

Diversidade cultural, descolonização e educação [física] antirracista

BRUNO RODOLFO MARTINS*

Resumo: Qual a potência do encontro entre a Educação Física escolar e a Diversidade Cultural? Este artigo pretende discutir a ampliação dos temas usados na Educação Física e na escola, que focam, tradicionalmente, em referenciais europeus a serem trabalhados nas aulas. Tais referenciais fortalecem práticas racistas, já postas e desenvolvidas em nossa sociedade, sendo valorizadas em demasia, e em detrimento de outros referenciais relacionados às origens da formação cultural do nosso povo, quer sejam indígenas ou africanos. Assim, minimamente, esse encontro trataria da inclusão dessas regularmente marginalizadas manifestações culturais [corporais] na escola, e na educação física. Esse caminho possui, necessariamente, alguma forma antirracista, comprometida com a descolonização das mesmas. Caso contrário, pela via da folclorização, estaria reforçando preconceitos, estereótipos e estigmas, em outros termos, reforçando o racismo cultural já instituído no ambiente escolar e entre as histórias e as práticas regulares da Educação Física escolar.

Palavras-chave: educação física escolar; relações étnico-raciais; educação antirracista; culturas populares; saberes marginais; corpos negados

Cultural diversity, decolonization and anti-racist [physical] education

Abstract: What is the power of the meeting between school Physical Education and Cultural Diversity? This article aims to discuss the expansion of the themes used in Physical Education and school, which traditionally focus on European references to be worked in class. Such references strengthen racist practices, already established and developed in our society, being overvalued, and to the detriment of other references related to the origins of the cultural formation of our people, whether indigenous or African. Thus, minimally, this meeting would address the inclusion of these regularly marginalized [bodily] cultural manifestations in school, and in Physical Education. This path necessarily has some anti-racist form, committed to their decolonization. Otherwise, by the way of folklorization, it would be reinforcing prejudices, stereotypes and stigmas, in other words, reinforcing the cultural racism already established in the school environment and between the stories and regular practices of school Physical Education.

Key words: school physical education; ethnic-racial relationships; anti-racist education; popular cultures; marginalized knowledges; denied bodies



** BRUNO RODOLFO MARTINS é Mestre em Relações Etnicorraciais (CEFET-Maracanã), Especialista em Gênero e Sexualidade (UERJ) e em História da África e da Diáspora Africana no Brasil (FIS), Bacharel e Licenciado Pleno em Educação Física, e professor da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

- Bom dia, Boa tarde, Boa noite
Capitão como...? ¹

Esse artigo trata do encontro de três campos marginais: a Diversidade Cultural, a Educação Física e o racismo. Tem a pretensão de ser mais uma provocação, num sentido epistemológico mesmo, do que um encaminhamento pré-definido já com alguma conclusão. Nele é analisada a possibilidade de pautar a Diversidade Cultural como caminho de descolonização da Educação Física. Necessariamente, um caminho antirracista para ela, como também para toda educação escolar. Desdobra-se em outras questões e temáticas, em especial, a construção de outro paradigma para a Educação Física escolar, que retire a ênfase no esporte, e

