Educação, provocou um olhar inverso, com os financiamentos de agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os quais alteram os currículos, as avaliações, as didáticas e as metodologias, e, nesse bojo, a Educação Física também foi se alterando.

É esse movimento, entre transformação do capital, alterações no tempo e espaço, identificação de modelos de culturas ancorados em diferentes formas do capital que, segundo os autores, é causado pelas “revoluções da cultura” no mundo, com impactos sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro e sobre a “cultura” em sentido “global” e “local”. Essas transmutações culturais estão criando uma rápida mudança social e, também, quase na mesma medida, sérios deslocamentos culturais (HALL, 1997, 2006, 2013).

Tais alterações podem apontar um duplo movimento entre as “culturas escolares”, me refiro às posições positivistas do currículo e às demais práticas sociais. Ou seja: ao mesmo tempo em que a escola pode se constituir em um espaço de conformação e mesmice, mantendo a ideologia ancorada na posição das “ciências naturais”, pode-se também se proporcionar um rico espaço de oposição à “cultura dominante” e à conseqüente transformação da sociedade para um caminhar crítico e pós-crítico (NEIRA e NUNES 2009).

Ainda que a nova mídia eletrônica não apenas possibilite a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, mas também aprofunde a interconexão “global”, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um “presente perpétuo”, no qual o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte, isso não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local, que não mais estejam situadas contextualmente no tempo e espaço, mas significa que a vida local é inerentemente deslocada, que o local não tem mais uma identidade “objetiva” fora de sua relação com o global (HALL, 1997).

A partir desses caminhos percorridos por Hall, darei alguns exemplos sociais, tomando dois elementos culinários trazidos da região Nordeste: o acarajé e a tapioca. Anos atrás os ingredientes para preparar esses pratos eram encontrados apenas em comércios específicos que vendem itens típicos de tais regiões. Hoje, facilmente esses produtos são comercializados em grandes mercados, shoppings, entre outros espaços. No campo da Educação Física, no que se refere à tapioca, essa iguaria se tornou um produto alimentar imprescindível para pessoas que praticam ginástica em academias. Ou seja, muitos artefatos locais estão sendo mobilizados para esferas globais.

É difícil negar o crescimento das demandas transnacionais das comunicações, como ocorre, atualmente, com as redes sociais ou as plataformas de mídias, que tendem a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos estandardizados, utilizando tecnologias padronizadas que, em alguns casos, podem apagar as particularidades e diferenças locais, produzindo, em seu lugar, uma “cultura mundial” homogeneizada, que por sua vez pode ser, em maior parte, ocidentalizada.

Um efeito dessa compressão de espaço-tempo, para o autor, é a tendência à homogeneização cultural, sob a ótica de que o mundo deve se tornar um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural, o que Hall, por vez, chama de *McDonaldização* do globo. Entretanto, as consequências dessa “revolução cultural” “global” não são nem tão uniformes nem tão fáceis de serem previstas da forma como sugerem os “homogeneizadores”.

É também uma característica desses processos de “revolução cultural” que eles sejam mundialmente distribuídos de uma forma muito irregular, propiciando uma “geometria do poder”, o que se relaciona à compreensão de que o capital fareja as relações mercadológicas da cultura, logo, suas consequências podem ser profundamente contraditórias. Há, certamente, muitos problemas até agora sem solução, em termos das exposições culturais do Ocidente superdesenvolvido, em face do capital. Ao mesmo tempo, no entanto, a região é pouco igualitária, o que enfraquece e mina as capacidades de sociedades emergentes na definição de seus próprios modos de vida e do ritmo e direção de seu modo de ver as relações sociais. Ainda assim, existe resistência em diversos locais, impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo.

Ainda que haja essa revolução, que inclina as relações tanto para o global como para o local, a cultura segue necessitando da “diferença” para prosperar, mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial. É, portanto,

mais provável que produza, “simultaneamente”, novas identificações “globais e novas identificações locais” do que uma cultura global uniforme e homogênea.

O resultado da virada cultural provocou sincretismo, atravessando velhas fronteiras. Pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas, como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, da miséria e das dificuldades econômicas (HALL, 1997; 2013).

Esses fatores são apenas alguns exemplos de como a “revolução cultural” interferiu na vida social, a escala de transformações nas relações sociais constituída por tal revolução acarretou processos densos nas mentes humanas. Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por esse processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado e pulverizando uma nova organização no tocante à cultura (HALL, 1997; 2006; 2013; 2016, ESCOSTEGUY, 1998, STOREY, 2015).

Para esses autores, “por bem ou por mal”, a cultura é, agora, um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio, mesmo com as relações homogeneizadoras colocadas nesta seção, uma resistência pelo local se impõe nas vozes que por muito tempo ficaram silenciadas. Não deve nos surpreender, então, que as “lutas pelo poder” sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” dentro da estratificação social.

Neste tempo em que o global e o local parecem ser sem fronteiras, os fundamentos das teorias pós-críticas voltam-se para a análise de uma escola compreendida como parte integrante de uma rede social e política. Nessa ótica a escolarização é uma forma de “política cultural” que os processos introduzem e que deve preparar os jovens de maneira legítima e particular para a vida social. A cultura escolar como práxis de significação caracteriza o passado, o presente e pode regular as ações do futuro, de tal maneira que, para isso acontecer, essa instituição imbuída de determinada ideologia seleciona valores e conhecimentos para serem apreendidos pelos estudantes, empregando, pelo currículo, seções da cultura (NEIRA e NUNES, 2009).

Apesar de tais fatos, a escola e o componente em análise nesta pesquisa promoveram a promessa de competências para a inserção no mercado de trabalho, por

isso ela pouco representa as vozes alocadas nas unidades escolares. Segundo os autores, a transmissão unilateral de conhecimentos em tempos de revolução cultural pode conferir maior privilégio aos representantes daquele artefato. Um sinal de transformação que remete à noção de localidade, no interior do componente curricular, é realizar um trabalho distante das ideias europeias, tanto na formação de professores, quanto nas práticas pedagógicas, e esse movimento, ao que parece, foi realizado pelos professores Zumbi e Dandara.

### 2.3 As mutações culturais no cenário social

A “revolução cultural” delineada, de alguma forma, nos textos de Hall (1997; 2006; 2013; 2014; 2016), Escosteguy (1998), Mattelart e Neveu (2004), Silva (2000; 2013), Storey (2015) reside sob o referencial dos Estudos Culturais. Para Hall (1997) as formas substantivas são igualmente penetrantes no nível do microcosmo, a vida cotidiana das pessoas comuns foi revolucionada novamente, porém, não de forma regular ou homogênea. Segundo Escosteguy (1998), “a proposta original dos *cultural studies* (Estudos Culturais) é considerada por alguns como mais política do que analítica [...]” (p. 89, grifo meu).

Continuando com a produção dos textos mimeses<sub>1</sub>, as transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana estão a cada dia movendo as certezas para uma gangorra que sempre aposta em movimentos desestabilizantes. Atualmente, o mundo do trabalho também pode ser um exemplo desse sobe e desce.

O declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e de outros tipos de ocupação ocasionaram alterações nos diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas. O aumento dos períodos de folga, como bancos de horas que, por sua vez, potencializam a permanência no trabalho, o relativo vazio do chamado “lazer”, o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitalícios dando lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego”, identificado por Antunes (2011), Hall (1997), Harvey (2008), são mais alguns dos tentáculos da “revolução cultural” cuja envergadura, nos dias atuais, proporcionou o que alguns teóricos chamam de “Uberização do trabalho”, ou, como observa Antunes (2011), essa engrenagem representaria a precarização do trabalho.

Esse último conceito já se tornou lugar comum com as expressivas mutações no âmbito mundial, e no Brasil não está sendo diferente. É evidente que um amplo contingente da força humana disponível para o trabalho, em escala global, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivenciando a barbárie do desemprego. São bilhões de pessoas nessas condições, que padecem as vicissitudes do trabalho preconizado, instável, terceirizado, virtual e. dentre eles, centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural. No Brasil, com a reforma trabalhista,<sup>19</sup> a crescente estatística de desemprego se acentuou, além disso, os direitos dos trabalhadores foram alterados, isto é, promoveu-se uma precarização nos direitos trabalhistas.

Nesse bojo o trabalho dos professores entrou na mesma lógica, muitas redes de ensino proporcionaram o mesmo cenário acima. Exemplo desse mecanismo é a fragmentação que o governo do Estado de São Paulo fez na educação, conforme Venco (2019) explica em seu trabalho.

Nesse sentido, estamos desafiados, dentro da “revolução cultural”, em vários setores, inclusive no trabalho, a compreender o que pode ser denominado por Antunes (2011) como a *nova polissemia* do trabalho, sua *nova morfologia*, isto é, sua *forma de ser* em face de suas relações ontológicas, cujo elemento mais visível é seu desenho multifacetado, resultado das fortes mutações ocorridas dentro de tal revolução, as quais abalaram o mundo produtivo do capitalismo nas últimas décadas Trata-se, assim, de uma nova morfologia, a qual abrange o operário industrial e rural clássico e os professores, como Venco (2019) expõem, perpassando pelas pessoas que ganham seus sustentos com os serviços de aplicativos, com as terceirizações, subcontratos ou trabalhos temporários, cenário em que os professores da Rede Estadual sofrem todos os anos.

Imbricada na exposta dimensão em curso sobre as metamorfoses na sociedade e na cultura, outra ramificação crescente são as relações de trabalho material e imaterial, uma vez que se presencia, além da monumental precarização do trabalho, uma significativa expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas

---

<sup>19</sup> A Reforma Trabalhista, segundo o governo, foi criada para “modernizar as relações de trabalho”. O governo também alega que a reforma trará mais empregos e estimulará a economia do país. A Reforma Trabalhista foi sancionada em 13 de julho de 2017 pelo Presidente Michel Temer, Lei Nº 13.467, e passou a vigorar em 11 de novembro 2017. Mas agora é importante entender o que muda com a Reforma Trabalhista.

atividades industriais, ou mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre outras tantas áreas (ANTUNES, 2011).

Por outro lado, no que se refere ao trabalho dos professores, muitas redes de ensino organizaram as demandas pedagógicas desses profissionais de modo que pouco se prioriza o seu pensar, ou seja, as questões didáticas e metodológicas, em muitos casos, chegam prontas para serem materializadas nos currículos organizados pela rede. Tal realidade é retratada, em alguma medida, por Lopes (2012; 2018) e por Carvalho e Lopes (2015).

Continuando, Antunes (2011) aborda que “[...] a expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo mostra-se como outra característica importante na noção ampliada de trabalho (p. 177)”.

Sobre a noção ampliada de trabalho, muitas redes de ensino atualmente vêm se apropriando de mecanismo de registro em plataformas digitais, com isso as demandas de formação ficam precarizadas.

## **2.4 A identidade e seus significados**

Outras mudanças, que ocorrem dentro dessa revolução no desenho social atual, estão sendo determinantes. Entre elas, tem-se: a diminuição no tamanho das famílias e, ao lado disso, nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e de autoridade dos pais; o declínio do casamento, numa época em que também se vê o incremento do divórcio ou das uniões estáveis, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; o envelhecimento da população, com seus dilemas conservadores ou progressistas acerca de uma terceira idade mais longa e sem a ajuda do cônjuge; a redução tanto das tradicionais idas à igreja, como da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre as condutas das pessoas; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio da ética puritana, de um lado, e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro (HALL, 1997).

Segundo Hall (2006) o afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional de Estado-Nação é um dos sinais de construção de outros laços e lealdades



culturais. Conforme o autor, por mais que as identidades nacionais permaneçam especialmente com as questões de direitos legais de cidadania, as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado expressivamente importantes. A respeito disso, os planos de ação das unidades escolares têm que sempre se pautar nas demandas do seu Projeto Político Pedagógico.

Estes são apenas alguns dos deslocamentos das culturas que influenciam a escola e seus currículos, bem como as formações de professores, mas há também mudanças e transformações na vida local e no cotidiano que foram precipitadas pela cultura. O ritmo da mudança é bastante diferente nas localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que “desorganizam” e causam deslocamentos. Pensemos na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; tornou-se bastante acessível obter-se informação acerca de nossas imagens e de outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos, a transformação do universo visual do meio urbano, tanto da cidade pós-colonial quanto da metrópole do Ocidente, através da imagem veiculada pela mídia, impôs novas significações (HALL, 1997).

Todos esses elementos podem ser vistos na entrada das questões étnicas no debate escolar, entre outros temas que demandam diálogo com esse novo tempo histórico-social sobre temas que colocam em questão a sociedade moderna.

O bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano, que ocorre por meio de mensagens, ordens, convites e seduções, a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais “ricas” do mundo, e as atividades práticas, como comprar, olhar, gastar, poupar, escolher, socializar, efetivadas presencialmente ou realizadas à distância, “virtualmente”, por meio das novas tecnologias do novo estilo de vida, conotam na expressão “centralidade da cultura” e indicam uma das formas de como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários e mediando as relações do mundo e no mundo, que se intensificam dentro das escolas.

É por esse caminho que se precisa vincular uma das questões, não tão menos importante que as outras, dentro dos Estudos Culturais, qual seja, a discussão sobre identidade, tema que também deve ter espaço em relação a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas. Dentro de tal centralidade, tanto os processos sociais na lógica da modernidade quanto os processos pós-modernos no núcleo das teorias pós-críticas têm

se tornado um dos objetos que procuram entender o “sujeito”, bem como as identidades que transitam na sociedade, sobretudo nos currículos escolares, juntamente, como já expressei, com a formação de professores.

Hall (2014) continua e afirma que as identidades [...] “têm a ver, entretanto, com questões da utilização dos recursos históricos, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos” (p. 109).

Ou seja: a identidade tem a ver não tanto com as questões de “quem somos” ou “de onde nós viemos”, mas de “quem podemos nos tornar”, de “como temos sido representados” e de “como essa representação afeta a maneira como nós podemos representar a nós próprios”, relações que estão envoltas na “revolução cultural” e na “centralidade da cultura” (HALL, 1997; 2014).

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas, que nos interpelam nas telas, nos postos de gasolina, nos mercados, nos *shoppings*, nas lojas, nas danças, nas músicas, nas periferias, no centro, no rural, no urbano, nas escolas, nas relações étnicas, feministas, de gênero, de classe social, entre outros espaços e formas de representações, e em todos esses diversos momentos e locais a cultura é passível de mexer com as identidades do sujeito (HALL, 2006; 2013; 2014).

Em todas essas relações descritas, a cultura é um elemento-chave no modo como o meio ambiente, tanto nos *habitats* como nos nichos, é atrelado ao consumo, o que se dá pelas tendências e modas mundiais, cortes de cabelo, *hits* musicais, resistências de consumo, aceitação de novas opiniões, refutação de outras. Essas ideias são, por vezes, trazidas para dentro dos meios de comunicação e informação, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao “lugar” e ao “local” por meio da cultura.

As escolas também fazem parte desse contexto e, dessa maneira, são transpassadas por essas relações. Por esse motivo, sendo essas instituições espaços de formação crítica e reflexiva, tais artefatos da cultura devem ser debatidos no contexto escolar, tendo como norteadores os objetos de cada área, os quais, no caso da Educação Física, são representados pela cultura corporal.

Porém, essas formas culturais, para o autor, mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma “comunidade imaginada”, uma nostalgia das culturas vividas de importantes “locais” que foram profundamente transformados, senão totalmente destruídos, pela mudança econômica e pelo declínio industrial, que ainda assim resiste em diversos espaços. Tais representações se deixam ver, no espaço escolar, quando, às vezes, ouvimos frases do tipo: “no meu tempo é que eram ótimas as escolas”.

É nesse sentido que Hall (2016) traz o conceito de “circuito da cultura”. Dentro da prática da representação, para o autor, o conceito de representação está alocado em um importante lugar nos Estudos Culturais, afinal, as ideias que pairam sobre a representação conectam o sentido tanto à linguagem como à cultura e, nesse contexto, a representação utiliza a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo às pessoas. Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, do signo e das imagens que significam ou representam objetos, ainda assim, esse não é um processo simples e direto. É nessa engrenagem que se dá o “círculo cultural” e é por esse motivo que indago: como setores sociais significam e representam as escolas nos dias atuais?

Sobre a representação, Silva (2000) expõe que:

Na análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (p. 97).

Nesses meandros da identidade e da representação, Hall (1997) afirma que é quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado no interior de uma “cultura herdada”, que inclui panoramas e costumes de época (Hall, 1997, p. 22-23).

Para contribuir com tais demandas, o autor migra para outro campo e escreve que nossa participação na chamada “comunidade da Internet” ou em redes sociais é sustentada pela promessa de que ela nos possibilite assumirmos *ciberidentidades*, substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real. Ao mesmo tempo, no entanto, esse tipo de cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade das pessoas.

Essa busca pelas “comunidades da internet” é acompanhada externamente pela proliferação de instrumentos de vigilância das câmeras e monitores, de pesquisas sobre o consumo e os cartões de crédito, o perfil dos consumidores, os localizadores de GPS, os reconhecimentos faciais, os algoritmos que, segundo o autor, perseguem os costumes e as culturas da sociedade, e esse movimento de observação constante é capaz de manter

sob controle os movimentos e as preferências de toda uma população (sem que esta tome conhecimento).

Logo, as demandas das tecnologias de informação e da comunicação compõem outro tema que, junto às relações étnicas, apontadas por Soares (2017) no “estado da arte” que apresenta em seu trabalho, perpassa o currículo. Essa forma, é importante entender esse movimento também junto à Educação Física.

A expansão dos meios de comunicação, informação e segurança proporcionou dois movimentos: de um lado, uma abertura de muitas vozes silenciadas, que se expõem em algoritmos, de acordo com a ideia de “comunidade da Internet” exposta por Hall; de outro lado, porém, esse movimento deixa a vida cada vez menos privada. Essa sofisticação e intensificação se traduz nos meios de regulação e vigilância, o que alguns têm denominado “o governo pela cultura”, um governo que também pode ser visto nos currículos, cuja presença é manifestada, seja naquela que entra, seja no que não se coloca nessas diretrizes.

Posso aqui dar um exemplo de dois temas que certamente, em tempos passados, não residiriam como propostas de estudo na Educação Física, o primeiro é o skate, o segundo é o samba. Parece que com as demandas dessa tal abertura algumas culturas se fizeram enxergar no contexto social e escolar, com isso alguns documentos propõem o trabalho com esses temas.

Nesses diferentes exemplos é possível reconhecer que a “cultura” não é uma opção tranquila. É por esse motivo que esse campo não pode mais ser estudado como uma variável sem importância, sem uma rigorosidade, cuidadosa e secundária, ou dependente do que faz o mundo mover-se, mas a cultura tem que ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter desse movimento, bem como a sua vida interior (HALL, 1997).

A colisão das “revoluções culturais”, no cerne das sociedades “globais” e na vida diária local, sobretudo nos últimos 50 anos do século XX, parece tão expressiva e dilatada que pode justificar a afirmação de que a expansão da “cultura” que hoje experimentamos pode não ter mais limites. Ainda assim, a menção do seu choque na “vida interior” pode lembrar as pessoas de outra dimensão da vida que precisa ser considerada, que é a centralidade da cultura, a qual, segundo Hall (1997; 2013), tem interferências na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social. Esses problemas também perpassam pelas unidades escolares e pelas redes de ensino em várias etapas e modalidades.

Nesse sentido, o conceito de subjetividades está considerando todos os questionamentos que são feitos ao conceito de “sujeito”, isso porque a subjetividade se refere às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como “sujeito”. Pode ser que essa visão a respeito do conceito de subjetividade se oponha àqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que se caracteriza o social ocidental, que carregam as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra (SILVA, 2000).

Porém esse termo não é recente, há pouco tempo a ideia de subjetividade era vista como uma separação convencional entre sociologia e psicologia, embora se tivesse sempre admitido que todo modelo sociológico carregava dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do “eu” e vice-versa. Entretanto, de uma forma significativa, essa linha divisória tem sido enfraquecida e abalada pelas questões da “cultura” (HALL, 1997; SILVA, 2000).

Com isso, fica evidente que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo, em nossas ações, instituições, rituais e práticas. Para Hall (1997; 2013; 2016) e Storey (2015), a ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico. Logo, pensar as relações étnicas como uma produção de representação é extremamente válido, até pelas justificativas que trago na introdução, de que o racismo se torna um elemento estrutural a partir de questões sociais e biológicas que tentam justificar as violências que o povo negro sofreu.

Até aqui, segundo os autores, a “centralidade da cultura” mostra-se, essencialmente, observando quatro dimensões: a ascensão dos novos domínios dentro do campo cultural, ou seja, de instituições e de tecnologias que, associadas às “indústrias culturais”, transformaram as esferas tradicionais da economia, a indústria, impuseram uma nova dinâmica do mundo do trabalho e produziram ecos no mundo social e da cultura em si. Nesse sentido, a cultura é analisada como uma força de mudança histórica global, a transformação cultural do cotidiano. Tal centralidade está visando à formação das identidades pessoais e sociais, sobretudo para que tenham novos olhares às tais demandas. Assim, esta pesquisa caminha para entender as demandas da formação e seus propósitos no componente da Educação Física escolar, além das relações étnicas que se colocam ao se ministrar esse componente.

Essa centralidade reside também nas dimensões epistemológicas. O mesmo que ocorre no mundo e na vida social também acontece em termos de conhecimento, de teoria e de nossas compreensões a respeito desses aspectos. É notório que nas últimas décadas tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura” e novos caminhos vêm se abrindo para entender essas demandas, como já citado.

Nas ciências humanas e sociais, a cultura ganha notoriedade bem maior do que anteriormente, com a antropologia. Por mais que a mudança nos hábitos de pensar seja, nesse campo, quase sempre um processo lento, as reflexões procuram ser profundas e abertas, possibilitando novos significados no contexto social.

Deve ser por esse motivo que os ataques sofridos pelos Estudos Culturais são severos, principalmente no que se refere às relações de “raça” e etnia, já que além de se alimentarem de outros campos de investigação para entender ações desumanas, essas análises também são feitas a partir da mídia, que ao contrário da abertura de pensamento, esse setor se inclina a favor das “disciplinas tradicionais”. Oposições que não invalidam a ideia de que as várias ramificações epistemológicas tornam a cultura polissêmica, apoiando esse diálogo teórico (HALL, 1997; 2009, MATTELART e NEVEU 2004).

## **2.5 A virada cultural**

Como já mencionado, para os autores, uma revolução conceitual está ocorrendo, tanto nas ciências humanas como nas sociais. Segundo eles, a aprendizagem que nos leva a colocar as questões culturais em posição central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais, como as escolas, da produção de bens, da riqueza e de serviços tem significativa relação com tal transformação, levando em conta a análise social contemporânea sobre a cultura, que em alguns casos voltou seu olhar como condição constitutiva da vida social, a qual, por sua vez, se alinha à ideia do “pós”. É notório observar que nas últimas ocorrências epistemológicas a “virada cultural” ganhou notabilidade (BHABHA, 1998).

A “virada cultural” teve início com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles,

estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, Hall (1997; 2013; 2016) e Silva (2000) alertam que a preocupação com a linguagem nessa conversão refere-se a algo de interesse, como um conceito para as práticas de representação, sendo dada a ela uma posição na construção e circulação do significado. Silva continua as suas contribuições para esse debate e explica essa outra virada:

A análise pós-estruturalista é o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como a de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística discursiva (p. 111).

Para Hall essa “virada” envolve uma inversão da relação que se pensa que exista tradicionalmente entre as palavras usadas para descrever as coisas e as próprias coisas no mundo objetivo. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos.

Em outras palavras, parece normal presumirmos que as “moléculas” e os “genes” precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a “sociedade” exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem (HALL, 1997; 2013). O que estes exemplos envolvem é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do “fato”. Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista, como apontou Silva.

Nesse sentido, a linguagem passou a ter um papel importante, os teóricos de diversos campos, como a filosofia, a literatura, a antropologia cultural e a sociologia têm declarado que a linguagem comumente constitui os fatos e não apenas os relata, e isso manteve aberta uma lacuna entre a existência e o significado de um objeto. O significado provém não das coisas em si, mas de uma “realidade” que surge a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são entrepostas.

Ou seja: aquilo que podemos considerar fatos naturais são, portanto, fenômenos discursivos (HALL, 1997, STOREY, 2015).

Esses caldeamentos presentes no interior das viradas cultural e linguística e do circuito da cultura podem resultar em outra variável, que se chama significante flutuante:

Em uma concepção pós-estruturalista, não é possível fixar de forma definida e definitiva a relação entre um significado e sua representação gráfica ou fonética. Vivemos no processo de significação e, em última análise, na vida social em geral, em meio a um mundo de significados flutuantes (SILVA, 2000, p. 100).

A “virada cultural” está intimamente ligada a essa relação com a linguagem, é nesse sentido que o sinônimo de cultura pode ser definido como a soma de diferentes sistemas de classificação e de diferentes formações discursivas, às quais a linguagem recorre a fim de dar significado às coisas e fabricar os discursos. Esse último, por sua vez, refere-se tanto à produção de conhecimento por meio da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, desenhando as práticas sociais e incluindo inéditas práticas em funcionamento. Tais sistemas estão dentro das instituições escolares, como apresentado na mobilização dos conceitos referente à cultura.

## **2.6 Estruturalismo e Pós-estruturalismo**

A polissemia presente no quadro das pesquisas qualitativas leva a compreender que uma interpretação é sempre um processo complexo e depende dos contextos em que elas são usadas, podendo ter distintos significados para os indivíduos. Assim, quando se entende que a “virada cultural” tem importantes impactos, atualmente, nos núcleos das relações sociais, que reverberam nos cotidianos das múltiplas culturas, pode-se proporcionar uma relação de desequilíbrio nos pensamentos cristalizados. Muito dessa cristalização se encontra em boa parte dos contextos escolares e de formação dos professores.

A vida que se materializa nas viradas, tanto cultural quanto linguística, ou nos circuitos da cultura, colocou em xeque uma centralidade da cultura, como expresso na



última seção. Esse movimento também foi expressivo nas pesquisas que se opuseram às amarras positivistas das ciências naturais. Outro sinal dado por essas demandas são as epistemologias múltiplas, que têm como premissa, no contexto complexo, analisar distintas epistemologias que se desenvolveram em diferentes contextos históricos e culturais. Essas nuances, por sua vez estão colocadas nos ECs.

Como já enunciado, os ECs, por vezes, foram criticados por beberem em outras fontes teóricas. Ainda que as críticas fiquem evidentes, sobretudo as apresentadas pelos teóricos das “ciências duras”, é inegável que esses novos caminhos dialogam muito com as demandas sociais vigentes. Entretanto, o anúncio de uma pesquisa sem neutralidade está apresentado na seção relativa ao método qualitativo e na linha de pensamento organizada pelo pesquisador *bricoleur*. Por esses caminhos, entende-se que um *bricoleur* deve interpretar o conhecimento, isso por compreender que a interpretação está sempre em funcionamento no ato da produção do conhecimento.

Em relação a essa dinâmica, pensar nos ECs. é pensar em possibilidades múltiplas no contexto das interpretações culturais dentro da pesquisa qualitativa, bem como nas linhas metodológicas utilizadas, juntamente com os objetivos e com o objeto da pesquisa.

Hall (2013; 2016) e Storey (2015) explicam o Estruturalismo e o Pós-estruturalismo, por serem parte dessa profusão que se instaura nos Estudos Culturais. Mas, por quais motivos pensar essas relações? Nesse caso, julgo fundamental entender tais demandas, isso por refletirem formas de significações da sociedade, sobretudo no campo das relações étnicas e no modo como ele vem se transformando, bem como na área do componente em questão. Por esse motivo, venho aprofundar mais um pouco o debate, porém tomando como base ambas explicações relacionadas a esse fenômeno, no que se refere à cultura.

É importante trazer as influências das ideias de Louis Althusser, pensador que, segundo Hall (2013) e Storey (2015), teve grande relevância na teoria cultural, no que se refere às suas contribuições sobre o Estruturalismo no cenário da cultura. Esse movimento se deu por intermédio do culturalismo, que teve expressiva relevância para os Estudos Culturais. Um dos seus conceitos problematiza a ideia de ideologia no estruturalismo e direciona um novo olhar para essa concepção, que, por sua vez, teve consonância com os princípios marxistas. Por mais que “cultura” não figure tão proeminentemente assim nesse conjunto teórico, outras análises iniciam novas reflexões sobre tais demandas.

Ainda que Althusser tenha se debruçado sobre essas investigações, conferindo uma parte dos créditos para Lévi-Strauss, Hall, frisa que tudo que se seguiu na onda de sua intervenção foi entender o papel da ideologia, a qual, por sua vez, teve um expressivo significado para os Estudos Culturais (HALL, 2013).

Em termos históricos, contudo, foi Lévi-Strauss, com a semiótica inicial, quem operou a primeira ruptura entre o Estruturalismo e as questões da cultura. Retomando as ideias desse pensador, Storey (2015) indica que ele começa a interpretação mecanicista da formulação base/superestrutura, a qual, no entanto, foi rejeitada, prevalecendo, em seu lugar, o conceito de formação social. Para o teórico, ainda segundo Storey (2015), uma formação social consiste em três práticas: a econômica, a política e a ideológica. A relação entre base e superestrutura não caiu no ostracismo. Ou seja, a superestrutura é vista como necessária para existir a base e o modelo propicia uma autonomia relativa para a superestrutura que, nos dias de hoje, segundo Hall (2013) e Storey (2015), pode ser limitada perante as novas dinâmicas da “virada cultural”.

Nessa lógica, a determinação da base/superestrutura permanece, mas é suplantada em “último caso”, isso opera por meio da “estrutura em dominância”, ou seja, embora, no final, o caráter econômico seja sempre o “determinante”, isso não significa que em certa conjuntura histórica ele seja necessariamente o dominante. A economia é determinante em último caso, não porque os outros casos sejam seus epifenômenos, mas porque ela determina qual parte é predominante nos âmagos culturais (STOREY, 2015).

Althusser pensou em algumas ideias sobre o conceito de ideologia, que, segundo Storey, são importantes para os Estudos Culturais. Uma delas é a alegação de que a ideologia é conferida a um sistema com suas próprias lógicas e rigor de representação, o qual se expressa das mais variadas maneiras, seja por imagens, mitos, ideias ou conceitos, além dos mais distintos tipos de significantes sociais. Para ele, esses são princípios que movem uma ideologia.

Além disso, para o autor, a prática ideológica molda as relações vividas por um indivíduo para a formação social e efetua essas incorporações oferecendo resoluções que repousam nos imaginários sociais como sendo os melhores exemplos para as questões sociais. Nesse sentido, as pessoas, em suas relações com as condições reais de existência, devem entender por “prática” qualquer meio de transformação de determinada matéria-prima em determinado produto, uma transformação efetuada por

determinado esforço humano, usando determinados meios de produção (STOREY, 2015).

Assim, nesse caso, as relações são reais e imaginárias ao mesmo tempo e a ideologia, nesse sentido, é entendida como a maneira como vivemos nossas relações com as condições reais de existência na esfera da representação, que são materializadas ou imaterializadas nos discursos ou os “textos”. Nesse conjunto, existem condições reais e existem as maneiras como representamos essas condições para nós mesmos e para os outros.

Essa noção se aplica nas estratificações de classe, conforme entendida por Althusser (STOREY, 2015), que explica que, dentro desse fenômeno, tanto a classe dominante como a subordinada vivem uma invasão ideológica. Pensar nesse conceito é refletir nos processos e saberes, que não apenas convencem grupos oprimidos de que está tudo bem no mundo, mas também convencem os grupos governantes de que a exploração e a opressão são, na verdade, coisas bem diferentes nos atos de necessidades “universais”. Ainda assim, as construções teóricas de Althusser se inscrevem em um tempo e espaço particular, por esse motivo é importante que pesquisadores, entre outros teóricos, tenham parcimônia, entendendo que em tempos de “viradas” e de circuito das culturas, novas leituras devem ser feitas.

Storey (2015) afirma que uma das ideias colocadas por Althusser é de que apenas pelo discurso científico é possível impor ou refutar as condições “reais” de existência. Nesse caso, a ideologia é um sistema “fechado”, ela só pode definir problemas que consiga responder para permanecer dentro de seus limites, modo de pensar que traduz a “segurança” nas análises sobre possíveis contradições, as quais devem permanecer caladas porque ameaçam levar a ideologia além de suas balizas. É por esses caminhos que surge o conceito de “problemática” ancorado em Marx.