1 Ao longo desse texto haverá palavras em itálico para designar expressões usadas tradicionalmente no *Cavalo Marin*, mais comentado adiante. Esse modo de comunicar cruzado, o popular do *brinquedo* com o acadêmico, faz parte da investida em realizar um texto acadêmico incluindo uma linguagem diversa. Aqui, há influência do modo de produção textual da “Pretagogia”, de Sandra Petit (2015, p.154), que, apesar de escrever que “a Pretagogia não é uma metodologia”, a mesma contém propostas epistêmicas como a valorização da escrita na primeira pessoa, na história de vida pessoal, na afetividade, no reconhecimento, no acolhimento da linguagem popular, por exemplo. A negação dessas palavras poderia compor o que Muniz Sodré (2005) chama de “semicídio”, um apagamento de palavras, ideias e sentidos em detrimento de outras consideradas superiores pelo projeto de dominação colonial. Em suma, quando não se “apaga” as pessoas (genocídio), apagam-se suas culturas, linguagens, modos de ser e palavras (SODRÉ, 2005, p.7). Considerando ainda a questão descolonização, Julio Tavares (2012, p.108) é categórico e reforça: “a fala e a língua são os primeiros lugares ocupados pela lógica colonialista”. Portanto, um dos primeiros que precisamos desalojar o colonizador. Por fim, escolhi esse *brinquedo* como exemplo por ter alguma vivência com ele e algumas amizades entre *brincadores* tradicionais, e por acompanhar suas transformações a partir de 2005 e a sua influência e presença no mundo acadêmico e artístico fora do *terreiro*. Não há demarcações nem divisões no texto por compreender que os temas em questão precisam compô-lo integralmente, em diálogo permanente e sem chance de ficarem *fora da roda*. Inclusive, a circularidade é uma das inspirações na construção desse texto.

que valorize as culturas populares, em especial as de matrizes indígenas e africanas, inferiorizadas e especialmente marginalizadas ou excluídas pelo processo de embranquecimento do país – processo pelo qual a escola e a Educação Física tiveram papel fundamental nas políticas estatais. Assim também, se problematiza a questão dos corpos negados, dos saberes marginais, da formação docente, da presença de mestres tradicionais na escola, e dos riscos de folclorização e da iminente perseguição a qualquer profissional de educação e/ou iniciativa engajada que pautar a Diversidade Cultural na escola.

*Senhora Dona da Casa quero atenção de
iaia
Sei que seu marido merece patente de
generá
Quero que me dê licença pro meu cavalo
vadiá*

No início do texto, temos a fala de Seu Ambrósio, que chega para vender figuras ao Capitão, que irá promover uma festa para os Santos Reis do Oriente. Acima, uma loa do Capitão quando retorna de viagem para a sua festa. Ambos são figuras de Cavalo Marin, brinquedo da zona da mata norte de Pernambuco, de gente que cortava ou corta cana no canavial. Um patrimônio cultural brasileiro devidamente registrado pelo IPHAN². Mas por que esse

2 Conforme consta em seu Inventário (IPHAN, 2014): “De forma sucinta, a brincadeira do Cavalo-Marinho é uma forma de expressão tradicionalmente realizada pelos trabalhadores rurais da região da Zona da Mata Norte de Pernambuco e sul da Paraíba durante o ciclo natalino. Trata-se de uma espécie de teatro popular que representa o cotidiano (presente e passado), real e imaginário, deste grupo social brasileiro por meio da poesia, da música, dos rituais e de seus movimentos corporais. Contém personagens com máscaras (*figuras*), variados tipos de danças, um rico repertório musical, a louvação ao Divino Santo Rei do Oriente, momentos de culto à Jurema Sagrada e a presença de animais ou bichos, como o Cavalo e o Boi. A brincadeira, que é comandada pelo Capitão, se realiza num terreiro em formato de semicírculo, em lugares planos e, normalmente, ao ar livre. Antigamente, era praticada nos engenhos e usinas de açúcar. O *brinquedo* tem suas raízes consolidadas nas senzalas como cultura produzida

destaque, logo no chegar desse trabalho? A escola, quem trabalha nela, e quem estuda nela, conhece e valoriza esse brinquedo? Ela, em seu aspecto conservador, não seria um meio de difusão “da cultura”? Enquanto uma articuladora mais progressista, não seria conexão com as culturas diversas existentes, além de ser uma produtora³? Por que essas manifestações culturais, (que também são seletamente escolhidas e) consideradas oficialmente como patrimônio cultural, não compõem o currículo escolar? E o que acontece quando conseguem ser reconhecidas através da escola?