Em relação à problemática e às suas concepções, ela consiste em crenças, motivações, ideias, opiniões, conceitos, posições, teses, pontos de vista e teorias, presentes na construção de um “texto”, no âmbito da representação e da significação. Nesse sentido, argumenta-se que um “texto” é estruturado tanto pelo que está ausente ou não dito como pelo que está presente, ou seja, o que é anunciado. Se quisermos compreender totalmente o significado de um “texto”, é importante estarmos cientes não apenas do que “reside” nele, mas também das ideias que o informam, que podem aparecer não diretamente em si, e sim no que está fora dele, apresentando-se como uma “problemática” (STOREY, 2015).

Uma forma como supostamente se revela a “problemática” de um “texto” é a maneira como ele parece responder a perguntas que, “formalmente”, não apresentou. É em tais perguntas que se formula a “problemática” do “texto”. Assim, a tarefa de uma prática ancorada nessas ideias é desconstruir o “texto” para revelar uma “problemática”, que estão no contexto de uma “leitura sintomática”.

Segundo o autor, ler um texto sintomaticamente é realizar uma leitura dupla. Primeiro, ler o “texto”, o qual se manifesta por meio de lapsos, distorções, silêncios e ausências, ou seja, revelando um sintoma de um problema que é difícil de apresentar; depois, produzir e ler o “texto” latente no que se apresenta nele.

Já no pós-estruturalismo, as ideias de estrutura fixa são rejeitadas, ou seja, uma estrutura subjacente sobre a qual o significado pode permanecer seguro é refutada. O significado está sempre em processo e, em tais condições, o “significado” de um “texto” é sempre uma parada momentânea em um fluxo contínuo de interpretações seguidas de outras interpretações. A linguagem, dentro dessa dinâmica, consiste em uma relação entre o significante, o significado e o signo, que, por sua vez, tencionam os significantes flutuantes.

É importante expressar que o signo, em termos gerais, é “algo que está no lugar de outra coisa, à qual ele se refere e representa [...], o signo é constituído pela associação de um conceito – o significado com sua ‘imagem acústica’ ou representação fonética – o significante” (SILVA, 2000, p.100).

No pós-estruturalismo os significantes não produzem significados, e sim, mais significantes. O significado é algo bastante instável, o “texto”, em tais dimensões, é um espaço multidimensional no qual diversas “escritas”, no interior dos “textos”, produzem sentidos para os sujeitos leitores, porém, nenhuma delas é original e, sim, subjetiva, mesclando-se e colidindo umas com as outras. Nesse sentido, um “texto” é uma tessitura de citações captadas de inúmeras formas de culturas (STOREY, 2015).

Esse olhar dos Estudos Culturais se inscreveu naquilo que foi identificado, segundo Mattelart e Neveu (2004), como *linguistic turn*, ou, em sua tradução, “virada linguística” das ciências sociais e da filosofia, como já mencionado por Hall. Essa inflexão nas pesquisas prioriza o papel da linguagem como mediadora de toda descrição de/ação sobre o mundo social, compreensão que pode estimular os efeitos do poder simbólico no que diz respeito aos seus desvelamentos, realizando a dinâmica de se entender como a ideologia opera no campo social, como já expresse acima.

Esse momento linguístico inclinou a recondução de todo o social ao estatuto de um “texto”, ou de “textos”, com analistas muito cirúrgicos para interpretá-los e decodificá-los. Um texto, dessa forma, oculta ou reduz os jogos dos discursos, ou pode reconduzir a outros discursos, ampliando o debate dos fatos econômicos, das relações diretas de forças, dos fatos da morfologia social. Essa virada estimulou, segundo os autores, uma forma niilista de relativismo, uma vez que, no seu modo de ver, tudo é discurso, trazendo questionamentos sobre a noção de ciência, cujas afirmações, por sua vez, seriam apenas demonstrações de construtos sociolinguísticos, não podendo pretender uma ruptura com opiniões ou juízo de valor, os quais produzem relações de poder.

Com isso, entender os Estudos Culturais dentro da virada linguística impacta em reorganizar as posições de sujeito e, dentro da educação, posturas de inter ou antidisciplinar podem ter sido uma forma expressiva de manifestar essa conduta. Essa postura “indisciplinada” no campo teórico pode contribuir para outras formas de ver a sociedade. No contexto desse *Big Bang*, que foram as viradas, a ideia de “indisciplina” ganha reconhecimento pelo fato de que, com isso, uma comunidade significativa, que se reconhecia como referenciada, pode, agora, se encontrar sem cânones, sem referências comuns, ou seja, com identidades patrimoniais que, ainda que sejam ecléticas, estimulam menos os saberes e passam a questionar um campeão sobre seus méritos e as disposições de um pesquisador (MATTELART e NEVEU, 2004).

As relações entre conhecimento e poder são outro campo que os Estudos Culturais permeiam, bem como a maneira como essas relações atuam no que se refere ao discurso e às formações discursivas. O conceito de discurso está ancorado em Foucault, já citado no texto, que, segundo Storey (2015), tem semelhanças com a ideia de “problemática” de Althusser, isto é, cada um é um *corpus* de conhecimento, organizado e organizante, com estruturas que governam determinadas práticas, como os modos de falar, pensar e agir.

Os discursos operam de três maneiras: possibilitam, limitam e constituem. Embasado nas ideias de Foucault, o autor anuncia que os discursos são “práticas que formam, sistematicamente, objetos de que falam”. A língua, por exemplo, é um discurso: ela me *possibilita* falar, ela *limita* o que posso dizer, ela me *constitui* como um sujeito falante, isto é, situa e produz minha subjetividade: eu me conheço na língua, penso em língua, falo comigo pela língua. Disciplinas acadêmicas também são discursos e, assim como as línguas, possibilitam, limitam e constituem (STOREY, 2015).

Assim, Storey, analisando as ideias de Foucault em relação aos Estudos Culturais, afirma que os discursos produzem posições de sujeito que somos convidados a ocupar dentro de um sistema social: criança, mulher, homem, negro, professor, secretária, gordo, magro, asiático, africano, brasileiro, latino, jogador, sambista, homossexual, heterossexual... ou seja, todas essas classificações são nomenclaturas geradas dentro da cultura.

Discursos são, portanto, práticas sociais de que participamos, são como “roteiros” sociais que desempenhamos, estejamos nós conscientes ou inconscientes disso. O que vemos como “experimental” é sempre uma experiência, realizada em determinado discurso, e um experimento dele. Além disso, o que vemos como “nós mesmos” é a internalização de uma multiplicidade de discursos. Em outras palavras, todas as coisas que somos são possibilidades, limitadas e constituídas em discurso. Assim, a formação discursiva consiste em entrecruzamentos hierárquicos de determinados discursos (STOREY, 2015).

Nessa lógica, segundo o autor, os discursos produzem conhecimento e conhecimento é sempre uma arma de poder. É no discurso que poder e conhecimento se unem, de modo que não há relação de poder sem a constituição correlacionada de um campo de conhecimento, nem conhecimento que pressuponha e constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. O poder, nessa dinâmica, não pode ser visto como forma negativa, como algo que nega, reprime, anula. Por outro lado, no entanto, o poder é produtivo. Nessa lógica, o poder exclui, reprime, censura, abstrai, máscara, oculta.

De fato, o poder produz: produz real, produz domínios de objetos e rituais de verdade, por meio do discurso, produz realidade, produz “verdades” pelas quais vivemos. Cada sociedade tem um próprio regime de verdade, sua política geral de verdade, tipos de discursos que ela acolhe e faz atuar como verdadeiros.

Um dos princípios do objeto de Foucault, portanto, é desvelar de que forma homens e mulheres, a si mesmos e aos outros, transformam as ideologias “materializadas” em discursos, em produção de verdade, e em quais estabelecimentos de domínios a prática do verdadeiro ou falso se pode fazer simultaneamente ordenada e pertinente.

Os regimes de verdade não devem ser “verdadeiros”, precisam apenas ser vistos como “verdadeiros” e atuar como “verdadeiros”. Quando se acredita em algumas ideias, elas estabelecem e legitimam determinados regimes de verdade. Ainda assim, discurso

não é apenas imposição de poder, mas também uma resistência, porque onde há poder pode haver resistência (STOREY, 2015).

Por esses caminhos é possível compreender a ênfase de certos conhecimentos socializados pela escola, como por exemplo a demasiada transmissão da cultura esportiva que se faz presente nas aulas do componente de Educação Física. Nessa lógica, esse tema é entendido como conhecimento válido, também, para todos os grupos que frequentam a instituição escolar. Por outro lado, alguns temas ficam de fora dos conhecimentos socializados na área e essa organização pode, por vezes, legitimar o conhecimento esportivo e deslegitimar outros conhecimentos (NEIRA e NUNES, 2009).

Na perspectiva pós-estruturalista é fundamental investigar os processos que constituíram algumas explicações como verdadeiras, identificando sempre as relações de poder, como destacado acima, juntamente com as relações de significações.

No contexto das práticas, bem como no da formação, é fundamental realizar análises, tanto em relação ao movimento feito pelo Executivo como no que se refere ao realizado pelos professores, pois as demandas que aparecem na formação e nos relatos dessas duas instâncias podem, sob a ótica pós-estruturalista, fornecer pistas que permitirão identificar posturas de ambas as partes, as quais são ou não capazes de produzir “real”, “domínios de verdade” e “realidade”.

## **2.7 Modernidade e Pós-modernidade**

Os caminhos percorridos pelas teorias pós-críticas abalaram as estruturas da modernidade, que se assegurava na “legitimidade” das ciências naturais positivistas, refutando assim todas as interferências das ciências humanas. Por outro lado, as resistências por parte dos teóricos das ciências humanas, bem como suas inovações no campo das pesquisas, acabaram por instituir com legitimidade no cenário acadêmico as teorias pós-críticas.

É por esses caminhos que venho percorrendo desde a introdução do texto, e assim continuo. Para entender o objeto da pesquisa, bem como seus objetivos, o referencial teórico está calcado nos Estudos Culturais, como já anunciado, e é esse terreno fértil que pode ser frutífero dentro da investigação. Ainda assim, no entanto, em

qualquer situação um terreno fértil sofre com as intempéries das ações da natureza. No caso deste estudo, em específico, as intempéries vêm das estruturas sociais que, por vezes, desconsideraram e desconsideraram muitas das relações culturais existentes nos horizontes sociais.

Retornando aos ECs, vale notar que, para um solo ficar fértil, muitas vezes atitudes precisam ser tomadas, ou fusões têm de ser feitas e, nessa linha, os Estudos Culturais são também ágeis, segundo seus teóricos. A infertilidade tem como principais problemas a erosão, a perda de carbono orgânico e o desequilíbrio de nutrientes. No caso dos Estudos Culturais, eles se utilizam das erosões de uma estrutura social fixa para a inclinação das erosões no campo cultural, que darão novas formas de interpretação da realidade social.

Já as outras duas questões propõem uma perda de nossa rigidez, ou seja: se todos os alótopos de carbono são sólidos em temperatura ambiente, em outras condições eles podem mudar, sendo assim: se não tomarmos posturas reflexivas não perderemos essa austeridade de ver a sociedade de maneira fixa; por último, o desequilíbrio de nutrientes acarreta muito aos solos inférteis, logo, alimentar-se de muitos nutrientes é uma característica dos ECs. pois essa forma de buscar em outras fontes reflexões para algumas questões no campo da cultura é um dos fundamentos desse campo teórico.

Atualmente, “pós-modernismo” é um termo corrente tanto dentro quanto fora do estudo acadêmico da cultura. As ideias sobre o assunto entraram em discursos tão diversos que foram do jornalismo até as músicas intituladas *pop*, tendo como referência os debates marxistas ligados às condições culturais do capitalismo tardio ou multinacional.

Um dos terrenos que constitui as teorias pós-críticas é o pós-modernismo, de cujas intervenções os Estudos Culturais se utilizam nas análises feitas no âmbito da cultura, o que ocorre pelos motivos que serão enunciados no decorrer desta seção, onde se justificará também por que utilizo as ideias pós-modernas.

O termo “pós-modernismo” adentrou os mais diferentes vocabulários com rapidez e agregou-se às outras categorias intelectuais de análises sobre a cultura. A partir dos campos da história da arte, espalhou-se para a teoria política e para as páginas das revistas de cultura jovem, capas de disco e páginas de moda das revistas, entre outros meios de comunicação e informação. Isso parece indicar algo mais do que simples capricho do gosto pelo termo (STOREY, 2015).



Para o autor, é fundamental que o analista de cultura no campo dos Estudos Culturais domine os recentes debates sobre pós-modernismo. Storey argumenta que eles exercem uma potência importante para desvelar as estruturas modernas e entender os meandros pós-modernos. Mas o que se tem como certo é que, enquanto conceito, o “pós-modernismo” apresenta poucas evidências de desacelerar sua expansão crítica ao estilo colonialista de entender as vivências sociais, e é nesse sentido que intercorre sua proximidade com o objeto de estudo desta investigação.

Da mesma forma que se torna possível descrever com o adjetivo “pós-moderno” a decoração de um quarto, o projeto de uma edificação, a diegese<sup>20</sup> de um filme, a interpretação de um disco, de um comercial de televisão ou de um documentário, ou as relações “intertextuais” entre eles, o *layout* de uma página numa revista de moda, um jornal, seja ele televisivo ou impresso, uma tendência antiteológica na epistemologia, o ataque à “metafísica da presença”, uma atenuação geral do sentimento, o pesar coletivo e as projeções mórbidas de uma geração que se transforma pelas necessidades da informação e comunicação, também, na educação, das avaliações externas aos currículos, tudo pode ser analisado pelas estruturas pós-modernas (STOREY, 2015).

O clima do pós-guerra, que para o autor é confrontante com os desiludidos que acreditavam na modernidade, foi uma fase marcada por diferentes situações características. Dentre elas, dessa forma, houve, no período: um fetichismo por bens de consumo, um fascínio por imagens, códigos e estilos, um processo de fragmentação e/ou crise cultural tradicional, uma política da “descentralização” do sujeito, a emergência de uma “incredulidade em relação às metanarrativas”, a substituição dos eixos de poder unitários por uma pluralidade de formações de poder e discurso e a “implosão do significado”.

Além disso, também, o declínio da universidade, o funcionamento e os efeitos das novas tecnologias miniaturizadas, as amplas mudanças sociais e econômicas em uma fase de “mídia”, de “consumidor”, e, por fim, uma sensação de “indiferença do lugar”, dependendo do referencial, ou o abandono da “indiferença ao lugar”, que propõe um “regionalismo crítico”, ou mesmo uma substituição generalizada das coordenadas espaciais por coordenações temporais. Em meio a esse cenário, os dilemas da reflexividade são caldeamentos que têm como principais ingredientes as viradas cultural

---

<sup>20</sup> Diegese é um conceito da narratologia e dos estudos literários, dramaturgicos e de cinema, que diz respeito à dimensão ficcional de uma narrativa. A diegese é a realidade própria da narrativa (“mundo ficcional”, “vida fictícia”), a parte da realidade externa de quem lê (o chamado “mundo real” ou “vida real”).

e linguística, juntamente com o circuito da cultura, que, por sua vez, assentam-se sobre as concepções pós-modernas.

Porém, uma indagação paira sobre as concepções do pós-modernismo: é possível descrever tudo isso, no interior da temática dos Estudos Culturais, como “pós-moderno”? A apresentação de algumas exposições teóricas em relação ao tema se faz necessária.

Por volta dos anos 50, na chamada era “pós-industrial”, as modificações substantivas nos estatutos da ciência e da universalidade começam a ser aos poucos fragmentadas. Essa metamorfose encontra-se na crise da ciência e logo junta-se ao que se pode chamar de colapso da verdade, ocorrido nos últimos decênios do século XIX. Tais transformações não foram as eventuais substituições de uma “má” concepção de ciência por outra qualquer (STOREY, 2015).

Para Lyotard (2013), o que vem ocorrendo é uma modificação na natureza, mesmo da ciência, provocada pelo impacto das transformações tecnológicas. Ainda que o autor coloque a importância da TV no contexto das mudanças, pode-se considerar todo o aparato midiático, as telecomunicações, as redes de informações que se expressam em plataformas de imagens, notícias, vídeos, textos, áudios, entre outros delineamentos de representações no bojo das relações entre esses meios de comunicação. Toda essa motilidade tem consequências sobre o saber, ou seja, sobre o conhecimento das múltiplas culturas dentro da sociedade.

A consequência desse cenário foi tornar ineficaz o quadro teórico social organizado pela ciência moderna, que elegeu como problemática o conhecimento científico como sendo o discurso primário que entendia a sociedade, secundarizando as questões ontológicas em face das gnosiológicas (LYOTARD, 2013).

A isso seguem dois exemplos de cultura pós-moderna: a música *pop* e a televisão, ambas marcantes no tocante à sociedade. Storey (2015) expõe que em algumas obras foi encontrada a celebração da chamada “nova sensibilidade”, que significa, em parte, uma sensibilidade que se revolta contra a glorificação da revolução vanguardista do modernismo e que ataca tanto o *status* “oficial” desse movimento, como sua canonização, tendo como referências os espaços culturais que fazem alusões a relações etnocêntricas, os quais potencializam os tratos entre “alta cultura” e “baixa cultura” do mundo capitalista moderno.

Esse cânone, aos poucos, lamenta a morte do poder escandaloso e boêmio do modernismo, que, por sua vez, tinha a capacidade de chocar e desagradar certos grupos

por não entender as dinâmicas culturais. Com a intenção de ultrajar a partir das margens críticas, muitos dos teóricos que defendiam os dogmas da modernidade começaram a perder não apenas a capacidade de chocar e incomodar, mas também se tornaram básicos, clássicos, em um mundo canonizado. A cultura modernista tornou-se cultura burguesa. Seu poder subversivo, que fora exaurido pela academia e pelos espaços etnocêntricos, na esfera simbólica e material, é agora o cânone de uma vanguarda que deve lutar para manter seu lugar de *status*.

A nova dinâmica, conforme colocado por Lyotard (2013) e Storey (2015) é uma das explicações para a emergência do “pós-modernismo” em si, já que uma parcela da geração jovem dos anos 1960 inicia um movimento cultural que vai confrontar o movimento moderno, o qual é visto como um grupo de clássicos mortos, que oprime, como um pesadelo, o cérebro dos vivos.

Os autores apontam que o “pós-modernismo” nasceu da crítica, frente aos clássicos do modernismo, às possibilidades de ler o mundo e de se expressar nele e da consequente afirmação de novas formas de realizar essas ações. Um movimento que se deu não apenas em relação às visões científica e monoteísta vigentes, mas também no que se refere a expressar uma posição de refutação a um predomínio plural de novas leituras e da entrada desse paradigma nas universidades, no museu, na rede de galerias, na arte, no corpo, entre os mais diversos espaços, assolapando um “cânone” dos vários altos modernismos e atenuando tudo que nossos avós ou pais/mães entre outras pessoas consideravam ou consideram, neles: chocante, escandaloso, feio, dissonante, imoral e antissocial. Nesse sentido, Lyotard (2013) afirma:

Desde o momento em que se invalidou o enquadramento metafísico da ciência moderna, vem ocorrendo não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”. Constatamos que ao lado dessa crise opera-se sobretudo a busca de novos enquadramentos teóricos [...] (LYOTARD, 2013, p. VIII).

Lawrence Alloway foi um dos primeiros teóricos do movimento pós-moderno que se dedicou à área de análise relacionada à cultura urbana produzida em massa, como filmes, publicidade, ficção científica, música *pop*. Em suas considerações, seu sentimento não era de repulsa em relação aos objetos estudados, ou seja, não se percebia nada daquela aversão pela cultura comercial, “padrão”, moderna, existente entre a maioria dos intelectuais, mas ele aceitava tal cultura como um fato, estudando-a

detalhadamente. Nesse sentido, tratando de seus próprios estudos, Storey (2015) afirma que uma consequência deles foi retirar a cultura *pop* do âmbito do “escapismo”, do “entretenimento banal”, da “descontração” e passar a tratá-la com a seriedade de uma arte.

A principal contribuição de Lyotard, segundo Storey (2015), para os estudos sobre “pós-modernismo”, foi marcada pelo fato de o autor apontar uma crise no *status* do conhecimento nas sociedades ocidentais, expressa como uma “incredulidade em relação às metanarrativas”, o que ele chama de “a obsolescência do aparato metanarrativo de legitimação”. O teórico refere-se ao contexto contemporâneo como um momento em que se observa uma disseminada rejeição de todos os gêneros totalizantes que tentam contar histórias universais “metanarrativas” por meio de inclusão e exclusão. Tais gêneros funcionam, para ele, como discursos homogeneizantes que, em nome de princípios universais, arrolam e organizam a heterogeneidade em campos ordenados, silenciando e excluindo outros discursos, outras “vozes”, uma condição de mudez que, no contexto da diáspora, foi corriqueira entre o povo negro.

Nesse contexto, de acordo com Storey (2015), o “pós-modernismo” assinala o colapso de todas as metanarrativas e da verdade privilegiada que têm para contar, e, em vez disso, evidencia o crescente soar de uma pluralidade de vozes marginais, com sua insistência na diferença, na diversidade cultural e na defesa da heterogeneidade sobre a homogeneidade. Nesse sentido, para Lyotard, “o ‘pós-moderno’, enquanto condição da cultura nessa era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscorso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais” (LYOTARD, 2013, p. VIII).

A condição moderna, segundo o autor, não mais é vista como uma progressão lenta, em prol da humanidade, em direção ao conhecimento absoluto e à liberdade absoluta. Com o passar do tempo esse objetivo fixo perdeu seu rumo, o declínio da “performatividade” foi uma das consequências. Do mesmo modo, a educação superior é exortada a criar habilidades, e não mais ideais. O conhecimento não é mais visto como um fim em si mesmo, mas como meio para se chegar a um fim. Como a ciência, a educação vai ser julgada por sua performatividade e, dessa forma, cada vez mais, moldada pelas exigências do “poder”. Ela não vai mais responder à pergunta, mas apenas ouvir e fazer as demandas que lhe são impostas.

Segundo Lyotard (2013), a pedagogia “pós-moderna” nos ensina a usar o conhecimento sob forma de capital cultural e econômico, sem lançar mão de

preocupações ou ansiedade quanto a ser verdadeiro ou falso o que é ensinado. Vale notar sua resposta, pouco favorável, acerca da mudança de *status* da cultura.

A cultura, ou cultura geral contemporânea da condição “pós-moderna” é, para Lyotard, uma cultura do “afrouxamento”, em que o gosto é irrelevante e o dinheiro é o único símbolo de valor, por esse motivo, o autor faz a crítica a essa maneira de pensar. A opinião de Lyotard se coloca no sentido de não ser a cultura pós-modernista o fim da cultura, mas, para ele, pelo contrário, a intenção do mundo superior do modernismo é deixada de lado pelo pós-modernismo, que se coloca, por sua vez, como o indício do advento de uma nova concepção epistemológica. Assim, aliado à compreensão de Storey (2015), se poderia afirmar que pós-moderno é o que rompe com um modernismo para formar uma cultura questionada a todo o momento (STOREY, 2015). Essas indagações podem ser colocadas até mesmo nas esferas educacionais.

Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também seu progresso, seria preciso em consequência que a transmissão do saber não fosse limitada a informações, mas que ela comportasse a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola ciosamente. A palavra de ordem da interdisciplinaridade, difundida sobretudo após a crise de 68, mas preconizada bem antes, parece seguir esta direção. Ela chocou-se contra o feudalismo universitário, diz-se. Ela chocou com muito mais (LYOTARD, 2013, p. 94).

Em tais condições, teoricamente sufocadas pelas metanarrativas (modernistas), as autoridades patriarcais e imperialistas foram se diluindo (LYOTARD, 2013; STOREY, 2015).

Outro teórico que iniciou um processo de reflexão sobre as demandas modernas, inclinando suas ideias para as teorias “pós-modernas”, foi Kobena Mercer, que anunciou as novas ramificações da cultura. Para ele, tais subdivisões da cultura declaravam, em altas vozes, nada menos do que o fim de tudo o que possuía algum “valor” etnocêntrico. Às margens das concepções “pós-imperiais”, começaram a aparecer, aos poucos, os ruídos por espaço, bem como as práticas e as identidades emergentes dos povos africanos e asiáticos dispersos, começaram a se concentrar e perturbar certezas triviais e consensuais, abrindo novas maneiras de ver e entender as peculiaridades de viver no crepúsculo de um interregno histórico, em que o velho e o concreto estão morrendo e o novo ainda não consegue nascer, porém, inicia o óvulo já fecundado no útero social (STOREY, 2015).

Storey afirma que Best, Kellner e Jean Baudrillard foram as principais referências das teorias pós-modernas no mundo anglófono, bem como Baadrillardnesse, que potencializou a mais alta visibilidade às análises compostas por esse grupo. Ainda assim, a presença dessas pessoas não ficou confinada ao mundo acadêmico: artigos e entrevistas foram publicados, tudo que diz respeito aos ocidentais, que, sobretudo, alcançaram um estágio importante em suas pesquisas no âmbito social e econômico ou produtivo em relação à ideologia ou cultura, pois artefatos, imagens, representações e até mesmo sentimento psíquicos fazem parte do cenário pós-moderno.

Segundo o autor, isso se explica em parte pelo fato de ter havido, no Ocidente, uma mudança histórica de uma sociedade baseada na produção de coisas para uma ancorada nas edificações de informações, o que o leva a propor a troca de nomenclatura, de “sociedade metalúrgica para uma semiúrgica”. Contudo, o “pós-modernismo” não é simplesmente uma cultura de análises do signo, ele é uma epistemologia que tem como objetivo entender esses signos no âmbito da cultura, nesse bojo, alimenta uma cultura do “simulacro original” – um simulacro é uma cópia idêntica sem um original.

Essa afirmação propõe uma reflexão sobre a reprodução mecânica, que destruiu a “aura” original, formulação que sustenta que foi desintegrada a própria distinção entre original e cópia. Um CD de algum artista pode ser um exemplo disso, já que ele pode ser visto, também, como uma “simulação”. Assim, quando alguém compra uma cópia de um álbum, não faz muito sentido falar em aquisição do original. Essa pessoa, dessa forma, teria testemunhado a exibição de uma cópia sem um original. Nesse caso escutamos uma cópia original. Outros exemplos são o de um filme e o de uma gravação musical: o primeiro é uma montagem feita a partir da edição de som e de cenas filmadas em sequências e momentos diferentes; a segunda, da mesma forma, é feita a partir da edição de sons registrados em sequências e circunstâncias também distintas (STOREY, 2015).

Toda essa maquiagem é chamada de simulação, a “geração de modelos de um real sem as origens ou a realidade: um hiper-real”. O hiper-realismo seria o modo característico da “pós-modernidade”, no domínio do hiper-real, a distinção entre a simulação e o “real” implode, e o imaginário desintegra, continuamente, um no outro. O resultado é que realidade e simulação são experimentadas como se não diferissem entre si, agindo ao longo de um contínuo, como uma montanha russa. Para Storey, muitas vezes simulações podem ser experimentadas como mais reais do que o próprio real.

Sobre o conceito de hiper-realismo, ou hiper-realidade, Silva (2000) o estuda e apresenta que ele é “[...] associado com a análise da “cultura do simulacro”. (p. 67). Sendo assim, para ele, “na cultura e na sociedade contemporâneas, torna-se impossível distinguir entre o “real” e sua reprodução, entre o genuíno e o falsificado, entre o autêntico e o alterado” [...]. Quando a cópia é mais “real” do que a realidade, todos nós estamos sob a ótica da hiper-realidade ou do hiper-real.

Sobre o simulacro, o autor afirma que com a proliferação de imagens que caracterizam o cenário cultural contemporâneo, os signos não remetem mais às referências “reais”, mas simplesmente a outros signos, representações de representações ou simulacros. Atualmente vivemos assim na sociedade da hiper-realidade (STOREY, 2015).

Fredric Jameson, um crítico cultural marxista norte-americano que escreveu vários ensaios muito influentes sobre o “pós-modernismo” discorda de teóricos em sua insistência na ideia de que o “pós-modernismo” pode ser teorizado de uma melhor forma a partir de um enquadramento marxista ou neomarxista. Para Jameson, segundo Storey, o “pós-modernismo” é algo mais do que certo estilo cultural: é, acima de tudo, um conceito de “periodização”, esse seria o modo cultural dominante do capitalismo tardio ou multinacional.

Suas afirmações se baseiam na periodização, em três etapas: “capitalismo de mercado”, “capitalismo de monopólio” e “capitalismo tardio ou multinacional”, das quais esta terceira constitui a forma mais “genuína” de capital adentrando áreas até então não mercadificadas. Ao modelo linear ele conjuga um esquema tripartido de desenvolvimento cultural: “realismo”, “modernismo” e “pós-modernismo”. A afirmação de Jameson também retoma a influente tese de Williams, segundo a qual determinada formação social vai sempre consistir em “modos culturais” como o “dominante”, o “emergente” e o “residual”.

Williams afirma que a passagem de um período histórico para o outro não envolve, em geral, o colapso completo de um modo cultural e a instalação de outro. A mudança histórica pode, simplesmente, produzir uma alteração do espaço relativo ocupado por distintos modos culturais (STOREY, 2015).

Logo, em determinada formação social existirão dissemelhantes modos culturais, mas apenas um deles será dominante. Com base nessa tese, Jameson afirma ser o “pós-modernismo” o modo cultural dominante do capitalismo por outro lado, para ele, o capitalismo tardio ou multinacional faz referências ao modernismo residual. Já em

relação ao emergente, no entanto, sua posição não fica clara, mas, ainda assim, se pode dizer que um novo conceito se forma com o pensador.

Construindo uma definição sobre o tema, a próxima etapa é delinear as características constitutivas do “pós-modernismo”. A sua primeira definição propõe entender que essa é uma cultura de pastiche marcada por um “jogo, tolerante, de alusões históricas”. Segundo Storey (2015), costuma-se confundir pastiche com paródia. Assim, vale notar que ambos envolvem imitações e mimetismo, contudo, enquanto a paródia tem um “motivo dissimulado”, que pode fazer rir da divergência da convenção ou de uma norma, o pastiche é uma “paródia em branco” ou uma “cópia vazia”, que sequer percebe a simples possibilidade de haver uma norma ou uma convenção, que dirá divergir dela.

O pastiche é como a paródia, mas é a imitação que se serve de uma máscara singular, falando em uma língua morta. Ainda assim, porém, não é uma prática neutra de tal mimetismo, isenta dos motivos dissimulados da paródia, amputada de intenções satíricas, desprovida de risos. Assim, acompanhando a língua anormal que lhe foi momentaneamente emprestada, o pastiche pode ser uma paródia em branco, como já citado.

Silva (2000) afirma que o pastiche é uma “cópia ou imitação” de um objeto supostamente “original”. Para ele, a produção cultural é em grande parte feita de pastiche, imitações, cópias, reaproveitamentos, reprocessamento, reescrita, transcrição de matérias e produções sociais e culturais prévias. Assim, pode-se observar pastiches nas artes plásticas, na arquitetura, no cinema, na moda e na cultura em larga esfera. Mais do que uma cultura de suposta criatividade original, a cultura “pós-moderna” é uma cultura de citações, isto é: de produções culturais nascidas de produções culturais prévias.

Qualquer discussão de teoria cultural no contexto da globalização seria incompleta sem um autor importante como Homi Bhabha (1998), que também postula sobre o tema da cultura e traz Fredric Jameson, da mesma forma como fez Storey (2015). Com a intenção de aprofundar o debate sobre as concepções “pós-modernas”, o autor aponta o movimento da dialética materialista, levando-o de sua centralização no Estado e de sua estética e categorias disciplinares idealizadas, em direção aos espaços irrequietos e não mapeados da paisagem urbana, alegorizados em suas imagens da mídia e em suas visões vernáculas. Essas análises levaram Jameson a sugerir que o impacto



demográfico e fenomenológico das minorias e dos migrantes no interior do Ocidente pode ser crucial na concepção do caráter transnacional da cultura contemporânea.

O “pós-moderno” é um termo duplamente inscrito. Como a nomeação de um acontecimento histórico, o capitalismo tardio multinacional moveu a “pós-modernidade” propondo a narrativa “periodizante”, como já expresso por Storey (2015), das transformações globais do capital. Mas esse esquema de desenvolvimento é radicalmente desestabilizado pelo “pós-moderno” como processo estético-ideológico de significação do “sujeito” do acontecimento histórico nuances que foram vistas na linguagem da psicanálise (HOMI BHABHA, 1998).

Porém vale ressaltar que a ideia de sujeito tem alguns sentidos e, por esse motivo, é importante expressar qual conceito de sujeito está sendo usado nos Estudos Culturais. De acordo com Silva (2000), na tradição filosófica ocidental gerada por Descartes e Kant na intitulada “filosofia da consciência”, o conceito de “sujeito” é usado para expressar a ideia segundo a qual o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, pautado na racionalidade, consciente e unificado, no qual se localiza a origem e o centro em sua ação.

Outros pensadores realizaram a crítica dessas ideias. Para eles, as concepções “pós-estruturalista” e o “sujeito” são frutos do discurso e do poder, conceitos já tratados na seção sobre o tema. No contexto dessa crítica, alguns autores, como Hall (2006), falam em “morte do sujeito”. Da mesma forma, na crítica educacional ancorada pelos Estudos Culturais, esse questionamento do “sujeito” centrado, racional e autônomo que está no cerne das pedagogias tradicionais também é deslocado para o conceito “pós-estruturalista”.

Retomando Homi Bhabha (1998), ele expõe que o colapso da cadeia significante na psicose propõe elaborar uma genealogia para o sujeito da fragmentação cultural “pós-moderna”, ou seja, um “sujeito” sob a lógica do discurso e do poder. Para isso, seria fundamental capturar a ideologia “imaginária” do sujeito, ou, na condição “pós-moderna”, um “sujeito” esquizoide ou “cindido” que articula com maior intensidade a disjunção entre tempo e ser, que caracteriza a sintaxe social da condição “pós-moderna”, o colapso da temporalidade que subitamente libera esse presente do tempo de todas as atividades e intencionalidades que poderiam colocá-lo em evidência e fazer dele um espaço de práxis.

Englobando o “sujeito” com vivacidade indescritível, na materialidade da percepção apropriadamente opressiva, este presente do mundo do significante material

se apresenta ao “sujeito” com intensidade elevada, portando uma carga ou afeto misteriosos que se poderia imaginar nos termos positivos de uma euforia, um êxtase, uma embriaguez do colonialismo.

A lógica cultural do capitalismo tardio em face do “pós-estruturalismo” e do “pós-modernismo” causou metamorfoses sociais que, para Homi Bhabha, acarretam consequências, como a “disjunção esquizofrênica” do estilo cultural em um espaço discursivo politicamente. A utilização da psicanálise teve implicações que têm laços sugestivos e metafóricos, a temporalidade psicanalítica confere valor cultural e político de enunciação do “presente”, seus tempos deslocados, suas intensidades afetivas, que em alguns casos são colocadas no roteiro do inconsciente, nesse caso o “presente” não é nem o signo mimético da contemporaneidade histórica da imediatidade e da experiência, muito menos o marco final visível do passado histórico da teleologia da tradicional modernidade.

No “pós-modernismo” uma das ideias é repetidamente transformar a disjunção retórica e temporal em uma poética da práxis.

As transformações do globo em um projeto teórico pautado na modernidade cindem com as referências dos Estudos Culturais e duplicam o discurso analítico no qual as ideias do pós-modernismo estão incrustadas à medida que a narrativa de desenvolvimento do capitalismo tardio se defronta com sua *persona* fragmentada do “sujeito” “pós-moderno”, em que a identidade está estranhamente rearticulada nas não identidades psíquicas da psicanálise. As identidades construídas na pós-modernidade são vistas com perigo pela modernidade. Homi Bhabha (1998) aponta que essas identidades revela-se no sentido de: ao mesmo tempo em que propõe a construção de um “sujeito” identitário, entendem as ramificações sociais.

Hall (2006, p. 12) expressa um pouco mais as condições colocadas por Homi Bhabha:

[...] O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso como resultados de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Estando em questão a emergência de novos “sujeitos” históricos dentro do novo espaço internacional, a argumentação se move intrigantemente para além do escopo da descrição teórica do signo do “presente” e, interpretado, gera, nesse sentido, uma descontinuidade radical que existe na vida. Esse movimento provoca um descentramento “inimaginável” do capital global nos seus princípios do “sujeito moderno”, logo, essa visão não encontra seu esquema de representação na posição espacial ou na visibilidade representacional nas sentenças autônomas, desconectadas (HALL, 2006).

O que deve ser mapeado como um novo espaço internacional na condição pós-moderna são as realidades históricas que, por sua vez, carregam suas descontinuidades. A respeito disso, o problema de significar esse descompasso na lógica moderna pode acarretar processos intersticiais no âmbito da diferença cultural, que estão inscritos no “entre lugar”, na dissolução temporal que tece o texto “global”.

Para Homi Bhabha (1998) é, ironicamente, o momento ou, mesmo, o movimento desintegrador da enunciação que propicia a disjunção repentina do presente, que torna possível a expressão do alcance estrutural da cultura. E, paradoxalmente, é apenas por meio de uma cisão e deslocamento, “o descentramento fragmentado e esquizofrênico do eu”, que a arquitetura do novo sujeito histórico emerge, nos próprios limites da representação, para permitir uma representação situacional por parte do indivíduo daquela totalidade mais vasta e irrepresentável, que é o conjunto das estruturas da sociedade como um todo.

Ao explorar essa relação do “irrepresentável” como um domínio da causalidade social e da diferença cultural, segundo Homi Bhabha, somos levados a questionar a abrangência e as exclusões do “terceiro espaço”. O espaço da “terceiridade” na política “pós-moderna” abre uma área de “intersecção” em que a novidade de práticas culturais e as narrativas históricas estão registradas em “discordância genérica”, “justaposição inesperada”, “semiautorização da realidade”, “esquizofragmentação pós-moderna”, em oposição a ansiedades ou histerias modernas.

Figurado no significado disjuncto do presente, esse terceiro espaço introduz uma estrutura de ambivalência na própria construção do internacionalismo. Por um lado, há um reconhecimento dos espaços e signos intersticiais, disjuntivos, o que é crucial para a emergência dos novos sujeitos históricos da fase transnacional do capitalismo tardio; por outro, no entanto, localiza-se a imagem do presente histórico no significante de uma narrativa “desintegradora”, que recusa a temporalidade do deslocamento, a qual,

literalmente, está em seu meio de comunicação. Assim, a possibilidade de tornar histórico exige uma contenção desse tempo social disjuntivo.

Os Estudos Culturais são cruciais ao analisar os âmbitos sociais em que as culturas estão inseridas. Por esse motivo, as teorias que fundamentam esses estudos atravessaram barreiras geográficas, uma vez que um dos seus campos de estudo está aglutinado nas relações não apenas pós-estruturais e pós-modernas. É por esse motivo que na América Latina e no Brasil suas contribuições foram fundamentais para entender as novas dinâmicas da revolução cultural e linguística, bem como do circuito da cultura em terras do Sul.

No que se refere à educação, levando em conta esses laços teóricos, a ideia pós-moderna, segundo Neira e Nunes (2009), valoriza tanto a produção, como a criação do que ainda não foi pensado, ou do que já foi pensado, porém ressignificado. Nesse sentido, esse conjunto teórico contesta as estéticas canônicas, não se prendendo a métodos rígidos ou verdadeiros, a planos previsíveis ou tecnocráticos. Além disso, descentraliza o poder do conhecimento do professor, oriundo da cultura acadêmica e, nessa conjuntura, abre possibilidades para outros conhecimentos de diferentes campos discursivos, trazendo elementos do senso comum e da prática da cultura popular para os currículos escolares. Nesse interim, a Educação Física não fica de fora. Em tais circunstâncias, a diferença é afirmada por meio das múltiplas identidades e o conhecimento não é mais disciplinar, mas temático. É nesse contexto que o estudo tanto dos relatos quanto das formações será fundamental para o processo de análise dos dados.

## **2.8 “Raça” e os Estudos Culturais: pensamento da diáspora**

O debate travado na introdução da tese trouxe possibilidades para ampliar as reflexões sobre como as ideias de “raça” e etnia se alocam no âmbito social e produzem um mecanismo de exclusão. Não são insignificantes as relações travadas a respeito da questão, uma vez que Santos e Schucman (2015), Santos *et al.* (2009), Schucman (2010), Schwarcz e Gomes (2018) expressam desmedidamente preocupação sobre o assunto e retratam que, em muitos casos, as justificativas para a *barbriere* do povo negro

se deram com base em um discurso principalmente de superioridade de povos europeus em relação a alguns países do continente africano.

Embora a categorização de indivíduos em “raça” e etnia seja amplamente utilizada, tanto para diagnóstico das diferenças como na pesquisa científica, os significados atribuídos a esses termos são polissêmicos, ou são ressignificados no meio acadêmico (SANTOS *et al.*, 2010).

Segundo os autores, a classificação de “raça” pode ser utilizada para verificar se estudos randomizados foram bem-sucedidos em diversas áreas, tanto no campo do conhecimento exato, aquele que se alinha com uma visão positivista, como no campo dos estudos ancorados nas direções qualitativas das ciências humanas. Ambos os casos podem ser úteis para os leitores e pesquisadores como uma descrição da população participante de um determinado estudo apresentado.

A primeira classificação racial, segundo Santos *et al.* (2010) foi a de “Nouvelle division de la terre par les différents espèces ou races qui l’habitent” (Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou “raças” que a habitam), de François Bernier, publicada no ano de 1684. Em 1790, o primeiro censo ocorrido na América do Norte classificou a população em homens brancos livres, mulheres brancas livres e outras pessoas (nativos americanos e escravos). Já o censo de 1890 classificou a população utilizando termos como: branco, preto, chinês, japonês e índios brancos.

Com o passar do tempo, Carolus Linnaeus criou taxonomia moderna e o termo *Homo sapiens*, reconhecendo quatro variedades do homem: 1) Americano (*Homo sapiens americanus*: vermelho, mau temperamento, subjugável); 2) Europeu (*europaeus*: branco, sério, forte); 3) Asiático (*Homo sapiens asiaticus*: amarelo, melancólico, ganancioso); 4) Africano (*Homo sapiens afer*: preto, impassível, preguiçoso).

Linnaeus reconheceu também uma quinta “raça” sem definição geográfica, a Monstruosa (*Homo sapiens monstrosus*), compreendida por uma diversidade de tipos reais (por exemplo, patagônios da América do Sul, *flatheads* canadenses) e outros imaginados que não poderiam ser incluídos nas quatro categorias “normais”. Segundo a visão discriminatória de Linnaeus, a classificação atribuiu a cada “raça” características físicas e morais específicas.

Em 1775, o sucessor de Linnaeus, J. F. Blumenbach, reconheceu “quatro variedades da humanidade”: 1) Europeu, Asiático do Leste e de parte da América do Norte; 2) Australiano; 3) Africano; 4) Restantes do novo mundo.

A visão de Blumenbach continuou a encontrar novas descobertas e, em 1795, deu origem a cinco variedades — Caucasiano, Mongol, Etíope, Americano e Malaio —, diferindo do agrupamento anterior, no qual os esquimós passaram a ser classificados com os Asiáticos do Leste.

Marvin Harris, em 1916, descreveu a teoria da hipodescendência, que, segundo os estudos ligados às ciências naturais, foi útil na classificação de um indivíduo fruto da fecundação de duas “raças” diferentes. Nessa teoria, a criança fruto desse tipo de acasalamento pertenceria à “raça” biológica ou socialmente inferior, ou seja, as fecundações entre um branco e um índio derivariam em um índio, o descendente da relação ocorrida entre um branco e um negro seria classificado como negro, a geração resultante da cópula entre um branco e um hindu seria um hindu, e por fim, o fruto das relações entre alguém de “raça” europeia e um judeu seria nomeado de judeu.

Em alguns países, uma regra de 1/8 ou 1/16 foi estabelecida a fim determinar a identidade racial apropriada de indivíduos oriundos de mistura de “raças”. Ou seja, se o indivíduo for, pelas linhas da descendência, 1/8, ou somente 1/16, de negro (preto uniforme), o indivíduo é também negro.

Retomo Santos e Schucman (2015) e Santos *et al.* (2010), segundo os quais, como mencionado na Introdução deste trabalho, o termo “raça” possui um laço polissêmico de significado e usualmente é utilizado para nomear a configuração da aparência externa e descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características. A maioria dos autores tem conhecimento de que “raça” é um termo não científico, que somente pode ter significado biológico quando o ser se apresenta homogêneo, estritamente puro, como em algumas espécies de animais domésticos.

Entretanto, como já alertaram os autores, essas circunstâncias nunca são encontradas em seres humanos. Como bem salientaram eles, inclusive, o genoma humano é composto de 25 mil genes, que se apresentam nas diferenças mais aparentes no físico, as quais, no entanto, são determinadas por um grupo insignificante deles. As diferenças entre um negro da África e um branco nórdico, por exemplo, compreendem apenas 0,005% do genoma humano.

Ainda sobre as ideias dos autores, e retomando a introdução, vale lembrar que muitos teóricos, tanto do campo das ciências biológicas quanto das ciências humanas refutam a ideia de que existam “raças” humanas.

O que existe, segundo esses autores, são identidades de indivíduos resumidas em parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física, o que consiste na nomenclatura *etnia* (SANTOS, 2010).

No Brasil, de acordo com o IBGE, o censo demográfico do ano 2000 investigou a “raça” ou cor da população brasileira, o que fez por meio da autoclassificação em: branco, preto, pardo, indígena ou amarelo. Há muito na literatura a respeito de classificações raciais; no entanto, os estudos são contraditórios entre si. Uma recente pesquisa avaliou a exatidão da classificação de “raça” e etnia a partir da comparação entre um autorelato do indivíduo questionado e a impressão do questionador.

Os resultados mostraram que a percepção do questionador quanto à “raça” do entrevistado era mais precisa para pretos e brancos, enquanto em relação a outras “raças”, em muitos casos, os questionadores tinham dúvidas a respeito da “raça” do indivíduo e a classificavam como “desconhecida”. Assim, concluiu-se que a “raça” e/ou etnia do indivíduo deveria ser obtida por autorrelato e não a partir da opinião do questionador, pois a classificação étnico-racial foi mais precisa através da autoqualificação.

A cor da pele pouco pode determinar a ancestralidade e isso é especialmente verídico nas populações brasileiras, pelo seu alto grau de miscigenação. Um estudo sobre a genética da população brasileira revelou que 27% dos negros de uma pequena cidade mineira apresentavam uma ancestralidade genética predominantemente não africana. Enquanto isso, 87% dos brancos brasileiros apresentam pelo menos 10% de ancestralidade africana.

“Raça” e etnia são dois conceitos relativos a âmbitos distintos. No caso do primeiro, ele está relacionado à área biológica. Referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar, como já visto, categorias humanas socialmente definidas, indicando algumas diferenças, sendo as mais comuns a cor de pele, o tipo de cabelo, a conformação facial e cranial, a ancestralidade e a genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial, constitui apenas uma das características que compõem uma “raça”. Entretanto, apesar do uso frequente de algumas áreas, o conceito advoga que a cor da pele não determina a ancestralidade, principalmente nas populações brasileiras, altamente miscigenadas.

Etnia, por sua vez, refere-se ao âmbito cultural. Um grupo étnico é, dessa forma, uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e, também, por semelhanças genéticas, conforme já expresso no início do texto e nesta seção. Essas

comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território (SANTOS *et al.*, 2010).

Segundo Hall (2013), uma questão central diante do legado da diáspora não são apenas seus povos, mas são, também, as artes e culturas que eles produzem, nas quais um certo “sujeito imaginário” está sempre em jogo. Neste ponto, se colocam algumas questões. Assim, seja quando, regionalmente, cada povo é cultural e historicamente tão próximo de seus vizinhos, seja quando vive a milhares de quilômetros de “casa”, onde começam e onde terminam suas fronteiras? Além disso, como imaginar a relação de um determinado povo com a terra de origem, com a natureza de seu pertencimento? E, também, de que forma deve-se pensar sobre a identidade e o pertencimento dentro da diáspora, se em tais situações as identidades se tornam múltiplas?

A partir dessas, outras perguntas seriam: que luz, então, a experiência da diáspora lança sobre as questões da identidade cultural, uma vez que essa é uma questão conceitual e epistemológica, além de empírica? O que a experiência da diáspora causa a nossos modelos de identidade cultural e como se pode entender a identidade, a diferença e o pertencimento após a diáspora, já que a identidade cultural carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice? Como devemos “pensar” as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pelas diferenças e disjunturas, dentro das relações raciais e étnicas? (HALL, 2013).

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, que seja parte da natureza, impressa por meio do parentesco e da linhagem de genes, que seja constitutiva, que seja de nosso eu mais interior. Dessa forma, ela é impermeável, algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades, os legados do império em toda parte podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento e a dispersão. Ainda assim, no entanto, cada dispersão carrega consigo a promessa do retorno, nem que ele tenha que ocorrer em territórios diferentes e seja feito de formas simbólicas dentro da cultura, segundo o autor. Essa é uma das interpretações do conceito de diáspora, que pode ser subscrita no texto da história.

Por outro lado, de acordo com o autor, a diáspora pode também construir identificação de “tribo” ou diáspora da pátria. Esse caso é muito comum em algumas culturas orientais que, quando estão fora de seus territórios de origem, constroem relações fiéis com seus descendentes. Dispor de uma identidade cultural, nesse sentido,



é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligado ao passado, ao futuro e ao presente em uma linha ininterrupta.

Esse cordão umbilical é o que pode se chamar de “tradição”, cujo teste é sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesmo, sua “autenticidade”. É claro, um mito, com todo o potencial – de nossos mitos dominantes – de moldar nossos imaginários, capaz de influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história.

Os mitos fundadores podem ser, por definição, transitórios: eles não apenas podem estar fora da história, mas também podem ser fundamentalmente anistóricos. São ancorados e têm a estrutura de uma dupla inscrição. Seu poder redentor encontra-se no que ainda está por vir, mas eles funcionam atribuindo o que predizem à sua descrição do que já aconteceu, do que era no princípio. Entretanto, a história é como uma flecha no tempo, é sucessiva e, dentro dela, seu significado é frequentemente transformado (HALL, 2013).

Esse resultado híbrido da diáspora não pode ser mais facilmente desagregado em seus elementos “autênticos” de origem. O receio de que, de alguma forma, isso faça da cultura “negra” nada mais do que um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador não precisa deter essa cultura, mas a lógica colonial em funcionamento é uma relação transcultural ancorada na diáspora.

Por meio da transculturação, os grupos subordinados ou marginais selecionam ou inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura dominante, esse é um processo de “zona de contato”, um termo que invoca “a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas, cujas trajetórias agora se cruzam”. Hall afirma que essa perspectiva é dialógica, já que é tão interessada em como o colonizado produz o colonizador e vice-versa. Assim, a copresença, a interação, o entrosamento das compreensões e práticas que frequentemente estão no interior das relações de poder radicalmente assimétricas podem provocar tensões.

Nesse caso essas forjas representam a lógica disjuntiva que a colonização e a modernidade ocidental introduziram no mundo. Para o autor, sua entrada na história que “organizaram” dentro de uma ideia das relações sociais no mundo tem proximidades com o empreendimento profundamente desigual, mas “global”, e fez com que o povo colonizado fosse recruta da modernidade.

É por esse motivo que, segundo o autor, o conceito fechado de diáspora se apoia sobre o conjunto binário da diferença. Para Silva (2000) essa compreensão binária traduz uma relação de oposição entre dois termos e, segundo grande parte do pensamento filosófico ocidental, organiza-se, também, em torno de oposições binárias, tais como natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro. No entanto, a tarefa da desconstrução mostra que os termos de uma posição binária são mutuamente dependentes.

Nessa edificação social, o termo está fundado na construção de uma forma de fronteira de exclusão e depende da elaboração de um “outro” e de uma posição rígida entre um *dentro* e um *fora*. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção de *différance* (diferença), a qual não age por meio do binarismo. Trata-se de fronteiras veladas que não separam finalmente, mas que são também *places de passage* (locais de passagem) e representam significados posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim.

Nesse caso, a diferença é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. Silva (2000) afirma que o conceito de diferença ganhou expressividade na teorização educacional crítica a partir da chamada “política de identidade”, já anunciada no texto, e dos movimentos multiculturais. Nesse contexto, a noção de diferença faz menção às diferenças culturais existentes entre os diversos grupos sociais referendados, distinções que se colocam em termos de divisões sociais, tais como as de classe, “raça”, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado, porém as ideias multiculturais também perpassam pelas relações de poder e, nesse contexto, carregam dissemelhanças entre si.

Nas perspectivas teóricas “pós-estruturalistas” e pós-modernas, dentro dos Estudos Culturais, a diferença, entretanto, é entendida como um processo social estreitamente vinculado à significação e à ideia do “eu diferença”, conceito que passou a ser fixado pelo fato de atribuir relações com o outro. Em um contexto filosófico, segundo Hall (2013) e Silva (2000), fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas posturas filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, em alguma medida, sobretudo porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade sem se valer das relações de significados do “outro”.

Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”. Esses dois pensadores, ao caracterizarem os chamados “pós-estruturalismo” e pós-modernismo, esquecem-se, em geral, que esses movimentos teóricos contemporâneos definem-se também por sua rejeição da dialética e por sua consequente afirmação do princípio da diferença, não apenas por sua reação ao estruturalismo e ao modernismo, mas também pelos pressupostos que trazem sobre o discurso e a linguagem. E é esse último aspecto do “pós-estruturalismo” que tem sido ressaltado na teoria educacional pós-crítica recente (SILVA, 2000).

É por esse caminho que Hall (2013) constrói uma das questões da diáspora. A pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na “verdade”, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de se resignificar dentro das leituras realizadas em seus diversos “textos”. O signo se subtrai ou se adiciona a partir das tensões da luta social, encadeamento que irá, infalivelmente, debilitar-se em alegoria e tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos.

Nessa concepção, “os polos binários do ‘sentido’ e do ‘não sentido’ são constantemente arruinados pelo processo mais aberto e fluido do fazer ‘sentido na tradução’, propiciando uma ‘estética diaspórica’ (HALL, 2013, p. 37).

Ou seja, o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vêm de novas e inusitadas combinações dos seres humanos, por meio das culturas, das ideias, das políticas, dos filmes, das canções, entre outras formas de representação, são a forma como a novidade entra no mundo. Não se quer sugerir aqui que uma formação sincrética estabelece uma relação de igualdade entre elementos diferentes, mas que eles são sempre inscritos diferentemente pelas relações de poder, sobretudo no que se refere às relações de dependência e de subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo (HALL, 2013).

Os momentos de independência podem se intitular como períodos pós-coloniais, nos quais essas histórias imperiais continuam a ser vivamente retrabalhadas. São, portanto, momentos de luta cultural, de revisão e de reapropriação. Contudo, esse retrabalho pode ser representado como uma “volta ao lugar onde estávamos antes”, já que, porque em tais condições “sempre existe algo no meio”, esse *algo no meio* é o que torna as relações afro-brasileiras, bem como as africanas, por excelência, o exemplo de uma “diáspora moderna”, ou de uma “estética diaspórica”. A relação entre as culturas brasileiras, afro-brasileiras e africanas e suas diásporas não pode, portanto, ser

adequadamente concebida em termos de origem e cópia, de fonte primária e “reflexo pálido”.

Segundo Hall, essas imbricações devem ser compreendidas como uma reconfiguração, e não ser relacionadas entre uma diáspora e outra. Entretanto, por vezes, no âmbito da cultura, o Estado-Nação impõe fronteiras rígidas dentro das quais se espera que as culturas floresçam e partilhem dos mesmos significados ideológicos das “culturas nacionais”. Esse foi o relacionamento primário vigente entre as comunidades políticas nacionais soberanas e suas “comunidades imaginadas” na era do domínio dos Estados-Nação. A questão é se essa forma de relacionamento ainda constitui uma estrutura útil para a compreensão das trocas culturais entre diásporas negras, ou se os retrabalhos, as reapropriações estão configurando novas “estéticas diaspóricas” que, por vezes, cegam os olhos dos Estados-Nação dentro das suas comunidades imaginárias.

É nesse sentido que algumas medidas do Poder Executivo começam a tecer trilhas diferenciadas, com medidas que repudiam uma visão unilateral de cultura, e iniciam um processo dentro da “estética diaspórica”, como prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando afirma, em seu artigo 3º, IV, que o “preconceito de origem, “raça”, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” é um crime, e quando reconhece que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (art. 208, IV).

É importante destacar que se entende por “raça” a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, que pouco dialogam com o conceito biológico de “raça” cunhado no século XVIII. Cabe abordar que o termo “raça” é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, entre as quais a cor de pele e o tipo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos “sujeitos” no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar as relações tensas que são travadas em função de diferenças na cor da pele e de traços fisionômicos, e deve-se, ainda, à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, a qual difere, em visão de mundo, valores e

princípios da origem, não apenas da africana ou afro-brasileira, mas também da de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

Um dos discursos sobre “raça” que provém da sociedade é aquele de que existe apenas uma “raça”, a “raça” humana. No entanto, pode-se afirmar que não é a biologia humana que fragmenta as pessoas em diferentes “raças”, como vimos com Santos *et al.* (2010), e com Santos e Schucman (2015). Por mais que se tenha tentado fazer essa divisão, o racismo e seus contra-argumentos, que persistem nela, transcendem uma visão biológica e caracterizam relações de representação, identidade, política cultural e de sujeito, que, por sua vez, estão sob a aura dos signos, significados e significantes.

Logo, consegue-se concluir que “raça” é uma categoria histórica, uma das maneiras de produzir a *diferença* entre as pessoas de distintos tons de pele, criando, também, seus significados. Ainda assim, a centralidade desse debate não é a questão da diferença, mas o que é feito para que a signifiquem e como ela adquire significado em termos de uma hierarquia social e política (HALL, 2013; STOREY, 2015).

Ainda assim, esse processo não está pautado em negar que seres humanos tenham diferentes cores e características físicas diversas, mas em defender que, sozinhas, essas diferenças não produzem significados, ou seja, é preciso que alguém as faça. Além disso, segundo Storey (2015, p. 334), “não há por que a cor da pele ser mais significativa do que a cor do cabelo ou a cor dos olhos de uma pessoa [...]”. Ou seja, “raça” e racismo têm mais a ver com significação do que com a biologia. De acordo com o autor:

Aceitar que, em biologia, a “cor” da pele – por insignificante que saibamos que é – tem uma base estritamente limitada, abre a possibilidade de atrelá-la a teorias de significação que podem realçar a maleabilidade e o vazio dos significantes “raciais”, assim como no trabalho ideológico exigido para torná-los significantes. Essa perspectiva enfatiza a definição de “raça” como uma categoria política aberta, pois é a competição que determina qual definição de “raça” vai prevalecer e as condições sob as quais vai se sustentar e definir (STOREY, 2015, p. 334).

A maneira como tais diferenças adquirem algum significado é sempre resultante de “política e poder” e não pode ser uma questão biológica nos termos de “raça”. Esse movimento tem laços sociais e é uma questão politicamente construída que, segundo o autor, usa-se para garantir e manter as diferentes formas de “racialização”. Por esse motivo, é necessário um elaborado trabalho ideológico. Reconhecer esses fatos aumenta

a importância de comparar e avaliar as diferentes situações históricas em que “raça” se tornou politicamente pertinente.

“Raça”, segundo o autor, não é algo que as pessoas ou grupos *têm* ou *são*, mas, sim, um conjunto de ações que as pessoas fazem. Mais especificamente falando, “raça” é um sistema dinâmico de ideias e práticas historicamente originadas de certas visões institucionalizadas. As engrenagens que envolvem a criação de “raças” assumem diferentes formas em períodos e lugares diversos. Entretanto, a ideia de “raças” sempre envolve criar grupos com base em características físicas e comportamentais percebidas, associando poder e privilégios diferenciados a essas peculiaridades e justificando, então, as desigualdades resultantes.

Individuais ou institucionalizadas, as ideias sobre “raça” foram construídas e essa tessitura é feita toda vez que se reduz uma pessoa a uma característica indispensável, imutável, que supostamente emana da biologia. Achar que pelo fato de o outro ser negro ou negra, por isso seja impossível de compreender ou interpretar, essa é uma parte essencial do seu caráter e está inscrito em sua “raça”, em outras palavras, levando em conta a classificação dos africanos pelos teóricos biológicos dos séculos XVI em diante, como vimos acima, explicar um aspecto do modo de ser de alguém ou de seu comportamento, como se fosse uma manifestação biológica fixa relacionada ao fato de o indivíduo ser negro, torna-se um projeto fadado ao descaso (STOREY, 2015; SANTOS *et al.*, 2010).

Nessa perspectiva, uma análise de “raça”, dentro dos Estudos Culturais, poderia ser feita ao se explorar, de diferentes maneiras, como foram e como podem ser criados os significados das dissemelhantes formas segundo as quais os indivíduos e as instituições produzem uma ideia de “raça”. Segundo Hall (2013) e Storey (2015) existem três momentos importantes na história de “raça” no Ocidente, que decorrem: entre a escravidão e o comércio de escravos, entre o colonialismo e o imperialismo, e entre a imigração, nos anos de 1950, e a descolonização, ocorrido juntamente com as condições pós-coloniais.

Embora seja possível argumentar que a xenofobia deriva do não conhecimento e do medo da existência do “outro” diferente dentro dos grupos étnicos, “raça” e racismo têm uma história muito peculiar. O racismo se desenvolve inicialmente como uma defesa em relação à escravidão e ao comércio de escravos, isso por essas situações integrarem um sistema lucrativo, dentro da base econômica, o que permitiu que todos aqueles antigos esboços de mito e preconceito fossem tecidos em uma ideologia racista

a qual, para certos grupos, foi mais ou menos coerente no contexto de uma mitologia da “raça”. O racismo, primeiro, emergiu como ideologia defensiva, tornando-se pública para defender lucros econômicos da escravidão e do comércio de escravos (STOREY, 2015).

No desenvolvimento da ideologia do racismo, o autor aponta que as edificações sobre o preconceito foram cada vez mais se consolidando, juntamente com os princípios de que as pessoas negras são inferiores às brancas, produzindo novas significações de que a escravidão e o comércio de escravos eram instituições perfeitamente aceitáveis.

Posições semelhantes foram apresentadas por Charles White, que, segundo Storey, argumentava que o europeu branco seria a espécie mais afastada da criação bruta dos dogmas da religião e, por isso, esse grupo poderia ser considerado como o mais belo da “raça” humana. Com esses princípios, ninguém duvidaria da sua superioridade e de seus poderes intelectuais e esse pensamento poderia ser estendido para qualquer pessoa que se encaixasse nos padrões descritos como europeus.

Tanto a construção social da degradação da imagem do negro, criada para justificar as atrocidades com esse povo, quanto as inquietações em relação a isso, foram situações problemáticas e preocupantes, provocando consequências diretas à abolição da escravatura. Pensava-se que, se o negro fosse liberto, todos migrariam para o continente europeu com a intenção de se misturar com os “nativos” e, como consequência, eles iriam estragar a espécie dos povos europeus. Juntamente a isso, acreditava-se que o número de crimes iria aumentar, provocando uma violência generalizada. Nesse contexto, ao imaginar a guinada para a terra “pura”, supunha-se que isso acarretaria um território de mestiços, que, por sua vez, produziria pessoas errantes e vagabundos (STOREY, 2015).

No século XIX, muitos brancos, no contexto da colonização, davam como certo ser a “raça” humana dividida em brancos, entendidos como superiores, e os outros, tidos como inferiores, tese já vista por Santos *et al.* (2010). Como tais dotes naturais davam a impressão de essa divisão ser a correta, se conferia, por esse motivo, a “chancela” de que povos representados pelo primeiro grupo poderiam realizar a colonização mundo afora. Assim, não se entendia que o racismo estivesse confinado a um punhado de malucos, pois essa linha de discursos, juntamente com os “textos” da religião, chancelados pela ciência, conferiam a “veracidade” de suas afirmações. Quase todo cientista e intelectual tinha a certeza de que apenas pessoas com pele branca eram

capazes de pensar e governar, como já expresse acima (HALL, 2013; SANTOS *et al.*, 2010; STOREY, 2015).

Olhar para os Estudos Culturais na perspectiva das relações “raciais” requer pensar em como transformar as representações, as quais inevitavelmente envolvem, com certa justiça, um interpretativo ético, a fim de condenar um discurso e uma produção simbólica profundamente desumanos. Esse trabalho deve mobilizar tudo o que se consiga encontrar de recursos intelectuais e sociais com a finalidade de compreender o que continua tornando as vidas que vivemos, bem como as sociedades, distintas e eminentemente desumanas em sua capacidade de conviver com as diferenças. Ou seja, Hall (2013), Silva (2000) e Storey (2015) entendem que uma produção de “sujeito imaginário”, idealizado como o “outro”, no tocante à diferença, pode ser identificado como pertencente às relações sociais no que se refere a uma “política de identidade”.

Por esse motivo, em relação aos currículos, é importante também entender as teorias pós-críticas pela ótica pós-colonial. Segundo Silva (2013), essas teorias reivindicam a inclusão das formas culturais que refletem as experiências dos grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pelas identidades dominantes. Para uma análise nessa ótica, não se pode separar os desvelamentos de estética de uma crítica dentro das relações de poder. O conceito de representação ocupa um lugar fundamental nessa ótica.