Na escola existe um projeto de corpo, em especial através da Educação Física, que está longe de fortalecer ou preservar qualquer diversidade, no qual pretende padronizar, e isso tem uma longa história. Os corpos são considerados iguais, baseado em uma tendência biologizante, com vistas à aptidão física, ainda predominante em detrimento das questões culturais. Diante do trabalho com as diferenças, nem seria o caso da busca ou fortalecimento de alguma identidade, algo que Petit (2015) considera ser um “falso problema”, apontando que “a luta é pela necessidade da afirmação cultural e política de um legado importante que vive em nosso corpo-memória” (p.162)⁴.

pelos negros escravizados oriundos da África” (p.14)

3 Sobre a escola e suas potências, Paulo Freire (1996) destaca que “dialética e contraditória, não poderia ser a educação [escolar] só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades” (p.51). Essa é uma das apostas para se conseguir desenvolver algum trabalho conforme essa outra perspectiva aqui proposta.

4 A autora se refere especificamente às heranças africanas, mas que pode ser relacionado às heranças indígenas, e outras culturas (corporais) marginalizadas na nossa sociedade. A autora remete

Considerando isso, a Educação Física continua afastada de propostas progressistas que tratem das questões raciais e da diversidade cultural brasileira⁵. O conteúdo ainda muito valorizado pela Educação Física escolar continua sendo o esporte, de tendência tecnicista e excludente, enquanto prática que pretende nivelar, ocultar e/ou apagar as diferenças, indicando um padrão de corpo e de movimento.

Apesar do campo teórico ter avançado há décadas⁶, as “escolhas”, seja dos programas das redes de ensino, como de profissionais, para as práticas desenvolvidas na escola parecem ter parado no tempo e ainda têm esse “conteúdo” como fundamental e/ou como preferência, via de regra pelo viés tradicional e conservador. Para além disso, esse padrão tem um sentido bem conhecido, porém naturalizado, e, portanto, sendo um tanto mais sutil e difícil de ser estranhado quando identificado, por conta de seu viés racista: um corpo ideal branco e eurocentrado.

É diante dessa escola e dessa Educação Física que esse Capitão chega com seu

à memória junto ao corpo justamente para destacar o projeto de esquecimento e invisibilidade dessas culturas nas pessoas que são descendentes dessas, por exemplo, as pessoas negras diante das culturas africanas. Com discussão semelhante, Tavares (2012) considera que a “memória coletiva como sendo a memória motora, a própria documentação escrita pelos gestos e movimentos corporais”, com uma provocação para se rememorar, através desses, toda herança cultural impedida de ser socializada na diáspora africana (p.62).

5 Ainda é incipiente essa produção, considerando a história da Educação Física no país, de sua renovação na década após a Constituição de 1988, e ainda após o marco da lei 10.639, de 2003. Coutinho (2014), até o momento da conclusão de seu trabalho tinha identificado “poucas publicações que apresentam a interseção entre corpo(reidade), Educação Física escolar e relações étnico-raciais e cultura e história negra” (p.6). Mais precisamente sete.

6 Conforme o Coletivo de Autores (1992), “a década de [19]80 aponta os primeiros elementos de uma crítica a sua função sócio-política conservadora no interior da escola” (p.49).

cavalo pra vadiá. A simples inclusão de um brinquedo como esse contribui/ria para “tumultuar o reino do esporte” já estabelecido, assim como para “criar problemas para a escola”, como destaca Melo (2019)⁷ acerca da posição que a Educação Física ocupa na escola. No exemplo com o Cavalo Marin, uma inclusão com coisa de gente preta, com um histórico que remonta ao cotidiano da escravidão açucareira pernambucana, muito diferente e específica se comparar a outras regiões ou lugares, como o Rio de Janeiro, demonstrando, por fim, que nem esse projeto escravocrata foi padronizado⁸. Ainda com essa presença na escola e na Educação Física, estaríamos fortalecendo um processo de reparação histórica, que negou e nega permanentemente o legado cultural/corporal negra e africana, indígena, entre outras que a população brasileira tem e que muitas vezes desconhece, e quiçá se reconhece ou valoriza. Esse Capitão “pede” licença com um coice de cavalo, entrando nessa casa conservadora e racista que é a escola, onde vive essa Dona, que não tem nome popular, oriundo de alguma língua africana ou indígena, mas sim, europeia.