Por esses caminhos, a teoria pós-colonial evita formas de análises que concebiam o processo de dominação cultural como uma via de mão única. Nesse sentido, um currículo inclinado a essa teoria deve estar atento as maneiras aparentemente benignas de representação do “outro”.

## **2.9 Estudos Culturais, educação e currículo**

Para falar da relação entre currículo e Estudos Culturais, retomamos a metodologia que, nesse caso, fornece caminhos desconfortáveis, tendo em vista o seu construto ser efetuado sobre as bases da pesquisa qualitativa. Apesar disso, ela encontra, na etnometodologia e no pesquisador *bricoleur* possibilidades ímpares na composição do método, tecendo dessa maneira um espaço “textual singular”.



É nesse sentido que uma das finalidades deste estudo é realizar análises sobre artefatos sociais em relação à educação, como anunciado no objeto. Sendo assim, é inegável que a escola, bem como o currículo, fujam da condição de problematização presente no cerne de uma sociedade moderna, pois tanto um como a outra podem, ou ser queimados com os raios solares matinais das teorias pós-críticas, ou, em resposta a eles, podem mandar tempestades, provocando desequilíbrios na sociedade atual. É nesse sentido que é fundamental para a pesquisa entender como o currículo, na perspectiva dos ECs, interage com o objeto.

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de “autoridades” do Poder Executivo e, também, de professores, gestores, pais, estudantes e membros da comunidade. Por esse motivo, algumas perguntas são imprescindíveis, como: quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas unidades de ensino?

Moreira e Candau (2008) nos alertam que para examinarmos possíveis respostas a essas perguntas talvez seja necessário elucidar o que o *bricoleur* entende pela palavra currículo, tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante frequente em conversas nas escolas, em palestras a que assistimos, e em “textos” acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais.

À palavra currículo, segundo os autores, associam-se distintas concepções, que derivam, de um lado, dos diversos modos como a educação é concebida historicamente e, de outro, das influências teóricas que a afetam e que se fazem hegemônicas em um dado momento histórico. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que *currículo* venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Como esse *bricoleur* concebe a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, entendo o currículo como sendo as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos(as) estudantes. Currículo, portanto, associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido utilizada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão, etc. Contudo, emprego a palavra currículo apenas para me referir às atividades organizadas por instituições escolares. Ainda assim, no entanto, não refuto as outras interpretações expostas. Ou seja, refiro-me à escola, mas também concebo o currículo como um artefato social mais amplo (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Na educação, segundo Silva (2013), é possível vislumbrar alguns traços comuns dentro dos Estudos Culturais que buscam dar respostas frente a essa temática. Mesmo que haja uma indagação no que consiste em entender os Estudos Culturais e sua interface com o currículo, é importante compreender o que os distingue do currículo e o que os aproxima dele.

Esses Estudos concentram-se nas análises da cultura, que, por sua vez, são compreendidas, por Raymond Willians, como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. A cultura é entendida, porém, relativamente como um campo da vida “autônomo” em relação à vida social, contendo, nessa rede, uma dinâmica que é, em certa medida, independente e interdependente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes (SILVA, 2013).

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais opõem-se às implicações deterministas ancoradas na teoria marxista, condições já anunciadas por Hall (2013), no que se refere às ideias relativas à infraestrutura e à superestrutura. Com isso, esse pensamento tem inclinado os Estudos Culturais para outras vertentes, que se afastam, em certa medida, do marxismo, doutrina que entende a dinâmica social e a dinâmica cultural com outros princípios (SILVA, 2013).

Os Estudos Culturais concebem a cultura, no que diz respeito à sua significação social, como espaço de luta em torno das relações de poder, logo, a ideia de cultura está respaldada no campo dos sentidos, em que os diferentes grupos sociais, situados e localizados em posições diferentes de poder, lutam pela validação de seus significados no núcleo da sociedade mais ampla. Entende-se, então, que a cultura é sempre um

campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, como já exposto nas seções que explicaram os fenômenos das viradas cultural e linguística e o circuito da cultura, juntamente com as teorias pós-estruturalistas e pós-modernas.

Nessa dinâmica, a cultura é um jogo que, segundo Silva (2013), define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, reverberando em um jogo de poder. Logo, esse tema se torna particularmente sensível às relações de poder que definem o campo cultural, o que leva a afirmar que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se concentram na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

Os conceitos apresentados predisõem a pensar em uma “construção social” e têm sido abordados como elementos unificadores das variadas análises que estejam relacionadas a objetos, os quais sejam entendidos como artefatos culturais, isto é, como o resultado de uma “construção social”.

Entretanto, segundo Silva (2013), abre novas explorações, tanto com o referencial pós-estruturalista, que tem por objetivo investigar o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção, como com o pós-moderno, no que se refere às concepções voltadas aos abalos de uma sociedade que vive em constante indagação sobre as relações vividas em seu meio. Tais deslocamentos têm a probabilidade de fazer com que os estudos realizados deixem de ser centrados ou que polarizem poder. Já sobre suas relações com o currículo, é importante destacar as estreitas conexões entre a significação deste conceito e a produção das identidades culturais e sociais.

Uma perspectiva culturalista ancorada nos Estudos Culturais e orientada pelos teóricos que pensam as implicações desse tema na “construção social”, também procura descrever as distintas formas de conhecimento corporificadas no currículo, entendendo-as como um processo organizado por laços ideológicos que residem em tempos e espaços específicos. Levando em conta essa compreensão, seria fundamental incorporar ao currículo as diversas pesquisas e teorizações que buscam destacar as diferentes formas de conhecimento, realizadas no âmbito mais amplo dos Estudos Culturais, como as “epistemologias sociais”, a exemplo do que já foi feito com os campos pós-estruturalistas, pós-modernos e pós-coloniais (SILVA, 2013).

Nessa perspectiva, segundo o autor, pensar em conhecimento requer refletir sobre as nuances de como ele é organizado na sociedade, pois, ainda que não seja uma

revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, o conhecimento é o resultado de um processo de criação e de interpretação social.

Nesse caso, não se separa o conhecimento supostamente mais objetivo das ciências naturais e o conhecimento supostamente interpretativo das ciências sociais. Todas as formas de conhecimento são vistas como engrenagens históricas que se materializam, nos discursos, nas práticas, nas instituições, nos instrumentos, nos paradigmas que fizeram com que fossem construídas como tais. As implicações desse processo não devem ficar restritas a análises, mas, para isso, é fundamental pensar um currículo que enfatize precisamente o caráter construído e interpretativo do conhecimento. Igualmente, não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicional considerado escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (SILVA, 2013).

Ao entender todo o conhecimento como objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nesse campo teórico equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente “escolar”, aquele que se percebe como pedagógico, sistematizado nas relações de ensino e aprendizagem, com o difundido pela mídia. Este último, em muitos casos, trata-se de um conhecimento, explícito ou implícito, veiculado com objetivos dentro da cultura e, conforme o autor, trava relações de poder em algum segmento da sociedade.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, para Silva (2013), tanto o conhecimento escolar quanto o disseminado por outros veículos expressam significados sociais e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, ambos envolvem relações de poder, todos os tipos de conhecimentos estão envolvidos em uma economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Para o autor, a noção de currículo relativa a esse campo choca-se tanto com a compreensão de “senso comum” quanto com as ideias filosóficas de conhecimento dominante na educação. A epistemologia dominante é fundamentalmente realista, segundo ela, o conhecimento é algo dado, “natural”, um objeto pré-existente, que já está lá. A tarefa da pedagogia e do currículo consiste, nesse sentido, em revelá-lo. Em um mundo social e cultural em que a complexidade se faz presente, em que as características mais salientes são a incerteza e a instabilidade, em um mundo atravessado pelo conflito, pelo confronto e pelos dissensos, e em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de se esperar que as ideias dos

Estudos Culturais possam encontrar um espaço significativo na perspectiva do currículo (SILVA, 2013).

É por esse caminho que Santomé (1995) desloca-se, argumentando que a relação dos Estudos Culturais com o currículo deve ser de extrema junção, isso por entender que uma das finalidades de toda intervenção curricular é a de preparar as crianças, os jovens e os adultos para serem pessoas ativas e críticas, membros solidários e democráticos em busca de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta dessa experiência é conseguir fazer com que a seleção dos temas e conteúdos do currículo, bem como dos recursos e das experiências cotidianas do ensino e da aprendizagem que caracterizam tanto a vida dentro e fora das escolas, como as formas de avaliar e os modelos organizativos, promovam a construção do conhecimento, sempre com base nos campos do referencial exposto.

Quando analisados os temas que permeiam os currículos, muitas vezes encontram-se laços com uma cultura chamada hegemônica. Assim, quanto à cultura ou às vozes dos grupos minoritários, no sentido populacional, elas ficam limitadas em relação ao acesso ao conhecimento construído pela humanidade. Já no que se refere à cultura ou às vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de “estrutura importante” de poder, com frequência elas são silenciadas, quando não, estereotipadas e deformadas para anular a possibilidade de reação, situação que aconteceu e acontece com as culturas afro-brasileira e africana. Em relação a isso, o autor aponta que:

Não podemos esquecer que qualquer comunidade humana trata sempre de salvaguardar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, suas crenças, pautas de comportamentos etc. Por conseguinte, toda cultura específica supõe o “acervo de saber de onde abastecem de interpretações os participantes na comunicação ao entender-se entre si, sobre algo do mundo”. Dessa maneira, as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a solidariedade entre elas, ou seja, se garante a continuidade dessa sociedade. Nesse trabalho o sistema educacional desempenha um papel importante (SANTOMÉ, 1995, p.168).

O autor continua e reconhece que é por meio das práticas educacionais, dos conhecimentos no âmbito da cultura, seja ela popular ou científica, de uma maneira explícita ou oculta, que são estimulados os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nessa lógica, as crianças, jovens e adultos vão se sentindo membros de uma comunidade. Em meio ao processo de escolarização, as crianças, os jovens e os adultos vão se identificando ou não com laços que unem as pessoas como grupos sociais.

Por outro lado, descobrem que elementos, como: algumas das características físicas, o idioma, os costumes e os modos de pensar de outras culturas, são diferentes entre as pessoas e grupos sociais. Logo, o encontro com a diferença pode proporcionar estranhamento, o qual, por sua vez, tende a deslocar as posições fixas de um mundo local, em seus grupos de iguais, no sentido de promover uma problematização a respeito da existência de outras maneiras de estar no mundo.

A constatação das diferenças, para Santomé, não tem nada a ver com as crenças errôneas e injustificadas de que grupos humanos ou “raças” são superiores ou inferiores, como abordado na construção feita ao longo deste texto. Mas, para o autor, “é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situação de privilégio de um grupo social sobre o outro”(SANTOMÉ, 1995, p. 168).

Como forma de reforçar a compreensão a respeito do tema, no tocante aos Estudos Culturais, o autor tem, em relação a ele, a mesma posição de Hall (2006; 2013; 2014; 2016) e Storey (2015). Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade, sobretudo europeia e americana, na qual foram produzidas as demandas do racismo contra o negro e outras culturas que não combinavam com as ideologias de alguns países desses continentes.

Dentro das escolas, por sua vez, não se tem acostumado a considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. Por esse motivo, entre outros, é que frequentemente as “autoridades” públicas, sobretudo do Poder Executivo, se veem, dentro dos sistemas de ensino, como pessoas objetivas, “neutras”, ou seja, pessoas que não favoreceriam a reprodução e produção de comportamentos, os mais distintos que sejam. Entretanto, pesquisas na área das relações étnico-raciais comprovam que, em algumas práticas curriculares, bem como em materiais didáticos, ao aprofundar os textos sobre as análises críticas, ficam expressas diante dos olhos as condutas que invalidam as ideias de neutralidade que esses materiais oferecem.

Por isso, é necessário refletir sobre as ações tomadas nos anos de 2003 e 2004 pelo Poder Executivo da União, no Brasil, representadas pela lei 10.639/03, hoje incorporada à lei 11.645/08, e pelo parecer 03/04, que são um efeito das resistências travadas por grupos minoritários no que se refere ao seu acesso ao patrimônio material e

imaterial construído pela humanidade. Santomé (1995) retrata a importância de se levar em conta que essa materialização efetivada no país indica uma política educacional que queria recuperar essas *culturas negadas*, não podendo “ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas destinadas a seu estudo”(p. 172).

Juntamente com Silva (2013), Santomé (1995) atenta para que não fiquemos confinados a dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas, pois um currículo antimarginalização é aquele no qual em todos os dias do ano letivo, em todas as áreas do conhecimento, em todos os recursos didáticos, estão presentes as culturas silenciadas.

O tratamento desse tipo de temática dentro das escolas pode correr o perigo frequente de cair nas armadilhas de propostas de trabalhos do tipo “*currículos turistas*”, ou seja, unidades didáticas isoladas, as quais esporadicamente e sem uma *ancoragem social*, ficam fadadas a se tornarem currículos desse tipo. Por esse motivo, entre outros, é que situações sociais silenciadas por muito tempo, e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta, na qual as unidades educacionais estão inseridas, devem abarcar as etnias oprimidas, as culturas silenciadas, entre outras formas de discriminação, e passar a ser contempladas.

A partir de uma perspectiva de distanciamento por parte das pessoas que estão nos espaços escolares, muitas vezes se reproduz nos currículos um estranhamento exótico com os temas e conteúdos vivenciados nas práticas pedagógicas, e por esse motivo pode ser problemático o trabalho com *currículos turistas*. Nesse caso, deve-se deixar evidente que a solução não depende apenas das orientações curriculares ou formações pensadas pelo Executivo.

É por esse motivo que Moreira e Candau (2007) sugerem como estratégia que se desenvolva nos estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de *ancoragem social*. Nessa concepção, pretende-se que se propicie uma maior compreensão respeito de “como” e “em que” contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu novos significados de conhecimento na área em pauta e, ainda, se, e como, essas engrenagens propiciaram benefícios à humanidade ou a certos grupos da humanidade.

O que se propõe é que se evidenciem, no currículo, a “construção social” e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser

usualmente “esquecidas”, o que faz com que se internalize o que é visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal. Nesse caso, trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter anistórico do conhecimento produzido no mundo, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes, e é por essas trilhas sinuosas que os ECs caminham (MOREIRA e CANDAU, 2007).

No campo da Educação Física, Neira (2011) expressa que, no currículo cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal. A partir desse pressuposto, proferem uma série de análises sócio-históricas e políticas dos textos daquela cultura. Os trabalhos começam a partir da noção que os estudantes e os professores têm da manifestação da cultura corporal a partir do formato acessado no cotidiano, ou seja, de sua ocorrência social como brincadeira, esporte, dança, ginástica ou luta.

Essa postura pode ampliar a possibilidade de compreensão e de posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais. A *ancoragem social* colabora na desconstrução das representações provocadas pelas informações as quais, por vezes, mesmo que distorcidas ou fantasiosas, estão presentes no âmbito social e cultural. Além disso, essa metodologia faz com que possamos reconhecer ou atribuir novos significados sobre os saberes corporais, sejam eles valorizados ou marginalizados, considerando-se que estão, por sua vez, disponíveis no tecido social (NEIRA, 2011).

De acordo com Santomé (1995), os *currículos turistas* podem criar abismos sociais no sentido do não conhecimento do outro, provocando uma *trivialização*, ou seja, levando a se analisar os grupos sociais díspares dos majoritários com certa superficialidade ou banalidade, de maneira a se evidenciar, por exemplo, seus aspectos *turísticos*, seus costumes alimentares, seu folclore, seus modos de vestir, seus rituais festivos, a decoração de sua habitação, entre outras formas de análises.

Ou, ainda, esses currículos podem levar a que tais grupos sociais sejam identificados a *souvenirs*, como o que ocorre com uma viagem turística que tenha relação com o exótico, mas cuja presença quantitativa seja muito pouco importante no contexto do passeio. Da mesma forma, é o que acontece quando, em um período escolar, apenas uma etapa educativa é destinada ao tema das minorias ou aos grupos que sofrem discriminação. Nesse sentido, ao se *desconectar* do núcleo escolar e de seus



currículos as situações de diversidade da vida cotidiana, corre-se o perigo de apenas em datas pontuais se tematizar as relações sociais que causam problemas na sociedade. Santomé (1995) alerta que, nesse contexto, as áreas curriculares chamadas, por sua vez, de transversais podem acabar ficando como algo anedótico ou reduzido a nada.

Recorrendo à imagem estereotipada das pessoas ou grupos e situações que pertencem a esses coletivos minoritários, apoia-se em explicações e justificativas de suas situações de marginalidade, baseando-se, para isso, em imagens que, por sua vez, produzem a *estereotipagem* (SANTOMÉ, 1995).

Por fim, o autor apresenta o conceito de *tergiversações*, processo que ocorre quando se busca estratégias para deformar e ocultar a história e as origens dessas comunidades que são objeto de marginalidade, discriminação e xenofobia. Esse seria o caso mais crucial dentro dos currículos, já que trata de construir uma história na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão.

Ao contrário do *currículo turista*, em que os Estudos Culturais não tecem relações com sua potência no contexto de críticas sociais, Santomé (1995) retoma as contribuições desses Estudos e advoga por um espaço educacional em que os currículos possam ser lugares de crítica no contexto de uma “política cultural” que favoreça análises e processos de reflexão em comum com a realidade, a fim de tornar os estudantes responsáveis pelas transformações sociais nos âmbitos da crítica, da democracia e da solidariedade na sociedade.

### 3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA CULTURA

O papel da Educação Física Escolar por muito tempo ficou inclinado às demandas das “ciências naturais”, entretanto, novos horizontes surgiram, dentro das dinâmicas já expostas, no âmbito das ciências humanas. Atualmente, uma parte de professores e grupos que debatem o componente entende que tanto a educação escolar quanto à Educação Física têm o papel na construção de uma sociedade menos desigual, que possibilite fazer com que as crianças, jovens e adultos compreendam o mundo a sua volta para que possam imprimir mudanças nas formas de relacionamento existentes (NEIRA, 2014).

Essas inspirações derivam da teorização pós-crítica, a partir da qual, no campo da Educação Física, Neira (2011) expõe que todos os estudantes devem transitar em uma sociedade que tenha como prioridades o cumprimento do direito e na qual os seres humanos devam ter uma vida digna e justa, ou seja, uma vida que seja plenamente satisfeita em relação às necessidades vitais, sociais e históricas dos grupos de sujeitos. Assim, a educação deve estar ligada ao construto de uma sociedade em que o patrimônio das riquezas, materiais e simbólicas, juntamente com as condições adequadas, seja mais bem distribuído. Por esse motivo os espaços educativos devem ser construídos como territórios públicos que promovam potenciais possibilidades de partilha das riquezas, a fim de se formar identidades sociais democráticas.

Com o propósito de impedir a reprodução inconsciente ou consciente da ideologia dominante, ou daquelas ligadas às ideias positivistas, que por vezes se apresentam no âmbito escolar, a Educação Física, ancorada na proposta pós-crítica, sobretudo nos conceitos cujas bússolas apontam para os ECs, deve questionar, veementemente, as relações de poder que são intrínsecas às “soberanias” dominantes. Sua inclinação deve ter como pleito básico a política da diferença como representatividade nas aulas, sendo assim, as “vozes” daqueles que quase sempre são silenciados devem ser escutadas e significadas (NEIRA, 2011).

O alinhamento com os ECs se mostra sensível a partir do momento que se faz necessário entender que os significados são produzidos por experiências sociais e culturais e, por sua vez, precisam ser analisadas no sentido “político cultural”, não se limitando apenas às geografias das unidades escolares, e sim ampliando as

possibilidades de leituras na sociedade, movimento que é mais uma das muitas funções da escola, bem como da área de Educação Física . Para isso, essa proposta, segundo o autor, deve contemplar, desde seu planejamento, procedimentos democráticos, os quais possam subsidiar a decisão dos temas que irão se materializar no decorrer do processo educacional.

As orientações da área, pensadas sob a ótica desse campo epistemológico, têm como objetivo valorizar a reflexão crítica no que diz respeito às práticas socializadas da cultura corporal, seja no universo vivenciado dos estudantes, seja em outros meandros sociais pouco vasculhados. É por esse caminho que o autor defende uma postura, a qual, na visão dele, os professores devem aprofundar e ampliar, em diálogo com outras “vozes” e tencionando novos olhares para as manifestações.

No currículo proposto por Neira e Nunes (2006, 2009), que converge com o referencial desta pesquisa, as experiências escolares são um terreno acessível aos debates e à confluência da diversidade de manifestações dos mais diferentes grupos. Além disso, elas podem, ainda, ser um espaço de disseminação de sentidos e polissêmico, que constrói identidades voltadas para as análises, interpretações e diálogos entre as culturas e, também, a partir delas. De acordo com Neira (2011),

o currículo cultural “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludente” (NEIRA, 2011, p.47)

Para o autor, o campo teórico em questão tende a valorizar as “vozes” dos professores, provocando as mentes a pensar sobre as relações de poder entre os sujeitos e as culturas e propondo o rompimento do pensamento preconceituoso de ideias ou condutas.

Além disso, tal linha teórica estimula as decisões dos estudantes e as comparações entre eles e suas culturas, ajudando-os a refletir sobre hierarquizações e dicotomizações, como as existentes entre global e local, científico e senso comum, homem e mulher, entre outras posturas “binárias” que, entretanto, são complexas.

Esse pensamento tenciona posicionar os estudantes como sujeitos ativos das transformações sociais, potencializando uma construção social mais democrática e justa. Para isso, é importante, segundo Neira e Nunes (2006, 2009), dar prioridade à

construção de práticas que devam estar atentas às pluralidades de identidades que se inserem dentro das unidades de ensino, mas que também estão fora delas.

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural de Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro de culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros (NEIRA, 2011, p.49).

Para o autor, o currículo cultural da Educação Física cumpre a função de apresentar as hipóteses supostamente “ingênuas” que permeiam as ressignificações sofridas por uma prática corporal qualquer. Por isso a importância de se debater temas como as relações de “raça” e etnia, como no que se refere, por exemplo, aos jogos de tênis. Entender que praticamente inexitem negros nessas práticas e em outras, como nas competições de natação, é fundamental. Um outro fator para se pensar, é: onde estão os jogos de matrizes afro-brasileiras nas aulas de Educação Física? Como já apontado no “estado da arte”, a partir das produções de Maranhão (2009), esse foi um elemento levado para a escola pelo pesquisador. Outra questão, apresentada também por Crocetta (2014), é o caráter de penduricalho que a capoeira tem no curso de licenciatura. Assim, já que outras lutas são mais aprofundadas no curso de Educação Física, por quais motivos a capoeira cumpre um papel secundário na instituição de curso superior?

Um outro exemplo são as brincadeiras de matrizes africanas, tema que pouco permeia as escolas, motivo pelo qual um dos movimentos feitos na formação de professores, na rede municipal de São Paulo, contempla essa temática:

COMUNICADO Nº 335, DE 03 DE ABRIL DE 2017. O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, conforme o que lhe representou a Coordenadora da COCEU, COMUNICA a realização do curso: “INICIAÇÃO AO JOGO DE MANCALA AWELÉ”, conforme segue: I - OBJETIVO: Possibilitar aos participantes, conhecimentos quanto aos fundamentos teóricos e práticos do jogo de Mancala Awelé, voltados a uma metodologia de ensino, dando enfoque aos aspectos histórico, cultural e filosófico em sua origem africana. Destacar a importância do jogo Mancala Awelé como uma ferramenta no ensino das diversas áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade. Propiciar a formação

de professores do jogo de Mancala Awelé na Rede Municipal de Ensino, visando à implementação de medidas direcionadas à ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas Unidades Educacionais e nos Centros de Educação Unificado – CEUs. II - CONTEÚDO: A milenaridade dos jogos de tabuleiro: Uma “Semente” que veio da África; Concepções de jogos na África; História dos jogos de Mancala; Introdução ao jogo de Mancala Awelé; O jogo de Mancala no chão e tabuleiro: Significados e Simbolismo; O Manto e sua relação com as etnias; Regras do jogo Mancala Awelé; Abertura, desenvolvimento do jogo e finais de partidas do Mancala Awelé; Oficina – Semente: A construção do Jogo de Mancala Awelé com materiais alternativos; Registro de práticas pedagógicas; Oficina – Semente: Festival de Mancala Awelé em 5 partidas. III - METODOLOGIA: Exposição dialogada e interativa; aulas teóricas e práticas exercitando as técnicas do jogo de Mancala Awelé acompanhadas de exercícios com diversas finalidades para aplicação com os estudantes nas escolas. IV - PERÍODO DE REALIZAÇÃO: de 10/04 a 25/09/2017. V - PÚBLICO ALVO: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professor de Ensino Fundamental II e Médio; Coordenador Pedagógico; Diretor de Escola; Supervisor Escolar e Analista de Informações Culturais e Desportivas. VI - CARGA HORÁRIA DO CURSO: 15 horas presenciais. VII - QUANTIDADE DE VAGAS POR TURMA: 30 (DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2017, p.27)

A imensa quantidade de jogos de tabuleiro existente, em sua grande maioria, pertence às culturas subordinadas, entretanto o xadrez, com suas atribuições cognitivista, quase sempre ocupa um lugar de destaque no currículo escolar, sobretudo de Educação Física, posto como uma “potente” ferramenta de disciplina. Diante disso, o movimento feito pelo sistema, com a promoção de uma formação como a indicada no comunicado acima, é de ampliar o patrimônio cultural afro-brasileiro.

É por esse motivo que Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2014, 2019) descrevem que as práticas no componente são produtos da gestualidade sistematizada, ou seja, para eles, as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas fazem parte da cultura corporal. Na escola, o trabalho pedagógico com as práticas corporais tem como objetivo auxiliar as crianças, os jovens e os adultos a analisá-las, significá-las e produzi-las, uma vez que elas constituem os textos elaborados pela linguagem corporal.

Segundo os autores, esse manejo pedagógico pode oferecer um novo entendimento da sociedade atual, tanto no que se refere à leitura dos significados e à compreensão das representações que os diferentes grupos sociais veiculam por meio da cultura do corpo como no que diz respeito à ampliação das possibilidades e formas de expressão corporal.

Neste último caso, na verdade, o termo utilizado seria “gesto”, cujo sentido, por sua vez, se alia às demais formas de expressão, pois é pela gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O “gesto” é um signo, é o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal e é organizado pela forma sistemática como são configuradas as práticas do corpo, as quais são elementos culturais.

Em tais condições, os Estudos Culturais apontam que cultura é toda e qualquer ação social que expressa e comunica um significado, como colocou Storey (2015), o que se aplica tanto para quem dela participa quanto para quem observa, ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Cada atividade social cria ao seu redor um universo próprio de significados. Logo, na Educação Física, a cultura constitui-se em meio às relações sociais, nas quais os grupos e pessoas disputam o significado que será conferido às coisas do mundo. Contudo, no campo do componente em questão, a cultura é um território de lutas por significação (NEIRA e NUNES, 2006, 2009), (NEIRA, 2011, 2014, 2019).

Em tais lógicas, segundo os autores, trata-se de um terreno de conflitos expresso na intencionalidade comunicativa dos gestos que caracterizam as brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica. Os problemas gerados pela convivência social podem ser identificados na cultura corporal das diversas sociedades, pois cada grupo atribui sentidos e significados diferentes às práticas corporais, em conformidade com o contexto no qual se criam e recriam suas relações.

Os pesquisadores continuam e expressam que é por meio das produções das práticas corporais que as pessoas estabelecem relações de comunicação com a sociedade, o que implica o entendimento dos artefatos culturais como textos passíveis de leituras, significações e interpretações, como já mencionado. Em tais condições, compreender o contexto histórico da gênese e as transformações das práticas vivenciadas pelas crianças, jovens e adultos, ao se dedicarem a atividades da cultura corporal que muitas vezes não foram acessadas nos currículos escolares, permitirá elucidar relações sociais que determinam suas estruturas, os aspectos que escondem e suas formas de regulação. Uma ação didática organizada segundo esses princípios possibilitará uma leitura crítica dos modos como determinados grupos definem a “realidade” e de como outros procuram resistir.

Em tais condições é fundamental uma leitura da prática corporal, com a finalidade de significar os códigos e sua produção na escola, para que se possa refletir

sobre novos sentidos. Dentro dos objetivos de um trabalho organizado de tal forma, destacam-se, de um lado, a compreensão e o respeito à diferença e, de outro, o reconhecimento da diversidade individual e dos grupos. Por isso, é importante que os estudantes participem de atividades nas quais possam ver, reconhecer, sentir, experienciar e imaginar as diversas práticas corporais, além de atuar sobre elas (NEIRA e NUNES, 2006, 2009; NEIRA, 2011, 2014, 2019).

As ações didáticas nesse campo também incluem a socialização e a memória das práticas corporais pertencentes a outros grupos. Em tais condições, o elemento importante é o respeito às culturas. Ainda assim, é necessário que os educadores sejam capazes de, empaticamente, fazer a leituras das linguagens compreendendo seus sentidos e significados.

Segundo Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2014, 2019) essas orientações propõem uma gama de atividades variadas, como relatos orais e escritos, demonstração, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, acesso a vídeos, ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análises de imagens, fotografias e visita a locais onde ocorrem as práticas corporais. Ainda assim, é importante, também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção, tais como a verbalização de opiniões, a socialização das descobertas e a organização de apresentações, seja para as unidades e seus funcionários, seja para a comunidade.

Essas atividades têm por finalidade ampliar o patrimônio cultural dos estudantes, o que não quer dizer que uma proposta de ensino inspirada na teorização pós-crítica promove a substituição da cultura corporal “dominante” pela “dominada”. Ela propõe, ao contrário, que os conhecimentos relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares, por terem sido, ao longo do tempo, silenciados por modelos organizados pelas “ciências duras” ou positivistas (NEIRA, 2019).

Para o autor, o que se espera é que a cultura corporal considerada como “dominante” seja analisada sob outros ângulos, quais sejam, os propostos pelos Estudos Culturais, como expresso no referencial teórico, de modo a se introjetar as epistemológicas não “dominantes” nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental que os significados atribuídos às práticas corporais pelos grupos minoritários e majoritários componham o currículo. Entretanto, o processo que constituiu os primeiros como negativos ou menos importantes precisa ser desvelado, o que deve ser feito com a maquinaria que positivou os segundos. A ausência dessas

análises levará as crianças, jovens e adultos à folclorização das manifestações subjugadas e à conformidade com as expressões dominantes.

No contexto apresentado, os conteúdos a serem apreendidos (conhecimentos relacionados à manifestação corporal como objeto de estudo) emergirão das problematizações apresentadas pelas atividades de ensino, o que ocorrerá, porém, desde que se leve em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que possam surgir diante de um fenômeno ainda não compreendido. Se, em um primeiro momento, o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas (NEIRA e NUNES, 2009).

Contudo, é notório o quanto a apresentação sobre as orientações da área vai ao encontro da perspectiva dos ECs, motivo pelo qual as questões étnicas são passíveis de análises nesse contexto. Distante das orientações de uma Educação Física pragmática, esse terreno propõe novos entendimentos a respeito, tanto da área, como de temas importantes dentro das relações de poder, do pós-moderno, do pós-estruturalismo, sobretudo no que remete ao currículo.

Os temas aqui abordados de certo devem ser pensados no tocante não apenas às práticas pedagógicas no currículo, mas um outro tema relevante, e que configura com pano de fundo da pesquisa, são as práticas formativas ofertadas por professores. Nesse sentido procuro na próxima seção entender esse pensamento com holofotes para a formação de professores.

### **3.1 A formação de professores na lógica cultural**

Os modelos e as modalidades de formação continuada se originam e se constituem a partir de pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos provenientes de diferentes concepções de formação do educador. A grande maioria desses movimentos foi direcionada em função de interesses políticos e econômicos que levaram e ainda conduzem professores a atender a expectativas de entidades e organismos oficiais de Estado, perpassando por dimensões externas à escola (FEREIRA; SANTOS e COSTA, 2015).



Segundo os autores, as concepções tradicionais que foram utilizadas no primeiro quinquênio do centenário passado foram influenciadas, tanto pelo mercado financeiro nacional, com sua abertura ao capital estrangeiro, quanto pelas demandas de um Estado que precisava moldar com bases acríticas a população. O golpe militar na década de 1960 foi outro fator político que teve incremento importante, pois influenciou expressivamente a educação brasileira. Nesses períodos a formação se baseava em uma concepção eminentemente reprodutora, em que o importante era a transmissão de conteúdo e o desenvolvimento de habilidades específicas, o que resultava em mudanças de atitudes dos professores expondo-se, assim, todo o poder das teorias tradicionais.

Ainda na década de 1960, outros caminhos foram se desenhando. Continuando na ótica dos autores, eles relatam que os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, os quais se inclinavam sobre as bases afetivas e psicológicas, valorizavam as relações humanas na escola e apresentavam-se como uma possibilidade “eficiente”. Entretanto, esse movimento de formação secundarizava o papel do professor e colocava os conteúdos disciplinares como principal elemento das aulas, induzindo as práticas pedagógicas espontaneístas. dessa forma, com o passar do tempo, dois movimentos da formação de professores foram disputando espaço.

Os processos de formação continuada, em sua maioria, visavam à preparação do professor para uma escola produtiva, capaz de formar pessoas para o mercado de trabalho. Nas décadas posteriores, com os sinais de abertura política, a tendência crítico-reprodutivista representou alterações na compreensão da relação de dependência entre educação e sociedade capitalista, incidindo na denúncia do papel “ideológico” da escola, que legitimava e reforçava as desigualdades sociais, posições já retratadas por Silva (2000) quando expôs a forma como as teorias críticas foram se organizando. O caráter quase exclusivamente denunciante no presente período desconsiderou o fazer pedagógico e limitou as possibilidades de transformação promovida pela escola, na medida em que considerava que ela reproduzia o sistema de alienação vigente (FEREIRA, SANTOS e COSTA, 2015; SILVA, 2013).

Nos anos 1990, segundo Ferreira, Santos e Costa (2015), avultam debates em favor de uma formação continuada de professores concentrada no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre a formação docente e as práticas escolares. Foi nesse cenário que o currículo, a didática, a avaliação e a gestão de sala foram importantes objetos de investigação. Por essas vias entende-se que a formação continuada contemporânea deve proporcionar a associação

de saberes entre os professores por meio da interação, da colaboração e de uma abertura para a aprendizagem com outros pares. Uma maneira de promover essa troca de saberes seria a união dos professores dentro da escola, que formariam ciclos de análise, compreensão e reflexão sobre a prática e considerariam o contexto no qual atuam.

Os modelos e as modalidades contemporâneos de formação refletem os traços do contexto atual. Muitas pesquisas feitas nas últimas duas décadas têm contribuído para as mudanças dos princípios que regem a formação continuada de professores e, ao mesmo tempo, têm fundamentado a análise das propostas de formação, as quais passaram a observar o contexto dos diferentes sistemas de ensino e das escolas, juntamente com a diversidade presente dentro da “revolução cultural”.

No entanto, são poucas as referências que se utilizam desse campo teórico para organizar métodos sobre a formação de professores. Segundo Canen e Xavier (2011) muitas vezes não se discriminam, nas ementas das propostas das formações oferecidas, os “modelos” e “modalidades” que serão utilizados. Esse fato motivador para a procura das ações pode dar a iniciativa de ensaiar uma sistematização terminológica e metodológica da formação, de modo a diferenciá-los, em sintonia com as diversas propostas e perspectivas existentes sobre a formação continuada.

Não é de se estranhar, para as autoras, que os temas que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido alvo de inúmeros estudos na última década, sobretudo no cenário educacional. Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social, cuja base são os Estudos Culturais, têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação cidadã.

Ao mesmo tempo, a articulação de tais conceitos à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo. A formação continuada constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre questões sociais, como também para pensar na criação e implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (CANEN e XAVIER, 2011).

Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta dentro dos Estudos Culturais sobre a formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a ser seguido para uma escola inclinada a entender tais demandas. Os Estudos Culturais têm sido compreendidos, segundo as autoras, como um campo teórico, prático e político que busca respostas para as demandas da cultura, sob a ótica das relações de linguagem, dos significados e das representações, com ênfase na identidade, a fim de se pensar em uma

educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar. Propostas essas já mencionadas por Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2014, 2019), em relação às questões da prática pedagógica.

Os trabalhos têm apontado a relevância da educação para enfrentar desafios como os de preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião, de epistemologias, entre outros, a fim de que a escola caminhe rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e que as ressignifique, em vista de desempenhos positivos de alunos de universos culturais plurais. Por esse motivo, segundo Canen e Xavier, é importante organizar formações que debatam esses temas e encontrem novas direções para esses cursos, potencializando novas práticas pedagógicas.

Nas últimas décadas, os Estudos Culturais vêm ganhando espaço em vários setores da sociedade, entre eles, a educação. As análises das relações sociais e de seus “determinantes”, que vão desde perspectivas mais conservadoras e pouco problematizadoras até as demandas de uma revolução pulsante da realidade, constata a existência de várias formas de expressão na sociedade e afirmam um abalo da hegemonia cultural já existente, questionando os discursos que constroem a identidade e a diferença. Parece que por esses caminhos, percorridos por Hall (1997; 2006; 2013) e Storey (2015), levantou-se as possibilidades que Canen e Xavier (2011) apresentam para a formação.

Com isso, ou seja, com as teorias pós-críticas, a diversidade deve ser assumida dentro de uma política de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização e sua representação no tecido social, de modo a reescrever novos signos em sua composição.

Para Canen e Xavier (2011) a formação continuada de professores detém um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletir e trabalhar com os mais distintos contextos escolares significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Levando isso em conta, são apresentadas algumas proposições para a formação de professores. Inicialmente, é preciso conceber a educação como um campo da cultura, na perspectiva de todas as áreas do conhecimento e do currículo escolar, fazendo-se

presente nas diversas atividades voltadas para essa formação e nas práticas cotidianas entre os atores sociais envolvidos. Esse movimento, para as autoras, significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre os diversos grupos, no caso desta pesquisa, os grupos afro-brasileiros.

Essa inclinação propõe não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo. As práticas em sala de aula, que muitas vezes se apresentam impregnadas de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões podem caminhar por novas estradas e permear inúmeras fronteiras. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas (CANEN e XAVIER, 2011).

No caso da formação continuada de professores, proposta na perspectiva dos Estudos Culturais, argumenta-se que o desafio é, de um lado, entender tais demandas e mobilizar as formações, percebendo seu caráter sempre provisório em relação às realidades em construção e, de outro, sensibilizar professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nas construções das identidades (CANEN e XAVIER, 2011; HALL, 1997, 2006, 2013; STOREY, 2015).

Uma formação nessa perspectiva aponta que os ECs devem beber de fontes pós-colonial, pós-moderna e pós-estruturalista, no cenário da “revolução cultural”, indicando o paradigma que assume a pluralidade cultural, de forma que se rompa com a divisão das identidades culturais em duas categorias separadas (na linha “opressor-oprimido”). Para os autores, esse campo deve sempre desafiar a reificação e a homogeneização dessas partes, passando a assumir as conexões e a fluidez das fronteiras entre culturas e identidades que levam a hibridizações e a outros processos relacionais entre elas.

Canen e Xavier (2011) trazem tais preocupações para a área educacional e defendem que é fundamental transmitir para os estudantes formas de crítica e de pensar, no campo do currículo, que vão para além do legado modernista de divisões e fronteiras, mas que trabalhem com os conceitos de diásporas, dos hibridismos e das novas formações identitárias dentro das questões africanas e afro-brasileiras.

Dessa forma, se fornece a compreensão de que as identidades e as posições políticas não se conformam a binarismos, sendo essencialmente híbridas, sincréticas,

não puras, ou seja, se permite perceber que os “efeitos de fronteira” são construídos discursivamente. A proliferação de histórias e temporalidades dos estudantes deve ser considerada, assim como devem ser levadas em conta “a intrusão da diferença e a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, desafiando congelamentos identitários e discursos preconceituosos contra aquele percebido como “diferente” (CANEN e XAVIER, 2011).

Nessa perspectiva, a partir do conceito de identidade, de acordo com os pressupostos dos Estudos Culturais, já apresentados no referencial teórico, as autoras afirmam que os eixos didático-pedagógicos propostos para o desenvolvimento de ações de formação continuada são:

a) a articulação dos temas didático-pedagógico-curriculares ao olhar de uma “revolução cultural”, analisando as tensões entre universalismo e relativismo, homogeneização e pluralismo, dentro dos contextos pós-moderno e pós-estruturalista de “raça” e etnia, bem como questionando e desafiando as narrativas que constroem preconceitualmente a identidade do “outro”; b) o trabalho com os saberes docentes e com os professores, como pesquisadores em ação, investindo-se no desenvolvimento e ampliação dos espaços/tempos de formação continuada voltados ao desenvolvimento da identidade docente e da identidade institucional da escola, entendida como uma organização que pensa a cultura no contexto das revoluções. Nesse contexto, a instituição escolar é vista como aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios e de preconceitos e que deve ser, também, articuladora da visão da justiça social dentro de cada objeto do conhecimento das áreas. No caso da Educação Física, tal objeto se refere à cultura corporal (CANEN e XAVIER, 2011).

Ao analisar os impactos contextuais do trabalho realizado a partir dessa referência sobre a formação das identidades étnico-raciais de alunos e professores, as autoras apresentam a relevância do olhar sobre a escola como espaço de cruzamento de culturas, reafirmando que essa seria uma maneira substancial para a formação continuada. Dessa forma, para elas, tais eixos são relevantes pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, no sentido de sensibilizarem professores e gestores para o caráter híbrido, sempre inacabado, das identidades, evitando o congelamento de visões que acabam por essencializá-las e por dicotomizar suas relações em termos de branco ou negro, masculino ou feminino e assim por diante, ou seja, dos contornos binários já

expressos ajudando-os a perceberem as complexidades e imbricações múltiplas em suas construções.

Em segundo lugar, eles trazem à mente que a formação continuada de professores não deve perder de vista os três níveis identitários que configuram seu contexto de atuação dentro das “revoluções culturais” que são: identidades individuais, coletivas e institucionais. Assim, ainda que se enfatizem, em alguns momentos, os dois primeiros níveis identitários, o primeiro sendo relativo aos indivíduos e o segundo aos grupos de pertencimento desses indivíduos, a consideração sobre as identidades das instituições ou organizações em que esses indivíduos atuam e onde a própria formação continuada docente ocorre se torna fundamental.

Para uma formação no campo pós-crítico compreender o “chão da escola” é imprescindível que se percebam as formas pelas quais o cruzamento de fronteiras, a hibridização identitária e a pluralidade podem ser conectadas ao currículo escolar e de formação docente, para além de disciplinas específicas que tratem dessas questões.

Logo, as categorias citadas nessa seção, e ao longo da tese, devem ter tanto relevância na identidade institucional (escolar ou de formação de professores) como impactos contextuais sobre as culturas dos alunos, podendo contribuir para a realização de análises que, ao estudar essas questões no cotidiano escolar, reflitam sobre as formas pelas quais escolas culturalmente abertas, plurais e democráticas poderiam ter mais êxito se desenvolvessem, cada vez mais, suas bases democráticas, .

#### 4. MOBILIZANDO OS CONCEITOS

É evidente que as demandas do racismo, realizado, neste caso em específico, pela população europeia sobre a população negra, acarretaram sérias consequências no âmbito social. Esse movimento se deu dentro de um espaço histórico e social que mobilizou a ideia do racismo como justificativa entre superioridade e inferioridade entre povos negros e brancos. É nessas condições que as relações etnocêntricas se instauram. É importante também salientar que, nessa pesquisa, o recorte sobre o tema é particular, porém a ideia de escravidão, seja ela por quais “justificativas” for, é um movimento milenar em vários territórios do globo, entretanto com diferentes posturas.

Dessa forma, o racismo, como já apontado na Introdução, é uma construção “ideológica” que por muito tempo, e ainda hoje, se materializa em relações desumanas na sociedade. Por esse motivo, algumas alterações dentro das políticas públicas estão sendo feitas, como reparo, com a finalidade de democratizar o acesso das pessoas às diversas culturas que construíram a sociedade e materializaram as suas ações em um construto patrimonial histórico.

Entretanto, como anda a materialização dessas políticas? Foi sobre essa questão que este estudo se debruçou e o que buscou entender. Dessa forma, a pesquisa foi realizada, em especial, a partir das formações de professores relativas às leis 10.639/03 e 11.645/08, com foco nas especificidades da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME). Esta parte do texto constitui a mimese<sub>3</sub>, a qual é produto da compreensão em relação às formas miméticas anteriores, em conexão com o objeto, os objetivos e suas categorias de análises, processo metodológico que resultou em técnicas de interpretação e na mobilização dos conceitos que contribuíram para entender os fenômenos da formação, das práticas pedagógicas e das impressões dos professores que passaram por ações da rede, compondo, assim, o cotidiano de narrativas dos “textos”.

Neste momento me proponho a mobilizar os conceitos, como forma de entender alguns documentos. Assim, o primeiro deles, publicado em 2008 pela RME, é o que embasa as demais ações, tanto na formação de professores, como na implementação do currículo. O documento inicia o trato dos conceitos que serão utilizados para as orientações dos professores:

A escola, a partir daquela Lei, tornou-se uma aliada no enfrentamento do racismo para além do território escolar, pois está formando pessoas cidadãs que exercerão diversos papéis na sociedade. Mas, o que é racismo e como se manifesta nas relações escolares? Entendemos o racismo como um tipo de ideologia que tem servido para a manutenção do *status quo*, baseado na exclusão e na supremacia de determinados grupos e na subalterização de outros. O racismo estruturou-se, ao longo da história, com base na ideia de superior e inferior, determinante para se legitimar a hierarquização da humanidade (SÃO PAULO, 2008, p. 21).

Nesse sentido, o documento aborda elementos fundamentais, que servirão como subsídios, um dos quais, exposto na Introdução deste trabalho, é o papel da ideologia como lugar da representação. Para os Estudos Culturais, a ideologia é conferida a um sistema com suas “próprias” lógicas e rigor de representação, os quais podem ocorrer das mais variadas maneiras, conforme as pessoas vão atribuindo significados, validando ou refutando os elementos representados, sejam eles imagens, mitos, ideias, conceitos ou os mais diferentes tipos de figurações sociais. Tais são princípios que movem uma ideologia.

Logo, o racismo estrutural existente sobre as relações do(a) negro(a) na cultura permeiam a linhas sinuosas da ideologia que, por sua vez, estão dentro das relações de poder.

Com relação ao termo “raça”, o texto das *Orientações curriculares* afirma que

[...] falar em “raça” não tem nenhuma associação com a biologia ou os conceitos que buscaram reforço na seleção natural das espécies. O conceito de “raça” está relacionado com as exclusões existentes na sociedade, tendo-se em vista características fenotípicas e pigmentocráticas. Falar em “raça” pode revelar uma das características do racismo: a capacidade de negar o direito essencial da pessoa, o de ser humana. Por isso, o racismo é um dos mais graves crimes contra a humanidade e os direitos humanos (SÃO PAULO, 2008, p.21).

Da mesma forma como apresentado na análise exposta neste estudo, o documento não considera o conceito de “raça” como positivo. De outro modo, no entanto, o tratamento dado por seus organizadores mostra-se reticente em relação a essa ideia, isso por entenderem que existe uma mobilização ideológica, a qual, dentro das óticas pós-estruturalistas, querem impor as “verdades” pelas quais vivemos, já que tal perspectiva abrange as relações de poder, que, por sua vez, fazem força, por meio do



discurso, para produzir o “real”, os “domínios de objetos”, os rituais de “verdade” e a “realidade” .

Entretanto, como já colocou Storey (2015), nas complexidades do pós-estruturalismo os significantes não produzem significados, e, sim, mais significantes. O termo “raça”, por sua vez, assume, junto com os professores que tenham passado por uma formação dentro do mesmo referencial, como colocam Canen e Xavier (2011), deve ser a todo momento questionado, produzindo mais significantes. Nesse contexto, existiria um “real”, um verdadeiro? Um domínio absoluto das coisas do mundo? Ou do racismo?

Na Educação Física, é por meio das produções das práticas corporais que as pessoas estabelecem relações de comunicação com a sociedade. Isso implica o entendimento dos artefatos culturais como textos passíveis de leituras, significações, interpretações e reinterpretações, como já expresso por Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2014, 2019). É nessa trajetória que os autores também afirmam não nutrirem uma “realidade” ou uma verdade na sociedade.

Outra ideia é a da “virada cultural”, em que se começa a entender que, na sociedade, os significados são constituídos pelas práticas culturais dos mais diversos grupos. Esse é um dos meios para que se introduza, nas escolas, o ensino das relações étnico-raciais, inclinação que acontece no período em que as culturas reivindicam espaço no tecido social. Com a emergência de tais culturas são apontadas, também, as injustiças sofridas por grupos minoritários, no que se refere ao acesso aos bens materiais e imateriais na humanidade. Por esse motivo que nessa questão o documento retrata que:

Ao se trabalhar com a democratização da escola, além dos conceitos de “raça” e racismo, aparecem outros da área das exclusões e dos preconceitos, como os de gênero e sexualidade. Percebe-se, então, o enorme leque de questões associadas à Lei nº 10.639/03 e que exigem a participação da escola, a partir de uma perspectiva pluriétnica e cultural (SÃO PAULO, 2008, p.23).

Além dos dois conceitos já apresentado no documento de que tratamos, também os de gênero e de sexualidade são trazidas, nele, para o debate. As relações étnicas são vislumbradas pelo sistema e dialogam com Hall (2013), entretanto, como já apresentado, esse autor faz uma interrupção em seus trabalhos teóricos e volta seus olhares, também, para outros temas importantes. Como consequência, ocorreram novos

estudos, os quais foram dedicados ao feminismo e, posteriormente, ganharam tentáculos e se estenderam às questões de sexualidade e de gênero, não menos importantes.

De volta ao documento, lemos que seu objetivo é:

[...] servir como um instrumento didático-pedagógico para os profissionais da Educação do município de São Paulo, particularmente aqueles que ministram disciplinas em diferentes níveis, ciclos e modalidades da educação. Da mesma forma, as reflexões contidas neste capítulo visam explicitar as diretrizes curriculares nacionais e os pareceres que embasam a obrigatoriedade da introdução do tema história e cultura africanas e afro-brasileiras nos Ensinos Fundamental e Médio do País, sem negligenciar a responsabilidade dos Ensinos Infantil e Superior, além da Educação de Jovens e Adultos neste processo alicerçado e alimentado pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (SÃO PAULO, 2008, p.26).

Esse documento se insere como uma importante ferramenta para professores e toma as orientações da União como norteadoras para que professores e gestores organizem as práticas pedagógicas. Como determina a lei 10.639 de 2003, Canen e Xavier (2011) não minimizam as relações de professores em suas formações continuadas apenas a algumas áreas do conhecimento. A abertura para os mais amplos componentes curriculares é um potente viés para se realizar um trabalho, tanto na formação de professores como na construção de um currículo que inclua as “vozes” dos estudantes e da comunidade escolar.

Um outro aspecto, nesse documento, é a ideia de identidade:

O processo de construção das identidades pessoal, social e étnico-racial é algo dinâmico. Somos uma “metamorfose ambulante”, como disse Raul Seixas. Somos seres de desejos, de projetos, de necessidades, de tendências, de possibilidades. Para a população afro-brasileira, também fazem sentido as identidades pessoal e social. Nestas se funde a construção da identidade étnico-racial, posto que é mediada pela violência, pela exploração, pela expropriação, pela desterritorialização de suas terras na África e pela destituição de suas posses na cidade e no campo. É uma identidade construída na resistência e na luta pelo direito de se tornar cidadão. A identidade afro-brasileira é construída no processo histórico de exclusão social. Não é apenas a cor da pele, os traços faciais (lábios, narinas, cor e formato dos olhos), nem se o cabelo é crespo ou não que fazem o sujeito identificar-se ou ser identificado como afro-brasileiro ou, ainda, como é comumente chamado de “negro” ou “negra” (SÃO PAULO, 2008, p.33).

Uma das ideias de identidade anunciada no texto tem vínculos com o conceito de “política” que, por sua vez, reside no campo teórico dos Estudos Culturais e tem como principal ponto o conjunto das atividades políticas centradas na reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas, como já mencionado no texto fator que é evidente na construção do documento (HALL, 2013; SILVA, 2013).

Os discursos de identidade também devem ter espaço para todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas. Nesse sentido, quando o documento fala em exclusão, ele argumenta em favor do reconhecimento do acesso aos bens culturais, produzidos pela humanidade.

As mobilidades sociais que colocam em questionamento a “centralidade da cultura”, ou seja, tanto os processos sociais, na lógica da modernidade, quanto os processos pós-modernos, no núcleo das teorias pós-críticas, vistas pela ótica dos documentos, se tornaram um dos objetos que procuram entender o “sujeito”, sobretudo em condições sociais desiguais de acesso ao bem comum. Por isso é importante promover, para as identidades que transitam na sociedade e na escola, sobretudo nos currículos, um movimento de democratização que vise respeitar as reivindicações de grupos, principalmente os silenciados, como os(as) negros (as).

O documento também conta com seções sobre a história da África, que são igualmente importantes para as relações étnicas, e trata, ainda, dos relatos de práticas, bem como dos conceitos presentes nesses escritos.

Já ao tratar do ensino fundamental, o entendimento de currículo no documento se traduz da seguinte forma:

A visão de currículo aqui avançada é muito próxima da ideia do “Documento de Identidade”, do professor Tomaz Tadeu, em que reflete o pensamento da comunidade escolar, do Estado, do País, incluindo os conflitos, embates e diálogos na internet. O currículo pode ser uma ferramenta facilitadora para o processo de conscientização da comunidade escolar no que se refere ao conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadã. O trabalho pedagógico da escola não deve e não pode estar alicerçado somente em matérias e disciplinas discursivas, mas estas precisam dialogar com o mundo e com seus fluxos inovadores que sinalizam questões éticas, políticas e sociais (SÃO PAULO, 2008, p.108).

Na perspectiva pós-crítica, o currículo se apresenta como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos(as) estudantes. Currículo, portanto, associa-se, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, termo também já expresso no texto. O entendimento de currículo, no caso do documento, se alinha às demandas pós-críticas, entretanto as ações devem se materializar não apenas nos documentos, entende-se que esse é apenas um fragmento da ação política.

O saber escolar é produto de uma multiplicidade de determinações: históricas, políticas, sociais, psicológicas. É contraditório, sobretudo, quando observamos as demandas relativas à prática docente, como criatividade, atualização, qualidade e, por outro lado, uma prática massacrada por uma burocracia aprisionadora. Como docentes ficamos no movimento pendular: de um lado marcados pela pedagogia da falta, da carência, da cópia, da repetição que objetiva, em última instância, a construção de uma alma submissa e um corpo docilizado, corpos e almas disciplinados e controláveis; por outro lado, ficamos motivados pela pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças (SÃO PAULO, 2008, p. 110).

A não produção de currículo como mercadoria pode tornar esse artefato da educação *fetichizada*, entretanto, para esse movimento não acontecer com a cultura afro, é necessário entender as amarras das relações de poder pelo que inclina a fabricar o “sucesso”. Ou seja, uma pedagogia que possa compor uma potência deve estar sensível às bases do entendimento de currículo no campo das lutas por significações.

A cultura e o currículo são sempre um campo contestado de significação e o que está centralmente envolvido nesse jogo é a ideia de identidade cultural e social dos diferentes grupos. Dentro das viradas cultural e linguística, o circuito da cultura e as teorias pós-estruturalistas e pós-modernas são elementos potentes para pensar tanto nos mecanismos de regulação e desregulação, presentes nos construtos curriculares nas áreas do conhecimento, como nas demandas étnicas e na formação de professores.

É por esse motivo que o documento é assertivo no que diz respeito à função do professor. Segundo o texto:

É preciso crer que, mais do que a apresentação de conteúdos escolares relativos ao patrimônio africano e afro-brasileiro nas diversas áreas, como Ciências, História, Geografia, Linguagens etc, exige-se uma postura de professor(a)– pesquisador(a). Pode-se pensar, também, nos valores afro-brasileiros como uma forte influência para a construção

de uma escola dialógica, potencializadora da vida, do coletivo, da solidariedade, da ética (SÃO PAULO, 2008, p 112).

A formação, nesse sentido, deve ser significada como campo teórico, prático e político, que busca dar respostas às demandas da cultura sob a ótica das relações de linguagem, dos significados e das representações, com ênfase na identidade, a fim de se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANEN e XAVIER, 2011)..

#### **4.1 As formações publicadas em Diário Oficial.**

A segunda análise aborda as formações pelas quais os professores Zumbi e Dandara passaram. Assim, trago, a partir de agora, os cursos de que ambos participaram. Tais formações foram publicadas, no Diário Oficial do município, com a seguinte descrição e especificações:

Oportunizar a participação de 100% das Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental desta DRE às reflexões acerca da consolidação do currículo integrador. 3 - Nome da Ação: Garantir e acompanhar a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Objetivo a ser atingido: Ampliar os espaços de debate e formação específica, garantir e consolidar o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645. Constituir em Campo Limpo possibilidades e lutas que visem à promoção da igualdade étnico racial da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Público alvo: Equipe da DRE Campo Limpo, Unidades Educacionais e Comunidade Escolar. Justificativa para a Ação: Assim como a cidade de São Paulo, a região que compreende a DRE Campo Limpo apresenta índices gravíssimos de ações discriminatórias que demonstram a presença nociva de desigualdade racial, dentro e fora das Unidades Educacionais, muitas vezes encobertos pelo mito da democracia racial amplamente divulgado em nosso país. Cronograma (etapas e período de execução): - Fortalecer o Grupo de Trabalho Étnico-Racial (GT Étnico Racial), que é formado por educadores de todas as modalidades de ensino da DRE-CL e tem como principal objetivo, ampliar os conhecimentos e constituir com as Unidades Educacionais propostas de inserção das questões étnico-raciais no currículo escolar para combater o racismo; - Estabelecer processo de formação nos agrupamentos pautado nos seguintes pontos: - Elaborar, desenvolver e refletir sobre a temática étnico racial na construção curricular; - Favorecer formação nos 10 agrupamentos, buscando atender o maior número de pessoas possível; - Assumir uma postura crítica na seleção e produção de materiais e recursos; - Produção de

material que desconstrua a ideia de África como “Safári” e “Selva”; - Reunir material (bibliografia, filmes, documentários) para estudo e formação dos professores em Horário Coletivo; - Planejar em modos de trabalhar em sala de aula com os conceitos que serão discutidos, em todas as modalidades **Meta ou indicador a ser alcançado no final do ciclo da avaliação: Envolver 100% das Unidades Educacionais e equipamentos da educação na DRE-CL em ações formativas acerca das leis 10639/03 e 11645/08, diretrizes e metas municipais e federais.** (SÃO PAULO, 2016, p. 61, grifo do nosso).

Assim, com o objetivo de garantir formação no currículo integrador, a Diretoria Regional do Campo Limpo (DRE-CL) apresentou, no ano de 2016, o presente modelo de formação, a ser oferecida na referida diretoria. Tal currículo tinha como fundamento diversos outros documentos, que já haviam sido publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), dentre os quais as Diretrizes contidas no *Programa de Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo, Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino* (SÃO PAULO, 2013).

As teorias que dão sustentação as Estudos Culturais denotam que, no campo da cultura, toda e qualquer ação expressa e comunica um significado tanto para quem dela participa quanto para quem observa, ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Sendo assim, cada atividade social, como colocado por vários autores no texto, cria ao seu redor um universo próprio de significados. Logo, na educação a cultura constitui-se em meio às relações sociais nas quais os grupos e pessoas disputam os significados que podem ser conferidos às coisas do mundo. Contudo, a cultura é um território de lutas por significação, as quais se encontram expressas nas demandas pela formação do tema em específico.

Como se observa no documento, para tratar do trabalho sobre o tema, e ao falar das demandas discriminatórias, o Executivo se pauta em números, expondo, nesse interim, a importância da formação. Apesar disso, não traz os dados. Ainda assim, a proposta de uma construção curricular pode ser apresentada como uma ideia interessante, uma vez que não pensa em uma formação pragmática.

Para Canen e Xavier (2011), os ECs têm suas bases para a formação de ideias práticas e políticas, que buscam respostas para as demandas da cultura sob a ótica das relações de linguagem, dos significados e das representações, com ênfase na identidade, para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar, como já exposto na seção sobre formação.

Ambas afirmam que a formação continuada de professores permite a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. Por esse motivo, é necessário que os professores reflitam e trabalhem com os mais distintos contextos escolares, o que significa abrir espaços no que tange, no campo da “revolução cultural” e dentro dos conceitos da pós-modernidade, do pós-estruturalismo e das demandas pós-coloniais, a uma postura das relações étnicas.

As demandas pontuadas na publicação são de fundamental entendimento para toda a rede educacional e, além disso, também as justificativas são importantes. Entretanto, falta um aprofundamento maior para que se entenda as funções da formação em relação aos objetivos escolares, ponto que, como abordam Canen e Xavier (2011), é muito importante em anúncios de formação. Assim, as informações poderiam ser mais explicitadas para cada nível e modalidade de ensino.

No que se refere ao formato de agrupamento, ele tem como intenção a oferta do maior número de vagas para a formação de professores, uma vez que o anúncio da formação indicava que seriam 10 os agrupamentos organizados. Porém, não encontrei, no documento das *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2008) as referências ou os conceitos trazidos para justificar essa forma de agrupamento. Como uma rede, seria fundamental articular as publicações, não apenas as institucionais, mas também as informais relativas a grupos organizados na comunidade.

A chamada para a formação anunciava que elas iriam se configurar no decorrer das ações, no construto das práticas a serem trabalhadas nos horários coletivos de formação, dentro das unidades educacionais, ou seja, os professores que participaram da ação em 2016 foram agentes multiplicadores em suas unidades de trabalho.

No caso da professora Dandara, ela participou de outra formação, oferecida no ano de 2018, cuja publicação se lê abaixo:

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS, CONFORME O QUE LHE REPRESENTOU A DIRETORA DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CAMPO LIMPO, **COMUNICA A REALIZAÇÃO DO EVENTO “FEIRÁFRICA: MANIFESTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR”**, CONFORME ESPECIFICAÇÕES A SEGUIR: **I - OBJETIVOS:** 1 - APOIAR OS PROFESSORES PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS, PROJETOS, SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO, CUJO FOCO SEJAM A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS; 2 - VALORIZAR A ORALIDADE, A CORPOREIDADE E A ARTE COMO A DANÇA, MARCAS DA CULTURA DE RAIZ AFRICANA, AO LADO DA ESCRITA E DA LEITURA; 3 - COMPREENDER QUE A SOCIEDADE É FORMADA POR PESSOAS QUE PERTENCEM A GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS DISTINTOS, QUE POSSUEM CULTURA E HISTÓRIA PRÓPRIAS, IGUALMENTE VALIOSAS E QUE EM CONJUNTO CONSTROEM, NA NAÇÃO BRASILEIRA, SUA HISTÓRIA. **II - CONTEÚDO:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO; FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS; CORPOREIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS; JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA; DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS CONTRA OS NEGROS E SUA CULTURA. **III - METODOLOGIA:** EXPOSIÇÃO ORAL E DIALOGADA, RELATO DE PRÁTICAS, APRESENTAÇÕES CULTURAIS E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS. **IV - PÚBLICO ALVO:** AGENTE DE APOIO, AGENTE ESCOLAR, ANAL. DE INF. CULT. E DESP. - BIBLIOTECA, ANAL. DE INF. CULT. E DESP. - ED. FÍSICA, ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA, AUX. ADM. DE ENSINO, AUX. DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, AUX. TÉCNICO DE EDUCAÇÃO, COORD. PEDAGÓGICO, DIRETOR DE ESCOLA, PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PROF. E.F. II E MÉDIO, SUPERVISOR ESCOLAR EM EXERCÍCIO NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA DRE CL. **V - CARGA HORÁRIA TOTAL:** 08 HORAS. **VI - CRONOGRAMA:** **TURMA 1:** DATA: 06/11 E 07/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H; LOCAL: UNICEU CAMPO LIMPO - AV. CARLOS LACERDA, 678 – PIRAJUSSARA. **TURMA 2:** DATA: 06/11 E 09/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H; LOCAL: UNICEU CANTOS DO AMANHECER - AV. CANTOS DO AMANHECER, S/N - JARDIM ELEDY. **TURMA 3:** DATA: 12/11 E 13/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H; LOCAL: UNICEU CAPÃO REDONDO - R. DANIEL GRAN, S/N - JD .MODELO. **TURMA 4:** DATA: 08/11 E 09/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H; LOCAL: UNICEU FEITIÇO DA VILA - R. FEITIÇO DA VILA, 399 - CHÁCARA SANTA MARIA. **TURMA 5:** DATA: 09/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H E DIA 10/11/2018 - DAS 10H ÀS 14H; LOCAL: UNICEU GUARAPIRANGA - ESTR. DA BARONESA, 1120. **TURMA 6:** DATA: 09/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H E DIA 10/11/2018 - DAS 09H30 ÀS 13H30; LOCAL: UNICEU PARAISÓPOLIS - R. DR. JOSÉ AUGUSTO DE SOUZA E SILVA, S/N. **TURMA 7:** DATA: 09/11/2018 - DAS 18H ÀS 22H E DIA 10/11/2018 - DAS 08H ÀS 12H; LOCAL: UNICEU VILA DO SOL - AV. DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS, 369 - VILA DO SOL. **TURMA 8:** DATA: 27/11 E 28/11/2018 DAS 18H ÀS 22H; LOCAL: UNICEU CASA BLANCA - R. JOÃO DAMASCENO, 85 – VILA DAS BELEZAS **VII - TOTAL DE VAGAS:** 800 VAGAS, SENDO 100 VAGAS POR TURMA. QUANTIDADE DE TURMAS: 08 TURMAS. (SÃO PAULO, 2018, p. 36, grifo do nosso).