Tavares (2012) menciona essa escola como domesticadora e contendora da população

7 O autor comenta que a Educação Física está na escola para criar problemas para a mesma, devido às suas próprias características de “fronteira”, de diálogo com o “mundo da rua”, com o trabalho com a linguagem corporal. Caso não cumpra esse papel, deve estar servindo como “enquadramento” dos corpos. Ela é, via de regra, a principal disciplina que desenvolve atividades “fora de sala”, em que o barulho, as falas, os gritos, a expressão corporal como um todo são legitimadas e fortalecidas, normalmente incomodando a ordem controladora comumente atestada nos cotidianos escolares. Por si só, “a Educação Física é um problema para a escola”, pois demonstra como “esse modelo de escola não cabe mais”. E se considerarmos práticas corporais ainda mais marginalizadas, esse tumulto pode/ria ser potencializado.

8 De acordo com Demétrio (2015), “a escravidão variou no tempo e no espaço e, também, de senhor para senhor, de proprietário para proprietário, uma vez que havia proprietários mais severos e outros menos” (p.30).

oprimida “social e etnicamente através de um processo de exclusão de suas culturas” apresentando para a mesma “uma cultura” junto a

outros paradigmas em substituição aos que foram mutilados pelo estabelecimento da hegemonia cultural que se reproduz há séculos.

[...] E a escola torna-se o principal instrumento desse processo de *razzia* descivilizatória, na medida em que impõe um saber totalmente distanciado da realidade de seu público (p. 24, grifo da autoria).

A estrutura fabril, as organizações de controle de circulação e tempo, a “norma culta”, o autoritarismo docente, a desconexão com a realidade, o aprendizado do modo “certo” e “único”, no qual qualquer outro modo é considerado desviado e “errado”⁹, o corpo padrão... a partir dessas e outras formas de enquadramento é que o autor irá afirmar “que se processa a exclusão dos saberes marginais do projeto político pedagógico oficial” (p. 25, grifo meu).

Especificando esse processo, e focando no enfrentamento direto ao racismo através dessas culturas marginalizadas pela escola, Petit (2015) destaca que ela é

um meio de exclusão, que, despreparada para lidar com as fortes influências africanas [indígenas e outras marginalizadas] em nossa cultura, chegam a “expulsar” (direta ou indiretamente) os estudantes negros [indígenas e outros] que não se vêm contemplados nas atividades, materiais didáticos e abordagem dos profissionais docentes, no ambiente escolar (pp. 194-195).

Assim, produzir aulas e outras intervenções pedagógicas nesse sentido de incluir culturas negras, africanas, indígenas, populares em geral, diante dessa escola e Educação Física racistas, não só é obrigação, indicada desde a Constituição Federal de 1988 e por outros documentos oficiais nacionais e outros internacionais, que o Brasil é signatário¹⁰. Compõe

9 Paulo Freire (1996) resume isso como “bancarismo” ou “ensino bancário” (p.14).

10 São alguns exemplos: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais:

também uma necessária e urgente provocação epistemológica, no sentido de construir outro paradigma para a Educação Física escolar. Um paradigma que valorize a diversidade cultural brasileira, que possa trazer à tona as questões raciais, além dessa problemática associada à história da Educação Física no país, e de potencializar, por fim, a luta antirracista na escola¹¹. Não basta incluir essas culturas, é preciso desenvolver outras metodologias e relações entre educadores e educandos, que efetivem alguma coerência¹² e possam, de fato, valorizar esses outros corpos e esses outros movimentos, que quando não estão excluídos, estão marginalizados.

No nível oficial e nacional, tudo se mostra com potencial, mas dificilmente sendo realizado, seja por conta do racismo institucional, seja por conta da não vontade política e pedagógica de profissionais. Como consta em nossa Constituição Federal:

[...] O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988, p. 71).

Pluralidade Cultural; a LDB de 1996 e as leis 10.639 e 11.645 que a alteram; o Estatuto da Igualdade Racial; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação; a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e a Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, da ONU; a Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da UNESCO.

11 Essa problemática está mais detalhadamente estudada em Martins (2013).

12 Como indica Paulo Freire (1996), “este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis [ao trabalho docente] – a da coerência” (p.27).

Bastaria esse trecho para que fossem empenhadas ações afirmativas, promotoras e protetoras dessa diversidade cultural. Mesmo assim, ainda precisou de a LDB ser promulgada quase 8 anos depois, e após 7 anos a mesma ser alterada pela lei 10.639, e ainda mais 5 anos, com a lei 11.645, para que fosse possível mexer lá no fundo e incomodar um pouco o sistema¹³. E como exemplo, em nível internacional, para que essa valorização seja efetivada, consta no item 7 das “linhas gerais” da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002): “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (p. 5). Cabe agora, no decorrer do trupé do cavalo, problematizar como a mesma estaria presente na Educação Física escolar.

Se der licença ele brinca

Se não der, eu pretendo me arretirar

Pastorinha vamo brincar

Assim, esse trabalho tem ressonância com um dos sentidos de descolonizar usado por Carvalho (2019) que é o de “desfazer” e de “desvestir”¹⁴. Nesse caso, desfazer o nó de um bocado de coisas associadas à Educação Física, como o esporte, compreendendo ele enquanto paradigma eurocentrado de corpo, posto outrora no lugar das ginásticas de países europeus considerados de cultura superior¹⁵.

13 Um exemplo é “Escola Sem Partido”, movimento e programa que pretende censurar profissionais engajados por uma educação crítica, em especial nas questões de classe, gênero e raça. E que recentemente acumulou derrota no Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual realizada de 17 a 24 de abril desse ano, declarando inconstitucional lei que proíbe a utilização em escolas públicas municipais de material didático que contenha o que chama de “ideologia de gênero”.

14 Carvalho menciona esses termos comparando-os à relação com roupas velhas e que não cabem mais.

15 Sobre isso, Sodré (2005) comenta que “em vez de ginástica, que, autoritariamente, regulava os movimentos do aluno, a competição esportiva oferecia ao indivíduo a oportunidade de medir suas próprias forças no livre confronto dos corpos

Desfazer os ranços históricos com o militarismo, a eugenia, a higiene, a medicina, o tecnicismo, que, de muitas maneiras, constroem uma estrada na direção da Europa, e não para o sertão da mata virgem. Desfazer suas “raízes europeias”¹⁶, não no sentido de ignorá-las ou exterminá-las (como se fosse possível), mas sim, de compreendê-las no mesmo terreiro que as raízes africanas e indígenas, notando o seu privilégio ostentado desde o início da invasão portuguesa. Com isso também não se deve considerar igualá-las, pois a relação entre elas se mantém desiguais ainda hoje, no qual se pode correr o risco novamente de reforçar essa hierarquia. Tratá-las de forma equitativa, sim. Em tempo: se a maior parte da população do país é negra, e sua maioria está nas escolas públicas, como ainda é possível conceber não desenvolver trabalhos com culturas negras na escola? Isso seria apenas um princípio. Para que haja espaço para essas culturas marginalizadas/excluídas seria preciso desfazer o espaço ocupado majoritariamente antes pelas ginásticas e agora pelo esporte. Não é à toa que esses “desfazeres” são uma prática de descolonização dos saberes, da escola, do currículo, e no caso específico, da Educação Física. Riscar o ponto da Diversidade Cultural como um possível e potente paradigma antirracista pode vir a ser, sem dúvida, descolonizar a Educação Física.