Diferente do primeiro formato de formação a FEIRAÁFRICA, realizada no ano de 2018, teve como objetivo, segundo a publicação acima, apoiar professores no fazer



pedagógico, com o foco no tema. Outro formato importante a ser considerado é a proposta de formação que possibilitou trabalhar com várias linguagens. Esse construto dialoga com o documento de 2008.

Além de anunciar o fortalecimento no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, aspectos referentes à corporeidade também foram contemplados nessa publicação e, junto a isso, o combate ao racismo, como já havia sido explicitado no documento de 2008. Fator expressivo, no caso desta última formação foi o número de vagas ofertado.

Os jogos e brincadeiras de matrizes afro-brasileiras também foram contemplados. Nessa ótica, o diálogo com os temas da Educação Física começa a ganhar forma. Entretanto não sabemos como os trabalhos foram realizados.

Os relatos de prática representam outra expressiva experiência de formação, pois esses podem proporcionar diálogos entre os trabalhadores da educação, sendo capazes de permitir ricas trocas, não no sentido de se colocarem como referência para orientar um fazer pedagógico idêntico, mas de propiciar reflexões sobre o tema junto com novos fazeres pedagógicos.

Entretanto, segundo autores como Escosteguy (1998), Hall (1997, 2006, 2013, 2016); Lopes e Nunes, (2019); Neira e Nunes (2009); Silva (2013) e Storey (2015), alguns conceitos são fundamentais para entender as demandas da “revolução cultural”. Para eles, antes de qualquer coisa, é imprescindível reconhecer as relações de poder relativas ao racismo e à ideia de “raça”, como já anunciado pelos documentos que tratam sobre o tema, tanto nas esferas da União como no âmbito do município.

Tanto nos documentos como nas formações, uma sugestão importante, presente nessas iniciativas é a de se aprofundar em conceitos como o da “revolução cultural”, que têm influências significativas nas demandas étnicas atuais, seja no tocante às “relações de poder”, seja no que se refere ao “capital cultural”, ao “fetiche” das relações étnicas, à “centralidade da cultura” e a suas formas de mobilizações no campo da cultura afro-brasileira e africana, quer dizer, à ideia de “textos”, dentro dos processos organizados pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo.

O tema do currículo também se fez presente nos debates documentais, porém seria de suma importância aprofundar esse conceito e mostrar como um trabalho, respeitando o patrimônio cultural das relações afro-brasileiras e africanas, juntamente com as demandas das unidades, pode ser realizado. Nesse sentido, Neira e Nunes (2009)

e Neira (2011, 2014, 2019) apresentam significativa organização didático-pedagógica para uma prática com base teórica nos Estudos Culturais.

A próxima formação organiza pelo sistema, de que vou tratar, é a que foi realizada pelo professor Zumbi. O chamamento para esse curso, publicado em Diário Oficial, em 24 de outubro de 2014, deu-se nos seguintes termos:

Objetivos a serem atingidos: Ampliar os espaços de debate e formação específicos e garantir o cumprimento da Lei 10.639/03 e 11.645. Fazer do Campo Limpo um exemplo de luta e conquista de igualdade racial da Educação Infantil até a EJA. Público-Alvo: Equipe da DRE Campo Limpo, UEs e Comunidade Escolar. Justificativa para a Ação: Assim como a cidade de São Paulo, a região que compreende a DRE Campo Limpo apresenta índices gravíssimos de ações discriminatórias que demonstram a presença nociva de desigualdade racial, dentro e fora das UEs, muitas vezes encoberto pelo mito da democracia racial amplamente divulgado em nosso país. Cronograma (etapas e período de execução): Fortalecer o Grupo de Trabalho Étnico-Racial (GT Étnico-Racial), que é formado por 80 educadores de todas as modalidades de ensino da DRE-CL e tem como principal objetivo ampliar os conhecimentos e fazer com que as UEs se atentem à necessidade de inserir as questões étnico-raciais no currículo escolar para combater o racismo; Potencializar as ações dos 11 agrupamentos constituídos por região; Estabelecer processo de formação em polos, pautado nos seguintes pontos: Elaborar, desenvolver e refletir sobre as sequências didáticas relacionadas à temática étnico-racial; Favorecer formação em polo, buscando atender o maior número de pessoas possível; Reconstruir positivamente a imagem histórica da população brasileira; Assumir uma postura crítica na seleção e produção de materiais e recursos; Produção de material que desconstrua a ideia de África como “Safári” e “Selva”; Reunir material (bibliografia, filmes, documentários) para estudo e formação dos professores em horário coletivo; Pensar em modos de trabalhar em sala de aula com os conceitos que serão discutidos, em todas as modalidades; Ampliar os conhecimentos e fazer com que as demais escolas percebam a necessidade de trabalhar as questões étnico-raciais; Promover Seminários, Cine Clube e Cine Diversidade, Mostras Culturais, Saraus e Rádio Comunitária. Metas ou indicadores a serem alcançados no final do ciclo da avaliação: Meta 3.1: Otimizar as ações de combate ao racismo em 100% das UEs e demais órgãos da educação na DRE-CL. Saraus e Rádio Comunitária. Metas ou indicadores a serem alcançados no final do ciclo da avaliação: Meta 3.1: Otimizar as ações de combate ao racismo em 100% das UEs e demais órgãos da educação na DRE-CL. (SÃO PAULO, 2014, p. 48).

Interessante perceber que a presente publicação é praticamente idêntica à de 2016, relativa à formação realizada pela professora Dandara. Por esse motivo a indagação deste pesquisador *blicoleur* é: com as demandas da “revolução cultural”, bem

como com as relações pós, já mencionadas no texto, como não reorientar as formações organizadas pelo sistema?

Por esse motivo seria interessante que as chamadas para os cursos expressassem os novos conceitos já problematizados em trabalhos de edições anteriores e destrinchados nas avaliações, em cada uma de suas edições. Entretanto esse modelo de curso já foi analisado e algumas relações entre eles parecem ser importantes, como ao de professor entendido como agente multiplicador e conhecedor de sua realidade para organizar suas práticas, ou como um multiplicador das ações feitas na formação.

Analisar os conceitos presentes nos documentos oficiais que organizam a formação, como as Orientações curriculares da SME e da DRE-CL e as ementas de formações e identificar suas interfaces com o referencial teórico, era um dos objetivos da pesquisa. Nesse momento, coloco não um ponto final nesta seção, mas abro possibilidades de novo olhares sobre o assunto. Um dos objetivos traçados foi organizado e, por esse motivo, expresso que lacunas sensíveis são colocadas no campo das análises como foram vistas nessas seções.

#### **4.2 A produção de conhecimento dentro do campo da Educação Física.**

Na construção da pesquisa, este *bricoleur* entendeu que um dos quesitos importantes é analisar o que os professores que passaram pelas formações ofertadas pelo sistema materializaram em suas práticas pedagógicas. Outro ponto expressivo, como parte das análises, foi a preocupação em ter essas práticas socializadas em alguma plataforma, por isso esses sujeitos puderam veicular seus relatos, apresentando-os em eventos de Educação ou de Educação Física relacionados ao tema.

Nesta seção vou tecer análises sobre esses relatos dos professores, aliando-os às categorias anunciadas no texto, proposta que foi organizada na seção sobre os objetivos da pesquisa, quais sejam: analisar e compreender criticamente os efeitos da prática curricular dos professores de Educação Física em relação à formação ofertada pela DRE-CL sobre a temática e identificar suas implicações para a organização da prática curricular das relações étnicas e raciais no componente de Educação Física Escolar.

O primeiro trabalho, da professora Dandara, é um resumo de seu relato de prática publicado em evento de educação, cujo objetivo foi “ampliar o repertório

cultural nas aulas de Educação Física por meio do ensino da capoeira”. Com relação a tal objetivo, Neira (2011) expressa que é importante que esse alargamento ocorra, isso por entender que é importante que os estudantes tenham um posicionamento crítico em relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais, o que pode lhes dar ferramentas de combate às desigualdades, permitindo que eles tenham acesso às mais variadas produções dentro da sociedade.

As práticas, segundo Dandara, não se limitaram à aprendizagem de golpes, mas foram avultadas com textos e vídeos, através dos quais ela buscou refletir sobre as questões étnica e racial dentro e fora da escola. Nesse contexto, parece ser notório o movimento da professora, levando em conta que seu planejamento tanto procurou entender os significados constituídos pelas práticas culturais do grupo em questão, como buscou socializá-los nas aulas. O olhar de Dandara inclina-se, assim, sobre o conceito de “revolução cultural”, que Hall (1997) expressa ser a demonstração das metamorfoses na sociedade das culturas chamadas de marginalizadas nos espaços de silenciamentos.

As escolas, inicialmente, ancoram seus conhecimentos na religião e, posteriormente, nas ciências, que querem comprovar os fatos pelas experiências, mas quase sempre foram espaços que silenciaram as culturas marginalizadas. Por outro lado, entretanto, as vozes dessas culturas iniciam um processo de reivindicação por espaço.

Outra apreciação se demonstra sensível. Segundo Neira e Nunes (2009) e Neira (2011, 2014, 2019): se a menor unidade da gramática na Educação Física “são os gestos” e se eles fazem parte da cultura, aprender sobre os golpes é uma fundamental ferramenta para se entender alguns “textos”. Análogo a esse movimento, trabalhar com outras ferramentas didáticas foi um importante meio de que a professora se utilizou como forma de ensino e aprendizagem das crianças.

Os desafios da docente se deram no sentido de desmistificar a imagem da capoeira como religião ou como dança e de mostrá-la como prática esportiva. Como resultado, a professora e os estudantes verificaram tanto a ampliação do conhecimento a respeito da capoeira, como uma reflexão sobre as relações com as pessoas negras da comunidade escolar e sobre a descolonização do currículo.

Com relação a essa proposta de desmistificar o artefato cultural estudado, analisarei tal aspecto sob a ótica pós-estruturalista, isso por entender que o trecho do resumo exposto é carregado de nuances do discurso e das significações e, por esses

caminhos, a intenção da Dandara opera de três maneiras: possibilitando, limitando e constituindo.

Nesse sentido, seria indispensável explorar os processos que constituíram algumas explicações como verdadeiras, tanto no que se refere ao artefato religião, como aos relacionados à dança e ao esporte, identificando sempre as relações de poder, juntamente com os processos de significações e representações. Ou seja, entender a capoeira como um esporte destoa da ideia de prática pós-colonial. Os significados nos esportes, em muitos casos, perpetuam uma organização do rendimento, da marca, da performance. Por esse motivo, seria verdade que a prática se inclinaria ao tema do esporte? Em tais contextos, os regimes de verdade não devem ser “verdadeiros”, mas precisam apenas ser vistos como “verdadeiros” e atuar como “verdadeiros”. Ou seja, capoeira seria um esporte?

Neira e Nunes (2009) nos alertam, em relação ao esporte, que a demasiada transmissão da cultura esportiva faz, muitas vezes, com que ela seja entendida como conhecimento válido. Por outro lado, alguns temas ficam de fora dos conhecimentos socializados na área, ou, quando chegam para o debate, são sempre comparados aos esportes, mesmo que sua organização social nos propicie novas interpretações.

A desmistificação do artefato cultural estudado, seja como religião, seja como dança, foi outro ponto levantado na prática da professora. Nesse sentido, vale destacar a importância de realizar esse processo de aprofundamento, pautando-se por elementos que contribuam para escavar as diversas histórias de ambos conteúdos e olhando sempre para as teorias pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais.

A professora Dandara se preocupou em descolonizar o currículo em alguns momentos, entretanto, em outros, ao entender a capoeira como esporte, parece reforçar a marca da modernidade, pois, se as “realidades” estão ancoradas nos discursos, nas narrativas que potencializam as relações de poder, a ideia de esporte é mais uma prosa que se vale do poder.

Já seu segundo trabalho foi apresentado em outro evento da área, no ano de 2016, e teve como tema as danças. No trecho abaixo, a professora relata como foi feita a escolha do tema:

O estudo do tema “Danças” foi sugerido por alguns alunos e alunas dos 6ºs anos durante a conversa inicial do ano letivo. Antes de planejar as aulas, costumo conversar com os alunos, sobre conhecimentos e preferências pessoais e busco opções fora do roteiro

Futebol e bola. Assim resolvi estudar Danças de uma maneira ampla e que contemplasse linguagens para aqueles que apreciam a dança e opções de avaliação/apresentação que não apenas a expressão corporal (ANEXO B-RELATO DE PRÁTICA 2016, p.253).

A preocupação da professora, ao dialogar com os estudantes, mostra um fator posto nas teorias pós-críticas. Entretanto, nesse meio, é importante entrançar as análises sobre as relações dos Estudos Culturais e ver como essa teoria está preocupada com questões que se concentram na conexão entre cultura, significação, identidade e poder, como já anunciado.

Por mais que o futebol fique de fora, esse artefato da cultura não seria menos importante. Por esse motivo, inclui-lo é relevante, já que toda a cultura produz suas práticas e nelas ancoram-se significados. Desse ponto de vista, segundo Silva (2013) Neira e Nunes (2009) e Neira (2011, 2014, 2019), pensar em conhecimento requer refletir sobre as nuances relacionadas a como os saberes são organizados na sociedade, pois o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas é o resultado de um processo de criação e de interpretação social.

Em um mundo social e cultural, em que a complexidade se faz presente, as incertezas e a instabilidade se colocam em campos materializados. Nesse mundo, atravessado pelo conflito e pelo confronto, tanto da ciência como das questões empíricas, as quais estão organizadas por diversas epistemologias e pelos dissensos, e em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de se esperar que as ideias dos Estudos Culturais possam encontrar um espaço significativo na perspectiva do currículo (SILVA, 2013).

É por esse motivo que, na área, segundo a professora, também é importante conhecer as preferências pessoais das crianças. O referencial nos diz que entender o contexto no qual o “eu” opera é significativo, porém, minha indagação, dentro dos ECs, é se existe um “eu”. Segundo os escritos no texto, porém, encontra-se *no eu* uma porção inseparável, relacionada a quem somos como seres humanos, que está ligada à natureza das relações e às conexões com o social. Ou seja, fazer com que os alunos falem suas preferências pode gerar interpretações que estão sempre em funcionamento no ato da produção do conhecimento desse “eu”. Entretanto, até que ponto esse eu é “meu” de patrimônio?

É nesse momento que se instauram as complexidades, em outro sentido, a interpretação, seja ela relacionada a qual texto for, está sempre em funcionamento no

ato da produção do conhecimento. Conhecimentos que podem explicar como indivíduos ou grupos, em cenários distintos, constroem seus conceitos, suas ideias, seus modos de ver as coisas do mundo, seus costumes, seus rituais, sua cultura.

Após conversar com os alunxs, decidi abordar o tema DANÇAS, ainda não abordado nas aulas de Educação Física anteriores. Em se tratando de uma escola da periferia da zona sul de São Paulo, observei que eles costumam ouvir Funk nos intervalos de aula, durante o Recreio (ANEXO B-RELATO DE PRÁTICA 2016, p.253).

As escolas são locais permeados pelas culturas locais, porém as culturas transnacionais também tiveram e têm espaço dentro das unidades de ensino, sejam elas particulares ou públicas. Muitas vezes esses espaços são fadados a certo colonialismo, entretanto não se pode deixar de expressar o caráter híbrido, impuro, de mistura, da transformação, que vem de novas e inusitadas combinações entre os seres humanos e as suas culturas. Ou seja, ainda que essa escola, em especial, localizada na periferia, tenha o *funk* como prática social, atualmente estudantes de escolas de bairros centrais e de escolas particulares também ouvem o gênero (HALL, 2013).

A professora realizou o trabalho com o fim de abordar um tema presente na cultura corporal dos alunos, buscando, assim, fomentar novas formas de expressão corporal e novas alternativas de participação entre o grupo, o que fez observando as particularidades deles, como inibição, extroversão, interesse pela escrita e produção de diferentes textos.

De acordo com ela:

A partir do momento em que se possibilitam a escolha de temas das “classes quase sempre silenciadas”, questionar marcadores sociais como etnia, classe, gênero, histórias pessoais através de uma abordagem cultural. Dar voz aos alunos de maneira a democratizar conteúdos e o currículo escolar. (ANEXO B-RELATO DE PRÁTICA 2016, p.254).

Na sequência de seu relato, a professora Dandara expõe que seus objetivos específicos foram: conhecer diferentes estilos de danças, analisar questões de gênero e discutir o preconceito dentro do ambiente escolar. Já o geral estabeleceu que a prática de tipos de danças distintos poderia possibilitar diferentes formas de expressão pertinentes a essa prática. Assim, em seu projeto, foram mapeados os conhecimentos a

respeito de gêneros musicais, destacando-se, entre a maioria dos alunos dos 6os anos: *funk*, sertanejo, música eletrônica e arrocha.

De acordo com o relato, haveria aulas tanto expositivas, como baseadas em leitura de vídeos e textos, além das dedicadas à prática de diferentes estilos de danças. Na finalização, os estudantes iriam organizar apresentações de danças e seminários. No primeiro momento, professora e alunos ouviram algumas músicas trazidas por ela mesma e pelos estudantes.

Organizando o relato por aulas a professora expõe como elas seriam:

Aula 1 CÂNONES Alunos distribuídos em círculo, ao som da música ARE YOU READY- Valfanculo, desenvolvemos vários cânones ao estilo da brincadeira “siga o líder”. Cada aluno teve a oportunidade de inventar um elemento. We will rock you – ao som de Queen fizemos uma roda e acompanhamos o ritmo da música com palmas (ANEXO B-RELATO DE PRÁTICA 2016, p.1).

Aula 2- Apresentei vídeos pesquisados no sítio YOUTUBE: Trailer do filme Billy Eliot , John Lenon da Silva –A morte do cisne( Dança de Rua), So You Think You can Dance – Pasha, Companhia de Balé Cisne Negro - A morte do cisne clássico, Mortal Combat X Gagnam Style. Billy Eliot – “o papel do menino dentro da sociedade.” Reflexões sobre questões de gênero. The Company – grupo de Hip Hop – coreografia. Dudes go Ham – homens dançam música de Beyonce de salto alto (“é viado professora”). Orientei que xs alunxs observassem os diferentes estilos, apontassem semelhanças e diferenças. Observei que a morte do Cisne teve uma releitura num formato de Dança de Rua. Os alunxs gostaram muito, especialmente do Mortal Combat , por tratar-se de um vídeo com personagens de um jogo de videogame com a música que fez sucesso no ano de 2013.

Aula 3- Vamos Dançar? Samba e Samba rock. Experimentamos alguns passos de dança de salão. Algumas abstenções. Pedi um trabalho para avaliação final do bimestre, onde os alunos poderiam escolher a apresentação final - seminário, cartaz, apresentação de vídeos, powerpoint ou até mesmo filmarem alguém dançando para apresentarem para a sala. Foi a estratégia que achei mais democrática para uma avaliação. Os alunxs formarão grupos de até 5 pessoas, escolherão o tema e em todos os casos deverão trazer as músicas para ouvirmos.

Aula 4- Vídeo sobre Ciranda. Observamos a abertura de uma série “Ciranda dom Reino” - vídeo do youtube. Depois vivenciamos alguns passos de ciranda de Lia. Conversamos sobre as danças como meio de socialização entre jovens de uma forma geral. Observei que na Idade Média, a ciranda era uma forma de dançar, acabou virando brincadeira de criança aqui no Sudeste, mas ainda presente no nordeste do Brasil.

Aula 5- Celulares a postos, alunxs colocaram suas músicas para dançarem. Uma breve roda de conversa sobre questões de gênero – “homem não dança.”, “gays dançam melhor”, “meninas gostam de



dançar”, “dá vergonha”; entre outras questões foram abertas nas diferentes turmas (ANEXO B-RELATO DE PRÁTICA 2016, p. 255-256).

Na aula 6, a professora elaborou um texto com um breve histórico das danças, que os alunos copiaram da lousa, ao som de músicas de samba-rock. Já nas aulas seguintes, Dandara organizou as atividades descritas abaixo:

SIGA O LÍDER – selecionei músicas de diversos ritmos, todxs em uma roda e na sequência cada um cria um movimento e os demais devem copiar. Ao final da atividade observei que ninguém estava dançando e todxs estávamos dançando. Expressando nossos sentimentos através de movimentos e exercitando a criatividade. Na verdade, dançar não pareceu tão difícil. E a atividade não tinha certo nem errado.

Aula 8- Vamos dançar? Sertanejo/ Forró. Algumas turmas citaram forró nas preferências, mas outras era o sertanejo. Levei cds e experimentamos o ritmo. Com a proximidade das apresentações dos seminários alguns alunxs ficaram preocupados: “pode funk?” Esse momento oportunizou a discussão do papel da mulher, ouvir e conversamos sobre as letras das músicas, sexualidade. Pedi que escrevessem as perguntas para aprofundarmos na próxima aula.

Aula 9 – Funk. Uma aula praticamente sobre discussões e reflexões. Inquietações, preconceitos e tabus. “Mas professora, tem música pra ouvir em casa e tem música que se ouve na escola.” Mas vocxs ouvem em casa? Dançam? Curtem? Por que não na escola? Observei que existe uma separação entre o que pensam e o que respondem. Às vezes o discurso vem pronto, e a resposta é o que elxs supõem que queremos ouvir. Se todxs são iguais e têm os mesmos direitos, então temos que respeitar as diferenças. Têm as pessoas que ouvem funk, têm as pessoas que curtem gospel, então teremos que ouvir todos os ritmos e respeitar. Comentei que o funk não é novidade, já houve um movimento de resistência da cultura afro-americana. Elaborei um powerpoint com o movimento Black Power de 1970, algumas referências e músicas, para mostrar na aula seguinte.

Aula 10- Apresentação de slides. Histórico do Funk. E ensaios dos grupos. Aula 11-12-13 Seminários. Avaliação final. Essa parte durou mais porque cada sala/grupo teve tempo livre para apresentarem seus trabalhos. A sala disposta em U, para que todxs assistissem. Os grupos tiveram liberdade para escolherem a linguagem da apresentação. Tivemos apresentações de coreografias de danças- Coloquei dois tules na frente da sala como cenário de “palco”, disponibilizei a caixa de som para ligarem o celular, Datashow para vídeos/ powerpoint. O quesito em comum era trazer as músicas referentes às pesquisas para que pudéssemos identificar ritmos. Assim foi rico e diversificado. Os grupos que trouxeram cartazes, eu recolhi e deixei expostos no corredor para apreciação. Depois coleí juntos e formaram um “livro” que mostrei na reunião de pais. Alunxs que

dançaram foram filmados, as apresentações foram fotografadas, algumas foram filmadas também – costumo mostrar para os alunos ao final dos trabalhos tudo que fizemos durante os bimestres. É uma maneira de dar um feedback, ao estilo “melhores momentos” do moviemaker. Também disponibilizei na reunião de pais.

Um cartaz me chamou a atenção, duas alunas fizeram a pesquisa do primeiro samba gravado no Brasil. O preconceito na época, e trouxeram a gravação de Martinho da Vila: “Pelo Telefone”. Outro trabalho interessante foi de uma coreografia de Hip Hop gospel- um vídeo que trouxeram. Um aluno que se inibia durante as práticas, montou dois powerpoints com Música Eletrônica- um era dele e do colega (grupo) e outro era dele sozinho ...no final da apresentação a sala inteira dançou a música “Summer”. Nesse dia o seminário acabou em Rave, e até ele dançou.

Durante todo o processo, público fotos/vídeos na minha página do Facebook- a escola possui um grupo [...]. Nesse poutpourri, alunos de diferentes salas se observam (ANEXO B-RELATO DE PRÁTICA 2016, p. 256-258).

Como se observa, a professora anuncia que esses estudantes mudam seu olhar em relação à diversidade, se reconhecem, se identificam. E constroem o currículo. Dessa forma, o professor não detém o “saber”, o conhecimento é construído e todos somos protagonistas dentro da sala de aula.

Com relação a relato, início as minhas análises com a seguinte reflexão: podemos inserir o conhecimento das culturas afro-brasileiras lendo o livro *O pequeno príncipe*. Essa foi a fala de um palestrante, a respeito do assunto, feita durante um evento em um sindicato dos professores. Daquele momento em diante, saí daquele auditório pensando nessa fala.

Neira (2011), como já citado no texto, retrata que, no currículo cultural, os professores adotam, como ponto de partida para o trabalho pedagógico, a “prática social” das manifestações da cultura corporal e, assim, constroem uma série de análises sócio-históricas e políticas dos textos daquela cultura no âmbito pedagógico.

Esses construtos, segundo o autor, se iniciam a partir da noção que os estudantes e os professores têm a respeito da manifestação da cultura corporal, a qual se dá pelo formato acessado no cotidiano, ou seja, a partir de sua ocorrência social como brincadeira, esporte, dança, ginástica ou luta.

Parece que Dandara organiza suas ações conforme Neira (2011) propõe, entretanto, no decorrer das atividades, algumas intervenções, sobretudo nas práticas da cultura afro-brasileira, deixaram de aparecer ou foram minimamente realizadas, como,

por exemplo, a *ancoragem social*, a qual colabora na desconstrução das representações provocadas pelas informações.

Para esse movimento, o autor tece a nomenclatura de *currículos turistas* que, por vezes, podem criar lacunas sociais no sentido do não conhecimento do outro, podendo evidenciar, nesse caso, uma *trivialização*, como já apresentado no texto, ou um *souvenir*, situação que ocorre ao se *desconectar* as situações de diversidade da vida cotidiana no núcleo escolar (NEIRA e NUNES, 2006, 2008; NEIRA, 2011; SANTOMÉ, 1995).

Tais relações podem recorrer à imagem estereotipada das pessoas ou grupos, sobretudo de coletivos minoritários, de modo que se recorre a explicações e justificativas de suas situações de marginalidade, baseando-se, para isso, em imagens que, por sua vez, produzem a *estereotipagem*. No caso desse relato nota-se que, em seu início, a apresentação sobre o *funk* recorreu a essas questões.

As aulas desenvolvidas pela professora pouco tiveram relações profundas com o tema étnico, se sobressaindo, nelas, o que Neira (2011) identifica, no campo teórico, como currículo turista. Santomé (1995), por sua vez, advoga por um espaço educacional em que os currículos possam ser território de crítica no contexto de uma “política cultural” que favoreça análises e processos de reflexão em comum com a realidade, que possam tornar os estudantes responsáveis pelas transformações sociais no âmbito da crítica, da democracia e da solidariedade na sociedade, como já citado.

Um fato relevante que Dandara descreve na aula 9 e 10, é a iniciativa de levar o *funk* para o debate, o que coloca um desequilíbrio nas ações por parte dos estudantes, para quem esse gênero musical só poderia ser uma prática vivenciada fora do contexto escolar. Entretanto, a professora permeia as relações étnicas apenas no que se refere ao histórico do gênero da dança. De outra forma, porém, nas aulas 11, 12 e 13, a professora trouxe as relações étnicas no âmbito do samba e do *hip-hop*, expondo em diálogo com os estudantes, as relações desse gênero com o preconceito. Outro trabalho como resultado das práticas foi de uma coreografia de *hip-hop* gospel.

Percebe-se que, nesse relato, Dandara transita entre as ideias pós-críticas e, em alguns momentos, deixa escapar, ou organiza, as aulas de acordo com a perspectiva *turística*, segundo a concepção de Neira (2011), como já anunciado.

O último relato de prática a ser analisado é o do professor Zumbi, o qual mostra um interesse pela investigação das manifestações da cultura afro-brasileira e expressa,

como se vê abaixo, que esse tema surge “a partir da necessidade de romper com a exclusividade da cultura euro-americana presente no currículo das crianças”.

Esse professor, ao organizar sua prática, utiliza-se dos conceitos de justiça curricular e de descolonização do currículo, os quais, segundo ele, estruturam a abordagem da cultura corporal de Educação Física. Outro fator que impulsionou o tema foi a necessidade de materializar a garantia do cumprimento da lei 10.639/03.

Ainda que não seja um sinal que garante que a formação continuada do professor tenha tido extrema relevância em sua prática pedagógica, seu relato traz uma característica notória, representada pelo conhecimento que mostra do referencial pós-crítico:

O interesse pela investigação das manifestações da cultura afro-brasileira surge a partir da necessidade de romper com a exclusividade da cultura euro-americana presente no currículo das crianças. Tomando como pressupostos basilares, os princípios de justiça curricular e descolonização do currículo que estruturam a abordagem da cultura corporal de Educação Física proposta por Neira (2011). Além disso, garantir o cumprimento da lei 10.639/03, que altera os artigos 26 – A e 79-B da lei 9.394/96, tornando obrigatório o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, tendo sido ampliada pela lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena (ANEXO C-RELATO DE PRÁTICA 2016, p.259).

No trecho abaixo, em que segue o relato do professor Zumbi, encontra-se descrito como a gramática corporal está presente no processo de ensino-aprendizagem:

Deste modo, iniciou-se o trabalho com a manifestação frevo desenvolvendo um mapeamento sobre o que as/os alunas/os sabiam sobre a dança. Logo aquele que já tivera tomado contato demonstrou um dos movimentos – agacha e levanta colocando um dos pés à frente -, a turma em seguida citou outros elementos característicos do frevo: uso de roupa colorida, chapéu, saia, shorts e guarda chuva; praticado no estado de Pernambuco; dançado por homens e mulheres (ANEXO C-RELATO DE PRÁTICA 2016, p. 261).

A seguir, vê-se que as problematizações em torno do conteúdo das represálias propiciaram nova significados:

[...] repressão vivida pelos praticantes do frevo suscitou análise do cotidiano de alguns discentes, levando-os a expor a ação policial nas proximidades da comunidade onde residem: “professor, semana passada a polícia entrou no beco e enquadrou os caras”, “a polícia

entrou na favela e matou um rapaz”, “a tática é muito folgada”, “os ‘polícia’ pegaram o moleque de moto” (ANEXO C-RELATO DE PRÁTICA 2016, p. 263).

E, como se vê abaixo, o professor também trabalhou com a capoeira, o que fez a partir do referencial dos Estudos Culturais.

Além disso, focou-se na desmistificação de hierarquização cultural, trazendo o povo negro também como produtor de cultura e não como detentor de todo mal produzido pela sociedade, pois muitas práticas e costumes presentes no nosso cotidiano foram produzidos pelo povo negro, deu-se como exemplo, turbante, feijoada, samba, boneca de pano. (ANEXO C-RELATO DE PRÁTICA 2016, p.266).

Os caminhos percorridos por ele foram no sentido de ofertar, para os estudantes, os mais diversos textos referentes ao tema. No campo da gestualidade, o professor se utilizou dos mesmos mecanismos da ideia de textos referenciada nesta tese.

A capoeira e o frevo foram trazidos para o debate, juntamente com as questões do racismo, que estavam colocadas no documento de 2008, o qual organiza as orientações para a construção de um currículo fundamentado, no que se refere às relações étnico-raciais. Além disso, as gramáticas da gestualidade, que compõem os textos da cultura corporal, igualmente foram contempladas.

Encerradas as considerações a respeito do relato do professor Zumbi, parece-me que dois dos objetos desta pesquisa foram atingidos. Assim, tais propósitos se voltavam a: analisar os conceitos que organizam a formação, presentes nos documentos oficiais, e verificar, também, suas interfaces com o referencial teórico, constantes tanto nas *Orientações curriculares* da SME e DRE-CL, como nas ementas de formações e nos relatos produzidos pelos professores. Além disso, identificar as implicações desses elementos para a organização da prática curricular das relações étnicas e raciais no componente de Educação Física Escolar.

Dessa forma, passo, nesse momento, ao terceiro objetivo.

#### **4.3 A impressão dos professores sobre a formação.**

Este *bricoleur* chega à penúltima seção da pesquisa querendo saber dos professores Dandara e Zumbi sobre os impactos da formação continuada, isso por entender que as narrativas “míticas” são construídas a partir de fragmentos de histórias já existentes e de outros elementos fragmentariamente presentes em uma dada cultura. Por isso, este *bricoleur* pode se entender como um “criador de mitos”, ao trabalhar com matérias e instrumentos que estão à mão, analisados dentro de certos contextos. Contextos que, por sua vez, estão anunciados no método.