Mignolo (2008) afirma que essa descolonização pressupõe uma

[...] O esporte representava a via moderna de introdução dos corpos adolescentes na pedagogia da luta competitiva” (p.158). Tanto por uma via ou outra, essa educação (física) era igual, universalista, no sentido de desprezar as diferenças e tratar uniformemente as pessoas. Preocupação de padronizar corpos, ora defendida por militares (ginástica), ora defendida por educadores liberais (esporte).

16 Soares (1994) desenvolve esse tema em seu livro, com título homônimo.

“desobediência epistêmica”¹⁷, no qual o trabalho com a Diversidade Cultural na Educação Física se afinaria. O autor defende que “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”, e que, “consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (p.290).

- Mateu, o que você anda fazendo pelo mundo?

- Eu tô desfazendo o que tá feito!¹⁸

Voltar em suas raízes, rever seu desenvolvimento, partir de outros caminhos e construir outros paradigmas, compõe essa tarefa inclusiva para a Educação Física. É notório que todos os saberes construídos em torno dela, mesmo originários de campos diversos, constituem saberes científicos eurorreferenciados. Esse modo de fazer ciência é baseado numa construção histórica europeia, ignorando outros olhares científicos, obviamente desconsiderados como tais. Diante disso, como compreender a “ciência do trupé” do Cavalo Marin? Ou seria possível compreendê-la através desse olhar colonial? Como estudá-la numa formação acadêmica, se mestres brincadores tradicionais (que muitas vezes tiveram pouco acesso e permanência na escola) não

17 Mignolo (2008) faz alusão há uma necessidade de rejeição ao modo “tradicional” de produzir ciência, por conta de seus referenciais fundamentais serem eurocentrados, enquanto premissa básica de um processo de descolonização. Ele comenta que “a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (293). Ou seja, é preciso agir valorizando outras matrizes de conhecimento, não coloniais, e não tentar mudar usando a matriz colonial, que hierarquiza, inferioriza e marginaliza os saberes diferentes do seu próprio.

18 Mateu é uma das *figuras* de destaque do *brinquedo*, considerado um negro sem emprego, contratado de forma precária para trabalhar “tomando conta e dando conta da festa do Capitão”. No Dossiê, essa forma específica de trabalho, chamada *empeleitada*, é explicada com mais detalhes.

dão aulas nos cursos de licenciatura, com a mesma importância que essas outras ciências e tendo o mesmo reconhecimento enquanto docentes universitários¹⁹? E como, então, desenvolver intervenções pedagógicas na Educação Física escolar com uma tradição como essa?

*Arreia caboclo pra me ajudar
Caboclo da mata, lá do Juremá*

Pensar esses outros corpos, esses outros movimentos, é necessariamente um produto de um “pensar militante”, enfrentando e se despojando do padrão eurocêntrico de produzir ciência, que nos limita no sentido de alcançar outras possibilidades de ação libertária, antirracista e valorativa de perspectivas outrora negadas (OLIVEIRA; CUNHA, 2017). Na esteira de Carvalho (2019), seria um exercício profundo para abandonar as roupas coloniais/imperiais de nossas culturas. Ao transportar esse debate, que inclui esses corpos desvalorizados, para pensar a escola ou a Educação Física, com seus padrões brancos e europeus incutidos, Petit (2015) provoca a pensar o corpo enquanto método, o “corpo como fonte e