O questionário foi destinado aos professores que realizaram a formação ofertada pela DRE-CL ou pela SME. O objetivo dessas questões foi saber como as participações na formação de professores impactaram nas práticas pedagógicas.

A primeira questão foi a seguinte: “As relações étnico-raciais representam um tema institucionalizado na educação brasileira desde 2003. Nesse período, ações de formação foram tomadas na rede municipal. Quais motivos levaram a realizar as ações de formação nessa área?”

*Para Zumbi, tais motivações estavam relacionadas à “necessidade de aprofundar a discussão sobre o tema”. Além disso, nas palavras dele, à busca de “conhecimento que me ajudasse a construir uma prática pedagógica potente para problematizar o marcador social étnico-racial que atravessa as práticas corporais”.*

Já para Dandara, o que motivou a busca pela formação foi

*“à preocupação com um ensino democrático e com a quebra de paradigmas e de preconceitos acerca das pessoas negras e indígenas”. Para ela, essa perspectiva poderia ser contemplada “com ainda maior amplitude com aulas críticas e reflexivas a respeito da diversidade brasileira”.*

Como segundo questionamento, propôs-se o seguinte: “As formações sobre o tema étnico-racial contemplaram as demandas da área do componente curricular de Educação Física?” As reações, neste caso, foram, respectivamente, “Sim” e “Não”. Diante disso, pedi para ambos escreverem o motivo de sua afirmação.

Em resposta, o professor Zumbi explicou que:

*“em um dos encontros do curso ofertado no CEU Cantos do Amanhecer, no mês de novembro, o professor Cartola apresentou parte dos resultados de sua dissertação de mestrado sobre uma prática pedagógica apoiada na Lei 10.639/2003, que se preocupou em tratar das brincadeiras africanas”.*

Já para a professora Dandara afirmou que:

*“apesar da abordagem no tema, as práticas corporais relacionadas ao tema foram pouco vislumbradas”. Ainda de acordo com ela, “na maioria das formações a ênfase foi na literatura, na cultura e nos conhecimentos relacionados à geografia, deixando a desejar no quesito ‘práticas corporais’”.*

A terceira pergunta foi a seguinte: “Os conceitos utilizados na formação de professores contribuíram para a construção dos relatos sobre as práticas pedagógicas?”. Para ambos, a resposta foi “Sim”. Quis saber, então, os motivos para essa resposta. No caso do professor Zumbi, a afirmação foi de que

*“à formação me ajudou a pensar sobre uma escrita e uma prática pedagógica atenta para os discursos de produção das diferenças culturais”.*

Para a professora Dandara, por sua vez afirmou que:

*“apesar de poucas práticas corporais, foi possível ampliar repertório com itens curiosos, como por exemplo, fotografias de diferentes países da África, links com danças dos diferentes países e regiões africanas, além de filmes e discussões importantes a respeito do racismo institucional. Sempre evoluindo para outras questões e reflexões a serem debatidas em aula”.*

A pergunta seguinte foi: “O que mobilizou a realização das práticas pedagógicas sobre o tema étnico-racial na área da educação física?”. Frente a essa questão, o professor Zumbi afirmou que

*“o fator principal foi o desejo de construir com os alunos a tematização de uma prática corporal fora do eixo euro-estadunidense. Assim, tomado pelo princípio ético-político de justiça curricular e descolonização do currículo, decidi tratar de temas ligados à cultura afro-brasileira”.*

No caso da professora Dandara, ela expressou que:

*“o que mobilizou a realização das práticas pedagógicas, “além da riqueza cultural (capoeira, danças por exemplo)”, foi, também, “o interesse pelas questões dos direitos humanos” e “a forte presença do racismo entre os adolescentes, os discursos distorcidos a respeito do funk (negro e periférico), entre outras”.*

Dando sequência à entrevista, os professores receberam a seguinte questão: “Quais as alterações que faria no formato da formação de professores sobre o tema étnico-racial no GT de trabalho sobre o tema?”. Nesse sentido, para o Professor Zumbi, seria importante

*“aumentar a oferta de cursos e vagas para alcançar um maior número possível de professores, coordenadores, gestores e quadro de apoio”.*

Já na opinião da professora Dandara seria necessário acrescentar

*“práticas corporais como subtema” E, além disso, aumentar “a oferta de horários”.*

A penúltima questão apresentada aos professores foi: “Quais as alterações que faria no formato da formação de professores sobre o tema étnico-racial ofertado pelo GT de trabalho sobre o tema na DRE-CL?” A respeito disso, o professor Zumbi defendeu

*“ampla oferta e divulgação de cursos para os professores da rede” E, além disso, “abrir a possibilidade para que militantes, professores e ‘agitadores’ culturais possam participar como convidado dos processos de formação promovido em JEIF, bem como de outros encontros/seminários promovidos no território”.*

No caso da professora Dandara, ela afirmou que:

*“acrescentaria as práticas corporais e filmes referência para abertura de discussões” e, além disso, “mais vagas para que outros professorxs” pudessem participar.*

Por fim, foi perguntado aos professores: “Quais as alterações que faria no formato da formação de professores sobre o tema étnico-racial ofertado pela SME?”. Com relação a isso, o professor Zumbi mencionou a

*“ampliação da oferta de vagas em cursos e a construção de seminários para que os professores da rede possam apresentar suas experiências pedagógicas relacionadas com o tema”.*

No caso da professora Dandara, ela declarou que:



*“aumentaria o número de vagas e horários”, pois, segundo ela, “em algumas ocasiões não posso participar devido a bater com horário de trabalho”.*

## 5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os contextos explanados na apresentação desta pesquisa determinam a personalidade com que este pesquisador se relaciona com seu objeto e com seus objetivos. Diferentemente das investigações quantitativas, as pesquisas qualitativas não refutam as relações que o pesquisador tem com o objeto, retratando, assim, uma conexão com o organismo social que expressa a não neutralidade na sociedade, movimento que deixa claro que muitas das pesquisas têm interferência direta do “eu” do pesquisador.

Este *bricoleur* é marcado pelas trajetórias de lutas do povo negro, que reverberam até os dias atuais. É significativo expressar que falo de uma das mais expressivas organizações de escravidão que a humanidade já conheceu, porém, outras maneiras de escravidão também foram feitas por diversos povos na sociedade.

É notório que a cada dia um grande número de pessoas no tocante da população negra vem reivindicando os direitos por acesso ao conhecimento das produções humanas que constituíram a sociedade, e também reivindicam o espaço de “voz” de suas próprias produções. Exemplos desses pleitos se materializam nas políticas de equidade social como as cotas de acesso do povo negro nas escolas técnicas, universidades, programas de pós-graduação e concursos.

No âmbito da educação básica, temos duas expressivas leis a 10.639/03 junto com a lei 11.645/08 que tem por objetivo organizar as relações de ensino e aprendizagem sobre a temática das relações étnico racial. Há pelo menos 17 anos essa última lei se faz presente na educação básica. O município de São Paulo fez valer as determinações da União por intermédio de uma proposta no ano de 2008, mas, ainda que o fato de a determinação legal expressar que algumas áreas em especial irão permear o currículo com o tema étnico-racial, os textos oficiais não abrangem as diversas áreas do conhecimento.

Retomo os objetivos da pesquisa. Seu propósito principal foi entender se as práticas pedagógicas organizadas por professores do componente de Educação Física, relativas ao tema étnico, tiveram expressiva colaboração da formação continuada ofertada pela DRE-CL ou pela SME. Para isso, a indagação posta foi: como estão sendo organizados alguns currículos na área de Educação Física escolar, em relação à temática

africana e afro-brasileira, uma vez que as formações oferecidas pelo Poder Executivo têm importante espaço na rede municipal, sobretudo na região do Campo Limpo?

Para corroborar essas intenções de pesquisa, os objetivos específicos foram desenhados como aporte na construção do conhecimento produzido sobre o tema. O primeiro deles foi analisar os conceitos presentes nos documentos oficiais que organizam a formação e, também, suas interfaces com o referencial teórico elaborado pelo pesquisador. Tais documentos foram compostos pelas *Orientações curriculares* editadas pela SME e pela DRE-CL e, também, pelas ementas de formações publicadas em Diário Oficial. Além disso, também representaram objetivos específicos analisar e compreender criticamente os efeitos da prática curricular dos professores de Educação Física em relação à formação ofertada pela DRE-CL, relativa à temática, e identificar as implicações da formação para a organização da prática curricular das relações étnicas e raciais no componente de Educação Física Escolar.

Para realizar esse processo, procurei seguir o seguinte caminho: realizar uma pesquisa qualitativa, mobilizada pelos referenciais de pesquisador *bricoleur* e, para isso, me utilizei das ferramentas da etnometodologia e do interacionismo simbólico, que auxiliam na construção dos textos mimeses<sup>1,2 e 3</sup>. Ao final, a quais conclusões cheguei?

Primeiro, levando em conta o referencial teórico, é importante dizer que esta não é uma pesquisa acabada, fechada, mas ela encontra-se em um local aberto, transpassado por críticas e, por esse motivo, anúncio considerações apenas parciais. A pós-criticidade em relação ao currículo faz um movimento de diálogo constante com os artefatos da cultura, bem como os da cultura corporal.

Nesse sentido, chego às seguintes conclusões os conceitos trazidos pelo documento de 2008, debatidos na respectiva seção, bem como o papel da ideologia como lugar da representação, discutido na Introdução, apontam ideias importantes como subsídios para a prática pedagógica. Esse debate provoca uma reflexão de como o pensamento de “raça” e o racismo se estruturam na sociedade. Observou-se, no entanto, que esses termos poderiam ser mais debatidos e problematizados pelos documentos, podendo mover novos conceitos para aprofundar as relações de formação. Entretanto, a publicação fundante do debate na rede ultrapassou uma década, assim, por mais que ações que convergem com o material tenham sido tomadas, seria prudente produzir uma nova edição.

Importante expor, inclusive, que outros documentos das diferentes áreas do conhecimento também trazem a temática, entretanto, nesses documentos, muitas vezes parecem ser penduricalhos feitos apenas para cobrir a obrigatoriedade da lei.

A pesquisa trouxe, ainda, relatos de práticas, movimento importante, uma vez que materializa as ações teóricas com as ações práticas. Sobre isso nota-se a inclinação de colocar a cultura afro-brasileira segundo o referencial dos ECs pelos professores. As contribuições por esse lado são expressivas, isso por entender a importância do debate, uma vez que esse terreno tem relações com a “virada cultural”, como analisado.

Entendo que as questões levantadas pelas teorias pós-críticas, sobretudo enquanto alinhadas aos Estudos Culturais, são mais propensas a entender a sociedade na sua complexidade, por esse motivo as demandas de acesso dos sujeitos ao patrimônio da cultura corporal, especialmente dos(as) negros(as), devem ser problematizadas a todo o momento. E, nesse sentido, o documento em questão propõem um professor sempre investigador de sua prática.

Já as formações pelas quais os professores Dandara e Zumbi passaram foram publicadas no Diário Oficial. Apenas uma delas contemplou as questões do jogo e a corporeidade, ainda assim, segundo a publicação, as demais contaram com a oferta de subsídios para que os professores organizassem suas práticas mediante a diálogos, realizados nos encontros coletivos de formação. Outro fator posto foi que o professor que passava pelas ações de formação do GT teria que replicar as discussões nos horários coletivos. Assim, de alguma forma, inclusive segundo os professores Dandara e Zumbi, as ações da DRE-CL e da SME foram importantes.

O termo “intelectuais orgânicos”, trazido por Gramsci, expressa que esse tipo de intelectuais trabalhe em duas frentes. Primeiramente, ter conhecimento superior ao dos intelectuais tradicionais, conhecimentos amplos e profundos, no sentido não apenas de se ter a facilidade do conhecimento, mas de conhecer bem e com hermetismo. Quanto ao segundo aspecto, ele é de extrema importância. Assim, para Gramsci: “o intelectual orgânico não pode subtrair-se da responsabilidade das transmissões dessas ideias, desse conhecimento”. Nesse sentido, a partir das análises dos relatos, os professores Dandara e Zumbi andam nessas fronteiras, ainda sim alguns recortes do relato de Dandara fica presente posturas tecnicistas. Entretanto, percebe-se que ambos procuram dialogar com várias epistemologias e têm por finalidade construir seus currículos.

No âmbito das relações afro-brasileiras, bem como das africanas, pode-se dizer que esses professores realizam uma ou pelo mesmo caminham pra uma prática de

“diáspora moderna” ou uma “estética diaspórica” no currículo. A relação entre as culturas brasileira, afro-brasileira e africana e suas diásporas não pode, portanto, ser adequadamente concebida em termos de origem e cópia, de fonte primária e “reflexo pálido”.

Ou seja, o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vêm de novas e inusitadas combinações dos seres humanos e também de culturas, ideias, políticas, filmes, canções, entre outras formas de representação, são a forma como a novidade entra no mundo e são, também, importantes elementos para a prática pedagógica. Nessa ótica, os intelectuais orgânicos devem ser pesquisadores constantes das diversas epistemologias. Mas esse exercício é laborioso e nem sempre dialoga com o referencial proposto, como visto em alguns casos.

Por fim, a entrevista realizada com os professores sugere alternativas. Como, por exemplo, promover formações que contemplem as questões da cultura corporal. Dessa forma, por mais que a formação tenha contribuído com os professores, parece importante, por parte do Poder Executivo, organizar formações que contemplem novas áreas.

Parece que a questão é bem ampla. Esse debate ainda continua. Visto isso, como organizamos uma política pública de formação, ancorada nas diversas áreas do conhecimento, que contemple as demandas?

Parece que nossa hipótese está sendo contemplada, pode-se notar que a formação de professores deve contemplar novos caminhos, novas epistemologias

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla B.; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?: ensaios sobre a metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnicas-raciais**. 2012. 102 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR. São Carlos, 2012.

BHABHA, Homi K., 1949- **O local da cultura** / Homi K. Bhabha; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BINS, Gabriela. N. **Mojuodara: A educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola e Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOTEGA, Gisely. P. **Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/sc**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo, M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev Bras Cir Cardiovasc**, 20(1), VII-IX, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-76382005000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-76382005000100004). Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior**. Diretoria de Avaliação. Relatório de avaliação quadrienal 2017: educação. Coordenador da área: Romualdo Portela de Oliveira, 2017. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019. Acessado em 27 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação.** Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004. Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). acesso em: 15 mar 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir No 605 de 20 de maio de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acessado em 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasil/ São Paulo/ São Paulo. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CANEN; Ana. XAVIER Giseli. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acessado em: 02 fev. 2020.

CARVALHO; Celso. P. F. LOPES; Franz C. O. Idealismo e contradição: os conceitos de competências e culturalismo no currículo de educação física paulista. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 20, n. 2, p. 82-97. 2015. Disponível em: [http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1014](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1014). Acessado em 22 jan.2020.

CEVASCO, Maria Eliza. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CAETANO, Érica Cristina; SILVA, Paulo Sérgio Moreira. As relações étnico-raciais: lei 10.639/2003 e sua obrigatoriedade para as instituições de ensino do país. @**rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set-dez, 2017. ISSN 2318-7344. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/18790>. Acesso em: 05 maio 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel and SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.36-61. ISSN 1413-2478. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Acessado: 28 jun. 2019.

CROCETTA, Reanta R. J. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014.

COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 22 mar. 2019.

DURBAN. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo. Discriminação Racial, Discriminação Racial. Xenofobia e Intolerância Correlata. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Disponível: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acessado em 04 abr. 2019.

ESCOSTEGUY, Ana.C. D. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 9, dez. 1998. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>. Acessado em 04 abr. 2019.



FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto/2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. acesso em: 23 jan. 2019.

FERREIRA; Janaina. S. SANTOS; José. H. COSTA; Bruno. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000566?via%3Dihub>. Acessado em 01 fev. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michael. **A ondem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. pronunciada em 02 de Dez. de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCISCO, Cristiane P. S. **O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças**. 203 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GAUDINO, Eduardo S. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico raciais, corporais e de gênero**. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções do nosso tempo. In: **Educação Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acessado: 05 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; 2013.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade?. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

JACOB, Hemanuelle D. L.S. **Ensino de identidades: um estudo sobre mulheres negras na escola**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceito de bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da educação física: algumas pontuações. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 246-257, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/199/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LINS RODRIGUES, Antônio. C. **Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora**. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

LOPES; Franz. NUNES; Mário L. F. Estudos Culturais e Multiculturalismo: possibilidades para o currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 145-153, jan./abr. 2019. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8817&path%5B%5D=6704>. Acessado: 02 jun. 2019.

LOPES, Franz. C. O. **Disciplina a educação física no contexto da reforma curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

LOPES, Franz. C. O A reforma curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo: entre cultura corporal de movimentos e competências. **Braz. Ap. Sci. Rev., Curitiba**, v. 2, n. 1, p. 2-18, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BASR/article/view/235/196> Acessado em: 12 dez. 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago - 15ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico raciais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCAR, São Carlos, 2009.

MATTELART; Armand. NEVEU. Erik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino de Educação Física em Salvador**. Bahia. 2008. 100 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. UFB. 2008.

MOREIRA; Antônio F. B. CANDAU; Vera. M. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado: 25 jan. 2019.

MUNIZ, Victor Carvalho. Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em Psicologia. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 278-296, ago. 2014. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acessado: 22 jan. 2019.

NEIRA, Marcos. G. **Educação Física: A reflexão e a prática no ensino.** São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_. **Práticas Corporais: brincadeiras, danças, lutas, esporte, e ginástica.** São Paulo: Melhoramentos, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica.** Jundiaí SP: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, Sílvia M. THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

NOGUEIRA, Simone G. **Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola.** 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial.** 2008. 173 f Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2008.

RANGEL, Gleisiele. S. **No movimento do jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola.** 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

RESTEPRO; Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina Educação (**Porto Alegre, impresso**), v. 38, n. 1, p. 21-31, jan.-abr. 2015 <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20325>. Acessado em: 13 jun. 2017.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a03n85.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria P. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Alessandro de Oliveira; SCHUCMAN, Lia Vainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos(as). **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul-dez de 2015, p. 117-140. ISSN 2178-700X. Disponível. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v6n2/07.pdf> Acesso em: 22 jan. 2019.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**, 15(3), May-June 2010, p. 121-4. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>. Acesso em 09 abr. 2019.

SANTOS, Marzo V. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Ana P. S. **“Ah... não tem aula de educação física? então eu vou embora!”: o ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural**. 2018. 212 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro 2018.

SANTOS, José. C. **A corporeidade vai à escola?** Dissertação de Mestrado em Educação Física – Programa de Pós-Graduação em Educação Física Universidade Federal do Triangulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1752415/mod\\_resource/content/2/16%20etnico%20psp.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1752415/mod_resource/content/2/16%20etnico%20psp.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. (SP), Igualdade Racial em São Paulo: Avanços e Desafios. **SMPIR Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial**. 2016. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade\\_racial/arquivos/Relatorio\\_Final\\_Virtual.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf). Acessado em: 13 out.2019.

\_\_\_\_\_. (Município). **Diário Oficial de São Paulo**. DECRETO Nº 54.452, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013 Institui, na secretaria municipal de educação, o programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino - mais educação Pão Paulo. 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013/detalhe>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. (Município). [Comunicado]. **Diário Oficial de São Paulo**, São Paulo, ano 2016, n. E.H. 16.10.72.001.000.000 , p. 28, Disponível em: [\[http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CAUNGEAKQ2NUJeBENS8KOO7CEE4&PalavraChave=GT%20%C3%89tnico%20Racial\]](http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CAUNGEAKQ2NUJeBENS8KOO7CEE4&PalavraChave=GT%20%C3%89tnico%20Racial). Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. (Município). [COMUNICADO Nº 43, DE 27 DE SETEMBRO DE 2018.]. **Diário Oficial de São Paulo**, São Paulo, ano 2018, p. 63, Disponível em: [\[http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=d22fa37a178af75cc585bdd06204bc54&PalavraChave=%20Feir%C3%A1frica\]](http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=d22fa37a178af75cc585bdd06204bc54&PalavraChave=%20Feir%C3%A1frica). Acesso em: 03 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. (Município). [Comunicado]. **Diário Oficial de São Paulo**, São Paulo, ano 2014, n. CÓDIGO DE ENDEREÇAMENTO: 16.10.72.001.000.000, p. 59, Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=76N55MQOE MEAPeCV3HA6N0E312D&PalavraChave=GT%20%C3%A9tnico>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. (Município). [EXTRATO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO]. **Diário Oficial de São Paulo**, São Paulo, ano 2020, n. 002/2020 6016.2019/0053525-8, p. 65, Disponível em <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=47de355a402360a839fb5c3ec1f322a8&PalavraChave=CAPACITA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20O%20RUGBY,%20WORKSHOP%20DE%20APERFEI%20AMENTO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20ATIVIDADE> S: Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. (Município). [COMUNICADO Nº 335, DE 03 DE ABRIL DE 2017.]. **Diário Oficial de São Paulo**, São Paulo, ano 2017, p. 27, Disponível em : <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=E8FJ2L5Q9SGE9e20SH5E0LVCQIS> Acesso em: 02 out. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia política*, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Acesso em 02 abr. 2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

SILVA, Silvia. M. C; BARBOSA, Fabiana M. PEDRO, Luciana G. Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em Psicologia. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 278-296, ago. 2014. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2014v20n2p278>. Acessado em 07 maio. 2019.

SILVA, Tadeu. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. Tomaz. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Leandro. S. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul**. 2019. 138 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Grande Dourados. Mato Grosso do Sul. Dourados. 2019

SOARES, Dandara C. **As relações étnico-raciais e as TIC na educação física escolar: possibilidades para o ensino médio a partir do currículo do estado de São Paulo**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

SOUZA SANTOS, **Boaventura de Souza**. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2010.

STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**. Tradução de Pedro Bastos. São Paulo, 2015.

VENCO; Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cad. Saúde Pública** 2019. Sup 1:e00207317. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00207317.pdf>. Acessado em: 27 dez. 2019

## APÊNDICE A- Questionário e respostas dos professores.

### Questionário Formação de Professores (Relações Étnico Raciais)

Esse questionário é destinado aos professores que realizaram a formação ofertada pela DRE-CL e SME. O objetivo dessas questões é saber como as práticas de formação de professores impactaram nas práticas pedagógicas.

1. As relações étnicos raciais é um tema institucionalizado na educação Brasileira desde 2003, nesse período ações de formação foram tomadas na rede municipal. Quais motivos que levaram a realizar as ações de formação nessa área?

### Respostas

Necessidade de aprofundar a discussão sobre o tema. Buscar conhecimento que me ajudasse a construir uma prática pedagógica potente para problematizar o marcador social étnico-racial que atravessa as práticas corporais.

A preocupação com um ensino democrático, quebra de paradigmas e preconceitos à cerca das pessoas negras e indígenas. Contemplando ainda maior amplitude com aulas críticas e reflexivas a respeito da diversidade brasileira.

2. As formações sobre o tema Étnico Racial contemplaram as demandas da área do componente curricular de Educação Física?

### Respostas

Sim 50%

Não 50%

Escreva os motivos a sua afirmação na questão anterior:

### Respostas

Em um dos encontros do curso ofertado no CEU Cantos do Amanhecer no mês de novembro, o professor Fabiano Maranhão apresentou parte dos resultados de sua dissertação de mestrado sobre uma prática pedagógica apoiada na Lei 10.639//2003 que se preocupou em tratar das brincadeiras africanas.

Apesar da abordagem no tema, as práticas corporais relacionadas ao tema são pouco vislumbradas. NA maioria das formações a ênfase são na literatura, na cultura e conhecimentos relacionados a geografia, deixando a desejar no quesito “práticas corporais”.

3. Os conceitos utilizados na formação de professores contribuíram para a construção dos relatos sobre as práticas pedagógicas?

Respostas  
Sim 100%

Escreva os motivos de sua afirmação na questão anterior:

Respostas

A formação me ajudou a pensar sobre uma escrita e uma prática pedagógica atenta para os discursos de produção das diferenças culturais.

Apesar de poucas práticas corporais, foi possível ampliar repertório com itens curiosos, como por exemplo, fotografias de diferentes países da África, links com danças dos diferentes países e regiões africanas. Filmes e discussões importantes a respeito do racismo institucional. Sempre evoluindo para outras questões e reflexões a serem debatidas em aula.

4. O que mobilizou a realização das práticas pedagógicas sobre o tema Étnico Racial na área da educação física?

Respostas

O fator principal foi o desejo de construir com os alunos a tematização de uma prática corporal fora do eixo euro-estadunidense. Assim, tomado pelo princípio ético-político de justiça curricular e descolonização do currículo, decidi tratar de temas ligados à cultura afro-brasileira.

Além da riqueza cultural (capoeira, danças por exemplo), o interesse pelas questões dos direitos humanos. A forte presença do racismo entre os adolescentes, discursos distorcidos a respeito do Funk (negro e periférico), entre outras.

5. Quais as alterações que faria no formato da formação de professores sobre o tema Étnico Racial no GT de trabalho sobre o Tema?

Respostas

Aumentar a oferta de cursos e vagas para alcançar um maior número possível de professores, coordenadores, gestores e quadro de apoio.

Acrescentaria práticas corporais como subtema. Aumentaria a oferta de horários.

6. Quais as alterações que faria no formato da formação de professores sobre o tema Étnico Racial ofertado pelo GT de trabalho sobre o Tema na DRE-CL?

Respostas

Ampla oferta e divulgação de cursos para os professores da rede. Abrir a possibilidade para que militantes, professores, “agitadores” culturais possam participar como convidado dos processos de formação promovido em JEIF, bem como encontros/seminário promovido no território.



Acrescentaria as práticas corporais e filmes referência para abertura de discussões. Mais vagas para que outros professorxs pudessem participar.

7. Quais as alterações que faria no formato da formação de professores sobre o tema Étnico Racial ofertado pela SME? R

Respostas

Ampliação da oferta de vagas em cursos e construção de seminários para que os professores da rede possam apresentar suas experiências pedagógicas relacionadas com o tema.

Aumentaria o número de vagas e horários. Algumas ocasiões não posso participar devido a bater com horário de trabalho.

**ANEXO A – Relato professora Danara. Publicado**

## Objetivos

- Descolonizar o currículo
- Incluir as discussões etnicoraciais nas aulas de Educação Física
- Refletir sobre africanidades

## Procedimentos

- Abrir discussão sobre o que é Capoeira
- Histórico da prática e reflexões sobre escravidão no Brasil
- Práticas corporais e musicais
- Videos sugeridos : Besouro , Vista minha pele
- Roda de capoeira

# O Plano

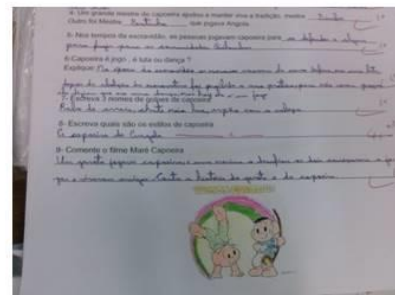


**Lei 10639**

- determina o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra
- A Lei determina estudos sobre a cultura, as lutas e as contribuições do negro dentro da sociedade brasileira

COM O OUTRO

## Personalidades Negras Femininas









1039

Autoria: [REDACTED]  
 Instituição: [REDACTED]  
 Área: Educação Física

Esse trabalho teve como objetivo ampliar o repertório cultural nas aulas de Educação Física por meio do ensino da capoeira. As práticas não se limitaram à aprendizagem de golpes, mas foram ampliadas com textos e vídeos com os quais buscamos refletir sobre as questões étnorraciais dentro e fora da escola. Os desafios foram desmistificar a imagem da capoeira como religião ou dança e mostrá-la como prática esportiva. Como resultado, verificamos ampliação de conhecimentos a respeito da capoeira, reflexão a respeito das relações com as pessoas negras da comunidade escolar e descolonização do currículo escolar.

## **ANEXO B – Relato professora Danara. Publicado**

Esse relato de prática foi publicado Seminário ano de 2016

Ano letivo 2015- 4 turmas do 6º anos

### **Resumo**

O estudo do tema “Danças” foi sugerido por alguns alunos e alunas dos 6s anos durante a conversa inicial do ano letivo. Antes de planejar as aulas , costumo conversar com os alunos , sobre conhecimentos e preferências pessoais e busco opções fora do roteiro Futebol e bola. Assim resolvi estudar Danças de uma maneira ampla e que contemplasse linguagens para aqueles que apreciam a dança e opções de avaliação/apresentação que não apenas a expressão corporal.

Palavras-chave: danças , ritmo, linguagens

### **Abstract**

Some students suggested “Dance” for our classes in this year. Before plann, I like talk about preferences and knowledge from them; and I prefere different options out of Football and ball games. This work is about Dance and different languages for who likes dance , and don´t.At last the presentation support diferent kind and not only body expression.

Key-words : dance, rythim, language

### **Introdução**

Após conversar com os alunxs , decidi abordar o tema DANÇAS, ainda não abordado nas aulas de Educação Física anteriores. Em se tratando de uma escola da periferia da zona sul de São Paulo, observei que eles costumam ouvir Funk nos intervalos de aula, durante o Recreio.

### **Justificativa**

De acordo com NEIRA (2004) , “o currículo também é influenciado pelas crianças que frequentam os bancos escolares”. Assim dediquei este trabalho a fim de abordar um tema presente na cultura corporal dos alunos, buscando novas formas de expressão corporal e novas alternativas de participação entre o grupo – observando as particularidades deles : inibição , extroversão , interesse pela escrita e produção de diferentes textos.

Dentro da abordagem da cultura corporal , a Educação Física está inserida em Linguagens e “... se faz necessário a utilização de diferentes textos. É neste contexto quer entendemos ser relevante, não só o conhecimento da existência das diferentes formas de se comunicar com o aluno,” o autor se refere aos recursos áudio visuais como possibilidade de aproximação do aluno com os temas abordados nas salas de aula . (SILVA , s/d)

“...práticas corporais, produtos da gestualidade, formas de comunicação e expressão, artefatos da cultura. Quando brincam ,dançam, ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções ,formas de ver o mundo, conhecimentos, relações de poder, enfim seu patrimônio cultural.” NEIRA(2013,p.1422)

A partir do momento em que se possibilitam a escolha de temas das “classes quase sempre silenciadas”, questionar marcadores sociais como etnia, classe, gênero, histórias pessoais através de uma abordagem cultural. Dar voz aos alunos de maneira a democratizar conteúdos e o currículo escolar. ( NEIRA , 2013)

#### Objetivo Específico

Conhecer diferentes estilos de danças; analisar questões de gênero, discutir o preconceito dentro do ambiente escolar.

#### Objetivo Geral

Praticar diferentes tipos de danças, possibilitar diferentes formas de expressão dentro do tema „danças”.

#### Metodologia

Aulas expositivas, leitura de vídeos, textos e prática de diferentes estilos de danças.Finalização com apresentações de danças e seminários.

#### Material

Lousa ,aparelho de projeção, aparelho de som, textos, fotografias.

#### Avaliação

Apresentação de coreografias e/ou vídeos pesquisados na rede de internet. Apresentação de seminários em diferentes linguagens : power point, cartazes.



## Desenvolvimento

Mapeamos os conhecimentos a respeito do gênero musical , destacando-se : Funk , Sertanejo, Eletrônica , Arrocha entre a maioria dos alunos dos 6os anos.

Neste primeiro momento ouvimos algumas músicas trazidas nos celulares. E outras de cds que levei de casa.

## Aula 1

### CÂNONES

Alunos distribuídos em círculo, ao som da música ARE YOU READY- Valfanculo, desenvolvemos vários cânones ao estilo da brincadeira “siga o líder”. Cada aluno teve a oportunidade de inventar um elemento.

We will rock you – ao som de Queen fizemos uma roda e acompanhamos o ritmo da música com palmas .

## Aula 2-

Apresentei vídeos pesquisados no sitio YOUTUBE: Trailer do filme Billy Eliot , John Lenon da Silva –A morte do cisne( Dança de Rua), So You Think You can Dance – Pasha , Companhia de Balé Cisne Negro- A morte do cisne clássico, Mortal Combat X Gagnam Style.

Billy Eliot – “o papel do menino dentro da sociedade.” Reflexões sobre questões de gênero.

The Company – grupo de Hip Hop – coreografia.

Dudes go Ham – homens dançam música de Beyonce de salto alto . (“é viado professora”)

Orientei que xs alunxs observassem os diferentes estilos , apontassem semelhanças e diferenças.Observei que a morte do Cisne teve uma releitura num formato de Dança de Rua.