19 A esse respeito, trata-se aqui da “figura jurídica denominada ‘Notório Saber’, que admite a possibilidade de que mestres tradicionais, ainda que sem diplomas e títulos formais, possam exercer a docência como professores visitantes em cursos regulares, a partir do reconhecimento dos conhecimentos acumulados fora do sistema formal de ensino”, referência usada pelo documento-base do Projeto “Encontro de Saberes” (INCTI/UnB/CNPq, 2015, p.6). Em nada se aproxima da noção que consta na LDB (1996), a partir das alterações feitas em 2017 pela “Reforma do Ensino Médio”, no Título VI - Dos Profissionais da Educação – inciso IV, em que serão considerados profissionais da educação escolar básica também “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado”, exclusivamente para atender à formação técnica e profissional. Essa mesma Reforma obriga “estudos e práticas de Educação Física”, retirando seu valor enquanto componente curricular, há tão pouco tempo conquistado.

produtor de conhecimento”, em que “esse corpo possui uma história, uma memória que, mesmo tendo sua dimensão individual, remete necessariamente a um coletivo” (p. 153).

Tavares (2012) demonstra que “*coube ao corpo assegurar, por intermédio da vida no dia a dia, a herança do que foi perdido*. Ganha, então, a função de arquivo e, junto à tradição oral, constitui um manancial que inscreve as heranças da população afro-brasileira” (p. 91, grifo meu). O autor, nesse caso, reflete sobre a população negra no Brasil, mas a história com a população indígena pode ser aproximada e incluída nesse mesmo sentido. Se a fala foi restrita pelo sistema colonial e precisou ser contida, o corpo deu um jeito de se destacar como memória.

Emerge a questão de criar condições para se afirmar esse corpo negado, e nesse sentido, se exige uma ação engajada, como também “corajosa”, defende Tavares (2012): “temos que ter ousadia de propor a conscientização de nossos próprios valores a partir de uma fecunda reviravolta nos porões trancafiados da memória [corporal], com o fim de superarmos o estado de amnésia social em que nos encontramos” (p. 135).

A ênfase na afirmação desses corpos diversos se torna premissa de qualquer ação que se proponha antirracista, atentando para o saber que é corpo e provém do mesmo. Os estereótipos criados e impostos a esses corpos, para serem invisíveis ou negados, inacessíveis na e pela escola e pela Educação Física, precisam ser denunciados. Igualmente, mostrar esses corpos e conseguir legitimá-los enquanto sabedores, para (re)conhecimento de pessoas negras, indígenas ou outras marginalizadas, e não somente para as brancas, em que o corpo branco lhe parece o único aceitável ou o melhor, logo, digno de viver e sustentar privilégios. Inclusive, esse reconhecimento também se faz necessário vivenciar com as pessoas brancas, não exatamente para que

as mesmas tenham acesso, mas sim para desenvolver respeito. Petit (2015) evidencia que:

refletir sobre esses marcadores [de identidade e pertencimento], identificá-los e valorizá-los de modo afirmativo como fontes para *produção de conhecimento* é algo muito exigente, pois partimos de uma *negação*, de uma *exclusão do saber acadêmico*, do próprio conceito de universidade que se criou na pretensão de *universalizar a unicidade*. Esse uno que se funde com a matriz eurodescendente, que é tão restrita que salvo honrosas exceções, remete praticamente à Europa ocidental (p. 154, grifo meu).

O próprio corpo é esse saber excluído.

Ainda com o exemplo do Cavalo Marin, Brusantin (2014) discorre em seu artigo que mestres e brincadores em geral têm longa história de trabalho com a cana, desde a infância, paralelamente à vivência com o Cavalo Marin e a pouca ou não vivência com a escola. Esses fatos já nos mostram o processo de exclusão múltipla que essas pessoas vivem ou viveram. E hoje, com muita resistência, mestres de tradições populares como Seu Biu Alexandre, dono do Cavalo Marin Estrela de Ouro de Condado, já lecionaram aulas para estudantes universitários a partir da valorização de seu saber diverso e marginal ao mundo acadêmico²⁰. Da mesma forma, hoje se tem algumas poucas iniciativas, locais muitas vezes, de levar os Cavalos Marins às escolas, para que estudantes tenham vivências e possam ver e reconhecer. No entanto, considerando que é um brinquedo de Pernambuco, isso pode contribuir para reforçar alguma identidade regional através dessas ações afirmativas. Mas ao pensarmos que é um