Os alunxs gostaram muito , especialmente do Mortal Combat , por tratar-se de um vídeo com personagens de um jogo de videogame com a música que fez sucesso no ano de 2013.

Alunxs observaram personagens do videogame.

## Aula 3-

Vamos Dançar?

Samba e Samba rock. Experimentamos alguns passos de dança de salão.

Algumas abstenções. Pedi um trabalho para avaliação final do bimestre, onde os alunos poderiam escolher a apresentação final- seminário , cartaz, apresentação de vídeos , powerpoint ou até mesmo filmarem alguém dançando para apresentarem para a sala. Foi a estratégia que achei mais democrática para uma avaliação. Os alunxs formarão grupos de até 5 pessoas, escolherão o tema e em todos os casos deverão trazer as músicas para ouvirmos.

Aula 4-

Video sobre Ciranda. Observamos a abertura de uma série “ Ciranda do Reino”.- vídeo do youtube.

Depois vivenciamos alguns passos de ciranda de Lia. Conversamos sobre as danças como meio de socialização entre jovens de uma forma geral. Observei que na Idade Média , a ciranda era uma forma de dançar , acabou virando brincadeira de criança aqui no sudeste , mas ainda presente no nordeste do Brasil.

Aula 5-

Celulares a postos, alunxs colocaram suas músicas para dançarem. Uma breve roda de conversa sobre questões de gênero – “homem não dança.” , “gays dançam melhor”, “meninas gostam de dançar”, “dá vergonha”; entre outras questões foram abertas nas diferentes turmas.

Aula 6-

Elaborei um texto com um breve histórico das danças. Os alunxs copiaram da lousa ao som de músicas de samba rock.

Aula 7-

SIGA O LÍDER – selecionei músicas de diversos ritmos , todxs em uma roda e na sequência cada um cria um movimento e os demais devem copiar.

Ao final da atividade observei que ninguém estava dançando e todxs estávamos dançando . Expressando nossos sentimentos através de movimentos e exercitando a criatividade. Na verdade dançar não pareceu tão difícil. E a atividade não tinha certo nem errado.

## Aula 8-

Vamos dançar? Sertanejo/ Forró

Algumas turmas citaram forró nas preferências , mas outras era o sertanejo. Levei cds e experimentamos o ritmo. Com a proximidade das apresentações dos seminários alguns alunxs ficaram preocupados : “ pode funk?”

Esse momento oportunizou a discussão do papel da mulher, ouvir e conversarmos sobre as letras das músicas, sexualidade. Pedi que escrevessem as perguntas para aprofundarmos na próxima aula.

## Aula 9 –

Funk . Uma aula praticamente sobre discussões e reflexões. Inquietações, preconceitos e tabus. “Mas professora , tem musica pra ouvir em casa e tem música que se ouve na escola.”

\_ Mas vocxs ouvem em casa? Dançam? Curtem? Por que não na escola?

Observei que existe uma separação entre o que pensam e o que respondem . Às vezes o discurso vem pronto , e a resposta é o que elxs supõem que queremos ouvir. Se todxs são iguais e têm os mesmos direitos , então temos que respeitar as diferenças.Têm as pessoas que ouvem funk , têm as pessoas que curtem gospel , então teremos que ouvir todos os ritmos e respeitar.

Comentei que o funk não é novidade, já houve um movimento de resistência da cultura afro-americana. Elaborei um powerpoint com o movimento Black Power de 1970, algumas referências e músicas, para mostrar na aula seguinte.

## Aula 10-

Apresentação de slides. Histórico do Funk. E ensaios dos grupos.

## Aula 11-12-13

Seminários. Avaliação final .Essa parte durou mais porque cada sala/grupo teve tempo livre para apresentarem seus trabalhos. A sala disposta em U , para que todxs assistissem.

Os grupos tiveram liberdade para escolherem a linguagem da apresentação. Tivemos apresentações de coreografias de danças- Coloquei dois tules na frente da sala como

cenário de “palco”, disponibilizei a caixa de som para ligarem o celular, Datashow para vídeos/ powerpoint.

O quesito em comum era trazer as músicas referentes às pesquisas para que pudéssemos identificar ritmos. Assim foi rico e diversificado. Os grupos que trouxeram cartazes, eu recolhi e deixei expostos no corredor para apreciação. Depois coleí juntos e formaram um “livro” que mostrei na reunião de pais.

## BIBLIOGRAFIA

NEIRA, G. Marcos –Por dentro da sala de aula- conversando sobre a prática – Phorte Editora – São Paulo – 2004

NEIRA,G. Marcos – A seleção dos temas de ensino no currículo cultural de educação física-Universidad de Antioquia disponível em [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_29.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_29.pdf)

SILVA, S.Silvio - O VÍDEO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIFICAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES POSSÍVEIS disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/>

## LINKS DE VIDEOS DE DANÇA

<https://www.youtube.com/watch?v=FG1vld0Sx8M> PASSINHO NO METRO .

<https://www.youtube.com/watch?v=9fuUSQ1S1oM> batalha do passinho

<https://www.youtube.com/watch?v=kc17H68IKMs> yannis marshal

## **ANEXO C – Relato professor Zumbi. Publicado**

Esse relato de prática foi publicado Seminário ano de 2016

O presente relato foi desenvolvido junto com as/os estudantes da EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, localizada na zona sul de São Paulo, no distrito de Capão Redondo. A unidade atende crianças e jovens entre 06 e 15 anos de idade no ensino regular (fundamental I e II), oferecendo a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

O interesse pela investigação das manifestações da cultura afro-brasileira surge a partir da necessidade de romper com a exclusividade da cultura euro-americana presente no currículo das crianças. Tomando como pressupostos basilares, os princípios de justiça curricular<sup>21</sup> e descolonização<sup>22</sup> do currículo que estruturam a abordagem da cultura corporal de Educação Física proposta por Neira (2011).

Além disso, garantir o cumprimento da lei 10.639/03, que altera os artigos 26 – A e 79-B da lei 9394/96, tornando obrigatório o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, tendo sido ampliada pela lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

O projeto se iniciou no segundo bimestre do ano de 2015, estendendo até o fim do ano letivo, foi realizado com turmas de quinto ano do fundamental I, crianças com faixa etária entre 9 e 11 anos. Nesta etapa, os estudantes têm duas aulas semanais de Educação Física.

Deste modo, o começo do projeto se deu a partir de um mapeamento<sup>23</sup> sobre as manifestações de dança conhecida pela turma. Sentados em roda na parte externa da unidade, as/os estudantes perguntados sobre quais conheciam, citaram as seguintes:

---

<sup>21</sup> Justiça curricular tem o mesmo sentido de justiça social. O que esta em tela é a realização da justiça no ato de vivência curricular. Uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal prestigiará, pela valorização deste patrimônio, a multiplicidade de conhecimentos presentes na escola e na sociedade (NEIRA, 2011).

<sup>22</sup> A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal de todos os seus frequentadores. Por meio desse procedimento, o currículo cultural da Educação Física empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares (NEIRA, 2011).

<sup>23</sup> Ação que permite ao docente identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos/às estudantes, bem como, aquelas que mesmo não compoem suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou universo cultural mais amplo. Significa, também, levantar os conhecimentos sabidos pelos/pelas estudantes sobre determinada prática corporal. Sendo assim, é um tipo de atividade de ensino constante e dinâmica (NEIRA, 2011).

funk, sertanejo, hip-hop, break, psy, samba, tango, arrocha, eletrônica, forró, capoeira, freestyle, passinho do romano, dança de rua, axé e frevo.

Tomando como referência as informações supracitadas, decidi investigar junto com a turma o frevo, pois um dos estudantes expos que o conheceu numa viagem ao estado de Pernambuco, tendo vivenciado com seus familiares alguns passos da dança brasileira.

Vale destacar a resistência da turma em tratar de tal temática, pois as danças até aquele instante só faziam parte das aulas quando se aproximava o momento de alguma festa organizada pela unidade, situação que colocava as/os estudantes para ensaiar dias antes, a fim de promover alguma apresentação ao público externo. De acordo com as crianças não havia aprofundamento<sup>24</sup> sobre o processo histórico, artefatos ou significados presentes nas manifestações. Outro fator relevante era a maciça presença de atividades recreativas dentro das aulas de Educação Física em outras ocasiões, o que os levaram a acreditar que o componente curricular é composto apenas por manifestações que utilizam corda, bola ou um momento de aliviar a tensão produzida em sala de aula.

Percebida tal significação, coube discutir as práticas da cultura corporal (esportes, danças, brincadeiras, danças, ginásticas e lutas) de que trata o componente Educação Física, ressaltando que um dos objetivos das aulas seria promover momentos de aprendizagens de manifestações ainda não vividas pela turma no interior da escola ou das aulas.

Essa situação, acompanhada das já mencionadas anteriormente, cunhou o interesse por investigar as manifestações da cultura corporal pertencentes ao povo afro-brasileiro, que de certa forma, faziam parte da cultura dos familiares das/dos discentes, pois muitos vieram da região nordeste do Brasil em busca de uma vida melhor. Outro aspecto motivador de análise foi a inexistência de discussão digna da cultura deste grupo, de acordo com as/os discentes, apenas se promoveu apresentações circunstanciais, a fim de garantir cumprimento de protocolos na semana da consciência negra.

Deste modo, iniciou-se o trabalho com a manifestação frevo desenvolvendo um mapeamento sobre o que as/os alunas/os sabiam sobre a dança. Logo aquele que já

---

<sup>24</sup> De acordo com Neira (2011), aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações.

tivera tomado contato demonstrou um dos movimentos – agacha e levanta colocando um dos pés à frente -, a turma em seguida citou outros elementos característicos do frevo: uso de roupa colorida, chapéu, saia, shorts e guarda chuva; praticado no estado de Pernambuco; dançado por homens e mulheres.

Como passo seguinte, realizamos assistência de vídeos<sup>25</sup> para entender um pouco melhor os significados que permeiam o frevo. Podemos logo de início promover uma leitura das identidades<sup>26</sup> dos praticantes, foi ressaltada a presença dos elementos citados em conversa anterior que o caracteriza. Além disso, consideraram: “os movimentos são rápidos e fáceis”, “a música é bem agitada”, “milhares de pessoas dançam na rua durante o carnaval”, “o carnaval de Recife é diferente do de São Paulo”, “aqui temos o samba e lá é o frevo”.

A vivência prática dos movimentos característicos do frevo veio em seguida, assim fizemos os passos ponta calcanhar, saci e tesoura conforme anunciado em um dos vídeos. Surgiram em meio a tantas resistências falas: “que negócio difícil”, “isso aqui é muito fácil”, “isso é coisa de doido, vou fazer não”. De início, mesmo sem música, houve grande envolvimento dos discentes, conforme a atividade foi acontecendo alguns a abandonaram afirmando não ter gostado ou não saber dançar.

Agora ao som de música características do ritmo, realizamos os movimentos supracitados, empolgados com a dinâmica da atividade, dois estudantes apresentaram um novo movimento, de mãos dadas, um de frente para o outro, abaixavam e levantavam simultaneamente, porém ao se levantar tinha de colocar um dos pés à frente, sendo contrário ao do parceiro. Demonstrado o gesto, os demais formaram duplas para realização.

A produção de tal vivência não foi nada parecida com a organização defendida por alguns conservadores educacionais, que necessita de estudantes colados em carteiras, silenciados e fingindo prestarem atenção ao que está sendo produzido. Confesso aqui que por alguns instantes tentei por em prática tamanha ordem, sendo possível somente no início enquanto apresentava alguns gestos, mas fui vencido pela

---

<sup>25</sup> Link de acesso ao vídeo assistido em aula - <https://www.youtube.com/watch?v=yUzxN5yR8MI>.

<sup>26</sup> De acordo com Hall (1997), nossas identidades são formadas culturalmente. Neste sentido, Woodward (2014) coloca que a identidade se constitui com as posições que assumimos e com as quais nos identificamos, criam e adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representados, além de ser marcada por símbolos.

resistência, rebeldia e “arte” daqueles que resistiam em fazer, pois sua vontade naquele momento era correr e brincar de pega-pega.

Dentro de nova aula, suscitamos novas discussões a fim de verificar a compreensão do que tiveram sobre as produções anteriores. Assim, se observou que o texto escrito corporalmente, isto é, a realização dos movimentos, era de tamanha facilidade para alguns, enquanto outros tiveram a mesma disposição para descrevê-los.

Neste momento, escrevíamos de maneira coletiva aquilo que caracterizava o frevo, os gestos vivenciados em aula anterior. Novamente ao realizar os movimentos ao som musical, aquele que tomou contato com o frevo em Pernambuco, foi demonstrando novos movimentos aos colegas, mas sem saber nomeá-los. Nesta aula, muitos estudantes, maioria meninos, recusaram em participar da dança alegando que a prática é apenas para meninas.

Vendo os discursos assumidos pelos estudantes para definir a manifestação, em meio à produção das vivências, pontuamos as informações trazidas nos vídeos assistidos inicialmente, abordando as questões de gênero que tanto impregnam o universo da dança.

Observando alguns garotos defenderem a não participação com o discurso de não serem gays, questionei-os e aos demais sobre tais afirmações, muitos apontaram que a participação não está restrita às meninas e nem é definidor de orientação sexual, logo se ressaltou a necessidade de respeito ao homossexualismo, pois foi colocado como algo amaldiçoado.

Além disso, debateu-se sobre a qualificação de “coisa de doido ou louco” realizada por um dos estudantes, ele próprio não sabia explicar o porquê chamava o frevo desta forma, apenas expos que os movimentos nunca tinham sido vistos por ele e por isso veio à mente nomeá-los desta forma. Quando perguntado sobre quais movimentos não são de loucos logo pronunciou os do futebol. Ressaltou-se à turma que a manifestação não é típica do nosso estado, porém é muito privilegiada em outras regiões, lugares recheados de estereótipos e visão preconceituosa de uma parcela privilegiada socialmente, e de todo modo merece total destaque no currículo, bem como respeito e valorização, já que faz parte da cultura familiar de alguns.

Mergulhando na história do frevo, logo de cara descobrimos que sua manifestação nasce a partir dos movimentos tecidos nas ruas de Pernambuco, em meio à resistência popular no final do século XIX, e início do século XX. Os primeiros grupos surgem a partir dos Clubes Carnavalescos Pedestres, por volta de 1880, quando estes



passam a ter maior destaque no cenário de rua do Recife. Os Clubes Pedestres oriundos da classe trabalhadora urbana, originados nas organizações religiosas e profissionais, são denominados tomando como inspiração as ocupações cotidianas das pessoas que o formavam, como: espanadores, vassourinhas, lenhadores etc..

Neste período, capoeiristas vinham na linha de frente dos blocos ou bandas realizando seus movimentos característicos da própria capoeira. Esses, muitas vezes entravam em confrontos devido à existência de rixas entre os blocos de rua, alguns portavam guarda-chuvas para se protegerem ou atacarem o outro.

Sofrendo fortes ameaças de extinção dos desfiles por policiais e outras autoridades ano após ano, com o discurso de manutenção da ordem, o frevo foi ganhando outra cara para se fazer aceito em meio a tanta proibição e perseguição.

A repressão vivida pelos praticantes do frevo suscitou análise do cotidiano de alguns discentes, levando-os a expor a ação policial nas proximidades da comunidade onde residem: “professor, semana passada a polícia entrou no beco e enquadrou os caras”, “a polícia entrou na favela e matou um rapaz”, “a tática é muito folgada”, “os ‘polícia’ pegaram o moleque de moto”.

Ressaltou-se na discussão o preconceito praticado pela instituição militar contra o cidadão negro e pessoas da periferia, que por diversas tem de provar sua inocência perante as ações truculentas e covardes de policiais, pois os procedimentos adotados em bairros mais nobres da cidade são totalmente diferentes aos da faixa marginalizada.

Passado debate das ações perversas do militarismo, pensamos na forma de produção do guarda chuva, já que surgiu em diversos momentos, ao discutirmos a história e nas primeiras conversas sobre a temática. Considerado peça fundamental e carregado de significados, acompanha os dançarinos por todo desfile e apresentações, recebendo novas configurações com o passar dos anos. Deixou de ser um instrumento de defesa ou ataque com tamanho e peso considerável, para se tornar acessório principal, ganhando redução de tamanho, a fim de facilitar seu transporte, e variadas cores, essas, baseadas na bandeira do estado de Pernambuco.

Pesquisando as formas de produção do guarda chuva, encontramos um tutorial<sup>27</sup> no portal youtube.com demonstrando a confecção utilizando garrafa pet, revista ou jornais, durex e papel crepon. Ao assistir o vídeo, achamos interessante a cada um levar na aula seguinte uma garrafa pet de dois litros para elaboração da sombrinha.

---

<sup>27</sup> Tutorial de confecção de sombrinha de frevo: <https://www.youtube.com/watch?v=UfDqN-EzT-M>

Durante a confecção os estudantes formaram duplas, uns negando a fazê-la, outros muito envolvidos, desenvolvendo-a de acordo com suas características, deixaram as tiras da garrafa mais grossas, fixando nas extremidades papel crepon colorido, alguns tomaram como parâmetro as cores do time, enquanto outros queria apenas apresentar a diversidade de cores. Além disso, teve estudante que pintou com tinta guache, buscando personalizar ainda mais o objeto.

Produzida a sombrinha, buscou-se a produção coreográfica tomando como referência os movimentos já vivenciados nas aulas anteriores. Apresentei a música “me segura senão eu caio” cantada por Alceu Valença, e tomando-a como referência, fizemos os movimentos saci, bêbado, trâmela e ponta e calcanhar. Os ensaios foram recheados de idas e vindas, sendo realizados dentro da própria sala da turma, para isso, afastamos as carteiras, deixando o centro livre.

Estudantes que resistiam em fazer a dança entravam somente para demonstrar ao outro que o que estava sendo colocado era de fácil realização, mas quando perceberam o envolvimento dos colegas e a construção da coreografia, entraram aos poucos para fazer parte da dança.

Como produto final do trabalho apresentou-se a coreografia na festa junina da unidade. Cada um, portando a sombrinha produzida, dançou conforme o ensaiado. As meninas utilizaram saia confeccionada com TNT, vestimenta tomada emprestada por professora de unidade educacional vizinha, enquanto os meninos trajaram camiseta branca e shorts a escolha.

#### Capoeira

Na volta do recesso escolar de julho a capoeira tornou-se palco de novas discussões dentro das turmas de quinto ano. No início realizou-se um mapeamento a fim de identificar novas informações. Pois, já era sabido que a manifestação era vivenciada por alguns estudantes no contraturno, no projeto Mais Educação da prefeitura de São Paulo, outros tomaram contato em ONGs próximas de casa.

Sendo assim, sentados em roda na parte externa da unidade, expuseram aquilo que sabiam a despeito da manifestação da cultura afro-brasileira, conforme apontavam, se registrava em caderno:

- Dança;
- Jogo;
- Luta;
- Os capoeiristas jogam descalços;
- Tem de usar roupa folgada,

- Roupa branca,
- Movimentos: meia lua, armada, macaquinho, benção, esquiva, folha seca, mortal, bananeira, rasteira, queixada, ginga, aú, martelo;
- Somente duas pessoas jogam;
- Uma forma de defesa,
- Grupo Abadá;
- A cada ano troca o cordão;
- A troca de cordão depende de treinamento;
- Criada pelos africanos;
- Tem música;
- Instrumentos: agogô, pandeiro, atabaque, berimbau;
- Jogada em roda;
- Existe campeonato;
- Capoeira angola;
- Mestre;
- Antes de entrar na roda os participantes se cumprimentam;
- Homem e mulher jogam;
- Criada com o objetivo de se defender dos brancos.

Encontrado um emaranhado de significados, fomos à prática da capoeira, procurando realiza-la conforme o que foi apontado pelos/pelas estudantes. Sendo assim, iniciou-se pela produção da ginga, aqueles com domínio da técnica apresentou a maneira de realização do movimento, após, formou-se duplas, um de frente para o outro, conforme visto na demonstração do colega, faziam o gingado. Dentro de instantes se formou a roda e aqueles que se sentiam a vontade entravam para jogar.

Relembrando o processo anterior, em nova vivência o estudante Wilian apresentou o movimento “esquiva lateral”. De acordo com ele, um gesto aprendido no início do processo de aprendizagem da capoeira, cujo foco é proporcionar a defesa ao jogador, pois se coloca o antebraço na frente do rosto, com o corpo abaixado, apoiando no chão a outra mão. Após explanação, os colegas ao realizar a ginga, vivenciada em aula anterior, faziam esquivas laterais.

Paralela às aulas de Educação Física, a professora regente investigava com a turma os modos de produção cultural do povo negro, as condições as quais foram submetidos ao serem capturados/sequestrados de suas terras e transportados em navios. Assim, desenvolvemos discussão sobre o assunto, a fim de entender como aquilo que eles/elas sabiam do povo negro estava amplamente associado às situações de miséria e sofrimento.

Aprofundamos o processo de escravização, salientamos as técnicas avançadas de plantio e colheita como um dos motivadores para busca dos negros pelos europeus, já que seu maior interesse era explorar o máximo possível os recursos naturais das terras brasileiras.

Além disso, focou-se na desmistificação de hierarquização cultural, trazendo o povo negro também como produtor de cultura e não como detentor de todo mal produzido pela sociedade, pois muitas práticas e costumes presentes no nosso cotidiano foram produzidos pelo povo negro, deu-se como exemplo, turbante, feijoada, samba, boneca de pano.

Seguindo as vivências, relembramos os gestos realizados, o estudante Renan apresentou o movimento “meia lua”. Deste modo os estudantes tinham de realizá-lo junto com os outros já mencionados, para isso se formou pequenos grupos, aqueles com mais experiências desenvolviam, além dos apresentados à turma, os movimentos que já dominavam.

A construção das aulas foi se fortalecendo a cada momento, após realizar os movimentos supracitados, formamos uma grande roda, foi aí que o estudante Renan trouxe mais um elemento fundamental da capoeira, a musicalidade. Ensinando aos colegas o ritmo das palmas ao cantar a música “menino na beira do rio”.

Música: “Menino na beira do rio”

Menino na beira do rio  
 Menino na beira do mar  
 Aprendeu a capoeira  
 Sou da família Abadá  
 Lá, lá, lá, ê  
 Se quiser saber meu nome  
 Não precisa perguntar  
 Eu me chamo capoeira  
 Sou da família abadá  
 Lá, lá, lá, ê.

Em vivência produzida, convidei dois estudantes de outras turmas para compartilhar suas experiências com a capoeira, um participava do projeto desenvolvido no contraturno, a outra, estudante do 3ºano participava de um grupo de capoeira próximo de sua casa. Com posse do berimbau, o convidado explicou os itens que o compõem – cabaça, vara de madeira e arame de aço (de acordo com ele retirado de pneus de carro) -, além dos elementos que o acompanha: caxixi, dobrão e vareta. Seguindo, citou que existem três tipos viola, gunga e médio, diferenciando-se no som emitido, logo um dos estudantes anunciou que detinha em sua casa um berimbau do tipo gunga, porém estava quebrado. Finalizando, ressaltou o significado do berimbau na capoeira, sendo o instrumento de maior importância, pois é quem comanda e dita o ritmo do jogo na roda.

Em meio à enxurrada valorosa de informação, fomos à área externa produzir novos textos, formamos uma grande roda. O grande destaque foi a participação da convidada, Vitória, de apenas 8 anos, com estatura bem inferior aos estudantes da turma. A cada golpe ou movimento realizado pela garota, arrancava gritos e gestos de quem estava de fora, pois acreditavam que o/a companheiro (a) tinha sido “quebrado (a)”, houve uma considerável disputa para jogar com ela. Tudo ocorreu louvado pelo som do berimbau e das palmas daqueles que estavam na roda.

Dentro de tantas nuances, procuramos entender os códigos presentes na roda de capoeira, pois a cada aula surgia um novo elemento. Ao entrar no jogo um dos estudantes realizou o sinal da cruz, perguntado para a turma o significado do gesto responderam que é uma forma de se benzer ou pedir proteção a Deus para não se machucar. Outra fonte de discussão foi a forma de entrada ao centro da roda para participação no jogo, alguns iam ao meio aleatoriamente, conforme suas vontades, aqueles mais experientes ficaram raivosos, argumentando que os colegas atrapalhavam, pois tinha um modo certo para entrar. Assim, a atividade foi interrompida para explicação da problemática, aquele que apontou o descontentamento informou que quem estava na roda, desejando ir ao centro jogar, tinha de comprar o jogo, logo apareceram piadinhas de alguns, “mas eu não tenho dinheiro”, rebatendo o gracejo, disse que não tinha relação alguma com isso, mas sim colocar um dos braços a frente do corpo de um dos jogadores para entrar. Além disso, complementou dizendo que na roda não é permitido retirar do jogo alguém de graduação superior.

Conforme o projeto foi se escrevendo, os estudantes apontavam as instituições no em torno que oferecia a prática de capoeira: dois ou três frequentavam a Casa José Coutro, outros já tinham tomado contato nos espaços Casa do Zezinho e Sete Lagos.

Os rabiscos foram e voltaram, em linhas sinuosas e estreitas, pois constantemente aqueles resistentes em vivenciar a capoeira, pediam para que eu pegasse a bola para jogarem futebol, enquanto os colegas realizassem as atividades propostas. O processo de convencimento, em meio às tensões, por muitas vezes gerou revolta, abalos, desânimos, já que a ausência da bola na Educação Física representava um grande estranhamento.

Entre tantas broncas, discussões, resistências, corpos, movimentos, gestos, palavras, expressões, meninos e meninas poetizaram dentro do currículo. Desestabilizamos a estrutura moderna presente na escola, ao tecer a concha de retalhos da capoeira. Apresentaram os instrumentos musicais que a compõem – agogô, pandeiro,

atabaque e berimbau -, complementei as informações expondo um dos motivos de inserção de tais artefatos, pois se considerava na época que a prática da capoeira tornava os negros mais fortes, rebeldes e valentes, assim, os praticantes introduzem canções para ludibriar aqueles que os perseguiam, deixando-os com a sensação de que naquele momento se produzia alguma dança. Além disso, as músicas retratavam o modo de vida, sofrimento, alegrias, frustrações, angústias, sentimentos vividos pelos negros.

Textualizava-se na instituição as entranhas da cultura afro, com muita negritude, ginga e resistência, pois até aquele momento não se tinha dada tamanha atenção à temática étnicorracial. O tratamento era apenas cumprimento de protocolo para semana da consciência negra. Escrevia-se, naquele momento, com letras garrafais, a justiça curricular ao lado do reconhecimento da cultura corporal da comunidade<sup>28</sup>, ambos, princípios de um currículo cultural preocupado com a construção de uma sociedade mais justa (NEIRA E NUNES, 2008).

Assim como a imprevisibilidade de um jogo de capoeira, borrou-se a tela tecnicista educacional, pois não sabíamos até onde iríamos com todo o trabalho, a manifestação cultural é recheada de elementos ricos em significados e valores, impossíveis de serem esgotados em um bimestre, semestre ou ano letivo. Exemplo disso foi o pronunciamento de um dos estudantes em meio ao processo: “O professor de capoeira disse que tem 10 anos de capoeira e não sabe tudo sobre ela”.

Estávamos ali para investigar a cultura afro-brasileira de uma forma que pudéssemos entendê-la e vivenciá-la não de uma forma romantizada, mas sim debatendo as perseguições, opressões e demonizações sofridas pelo povo negro ao longo da história.

As caixas de tintas estavam abertas para meninos e meninas tocarem seu pincel e deixarem suas marcas na tela. As fugas e desestabilização da programação proposta eram diárias, foi estressante, conflituoso e preocupante. A vontade de correr e produzir pega-pega pulsava em alguns corpos, a sede pela bola contaminava algumas mentes, e as saídas da roda eram constantes. Diferente da cartilha pedagógica, não teve nada de suave.

Dentro das rodas, teve enfrentamento, ameaças, risos, falas: “professor, o Adelmo está arregaçando, vou bater também”, “posso ir com a fulana?”, “eu não quero

---

<sup>28</sup> 8 Com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos/as alunos/as transformam-se em temas de estudo (NEIRA, 2011).

ir com ele”, “tô cansado de capoeira”, “levanta mais a perna”, “olhem as palmas”, “cadê o ritmo?”.

Os discursos e movimentos colaram as marcas dos estudantes na produção do conhecimento. Aqueles com mais experiência auxiliaram os colegas que tinham dificuldades, a aprendizagem se deu em várias direções. As proximidades encorajaram o

Outro a entrar na roda. Este Outro é aquele todo desajeitado, tido como “analfabeto motor” por alguns defensores de outras perspectivas, aqui tratado como diferença.

Eram nestas entranhas que se mostravam o caráter plural dos corpos, o arco-íris de significações, a necessidade de reconhecê-los e valorizá-los, de mostrar a todos que o Outro também é possível, que a diferença também é necessária e válida, de entender as marcas preconceituosas da sociedade contra aqueles que fogem dos padrões.

A multiplicidade de ações a cada aula abalava as estruturas que garantiam os discursos hegemônicos e conservadores: “ensinar luta os deixam mais brigões”, “você é doido, se esses meninos se machucarem você está lascado”, “isso é perigoso”. Foi ouvindo essas frases ao longo dos anos que percebi a percepção de colegas frente aos textos da cultura corporal.

A surpresa veio quando um estudante teve seu rosto atingido pelo pé do colega, naquele momento esperava-se a devolutiva de outro golpe, um revide à altura, mas de imediato parou-se o jogo para o pedido de desculpas pelo acidente. Neste momento, pontuou-se a ocorrência de incidentes deste tipo durante o jogo, daí os estudantes colocaram a importância de se realizar os movimentos, de estar atento ao que o outro realiza e a maneira de entrar na roda.

Entre linhas se transcreveu um emaranhado de textos pertencentes à capoeira, enriquecemos o repertório, perpassando pelas graduações, tendo como marcador a cor do cordão, que identifica o quão avançado está o praticante. Os estudantes com experiência se posicionaram citando-os como exemplo, informando possuírem a corda crua, essa destinada aos iniciantes Aproveitando o passeio, entramos no significado dos batizados, já que é dentro dele a ocorrência de mudanças do cordão.

Entre tantos caminhos e encruzilhadas, atravessamos sem olhar para os lados um dos marcadores de identidade dos capoeiras, a vestimenta (calça branca e camiseta branca). Além disso, desfilamos sobre a figura do mestre -, a resistência dos negros em manter viva sua cultura, pois falar em capoeira na escola até certo período não era

possível, após muita luta, hoje há possibilidade, ainda com certa dificuldade, e a presença do grupo de capoeira Abadá na região.

A história da capoeira foi acompanhada pela trajetória do povo negro, abordou-se as condições de saída de seus terras, o transporte em alto mar e chegada ao nosso continente. Navegou-se pela maior forma de resistência, a constituição dos quilombos, citando o maior deles, Palmares, localizado na região onde é o estado de Alagoas, o papel desempenhado pelos feitores e capitães do mato e o propósito dos negros ao criarem a capoeira.

Após intensas discussões sobre os assuntos supracitados, o estudante Luiz propôs a encenação da história, com possível apresentação aos colegas de outras turmas. Com o apoio das professoras regente e de reforço, os estudantes ensaiaram ao longo de aproximadamente um mês, apresentando em formato jogral parte da história dos negros escravizados em solo brasileiro. Abordando os modos de vida e resistência desenvolvidas contra as opressões sofridas por seus exploradores. A cada ensaio os estudantes também foram propondo ajustes, incrementando ainda mais suas impressões.

Contudo, o projeto exalou resistência e desafios, permitiu aos/às estudantes, dentro do ano letivo, vivenciar a cultura afro-brasileira de maneira digna e justa, rompendo com a perfumaria reforçada na semana da consciência negra. Colocamos no ar a valorização do patrimônio cultural da comunidade, ressignificamos a prática, aprofundamos e ampliamos os conhecimentos a respeito das temáticas de frevo e

capoeira. Combatemos com grande veemência as falas criadas para desqualificar a cultura negra, por diversas vezes ouvimos “isso é macumba”, “isso é coisa de doido”. Não garanto que conseguiram permanecer com estas ideias, mas naquele momento se viram abalados com a presença de outros discursos.

## REFERÊNCIAS

LIMA, Claudia. Um movimento popular chamado frevo. Disponível em: <http://www.claudialima.com.br/pdf/Um%20movimento%20popular%20chamado%20FREVO.pdf>.

História do frevo. Disponível em: [http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Frevo&ltr=f&id\\_perso=925](http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Frevo&ltr=f&id_perso=925).



HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação e realidade. Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. 2 ed. São Paulo, SP: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L F. Praticando estudos culturais. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

NEIRA, Marcos G. Educação Física: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo, SP: Blucher, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.