20 Como recomenda o item 8 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) para o âmbito educacional: “incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber” (p.5). Esses “métodos pedagógicos tradicionais” dizem respeito à construção de saber dentro de alguma tradição cultural, distinto do que se conhece no campo da Educação como “pedagogia tradicional”.

patrimônio também brasileiro, que outras ações oficiais poderiam ser realizadas para que outras regiões tivessem acesso a ele? Como seria esse caminho com a Educação Física, do jeito que a encontramos hoje majoritariamente no cotidiano escolar?

Não é à toa que esses mestres reclamam da ausência de ações oficiais para a preservação e conhecimento, ou seja, da valorização do brinquedo – mesmo esse, que já é considerado pelo Estado como patrimônio cultural imaterial. Valorizar o brinquedo é, inclusive, valorizar seus brincadores tradicionais. Como pode/ria um sistema educacional que desvaloriza o corpo velho fazer isso? Seria possível? Como pode/ria uma Educação Física que preza o esporte e seus “atletas” como referência corporal se enveredar nesse caminho?

Esse debate, sendo recolocado na Educação Física escolar, só reforça uma dupla exclusão da diversidade. Num primeiro momento, a simples ausência de corpos e culturas desprivilegiadas; num segundo momento, quando presentes, podendo estar com seus valores distorcidos, esvaziados de fundamentos. Ambos os caminhos refletem o racismo, seja nos corpos negados, nas culturas negadas ou em suas distorções. Quando se cruza com a questão esportiva, temos uma potencialização dessa exclusão.

Apesar de Neira (2019), com a proposta de uma “Educação Física Cultural”, partir de alguns “princípios ético-políticos” como “reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos” (p. 43), *não vai lá no fundo* da questão da Educação Física como um todo, e escolar, especificamente: o projeto racial de corpo e movimento. E esse projeto exclui essas culturas de nossa formação docente²¹, e

21 Gomes (2011) comenta que esses estudos “carecem de maior volume de investigações e

por desdobramento, de nossa atuação na escola. Não há como reforçar o condicionamento dessa luta à boa vontade ou à atuação engajada de profissionais que já estão efetivando uma educação antirracista. Tendo como referência a Diversidade Cultural, a participação de mestres populares na formação docente, e em especial, na vida escolar (e quem sabe até compondo a equipe escolar enquanto profissionais de educação efetivos – e não só como visitantes), deve ser pautada. A partir disso, não só será questionada a Educação Física, mas toda a estrutura escolar. Não só a ausência, mas também a presença dessas culturas, desses corpos, na escola.

A questão da visibilidade dessas culturas deve ser considerada como um outro nível de uma reparação histórica a nível escolar. Em alguns sentidos: primeiro, a simples presença é fundamental para essa visibilidade. No entanto, um trabalho que priorize somente essa presença corre o risco de reforçar preconceitos e estereótipos, caso não problematize e aprofunde as questões que fizeram com que as próprias não estivessem presentes até então – ou seja, as questões raciais. O racismo impede essa visibilidade, e quando permite, sem essa problematização aprofundada, essa “visibilidade” se faz “subalterna”, e contribui mais uma vez pra estrutura racista escolar. Do contrário, o tema teria um “enraizamento emancipatório” (GOMES, 2012)²².

apresentam significativas lacunas” (p.20) ao investigar a formação continuada, já que na formação acadêmica regular ainda há muito para mudar. Nas universidades públicas do Rio de Janeiro, por exemplo, há poucos exemplos de disciplinas obrigatórias que valorizem a diversidade cultural ou a questão racial na Educação Física. Na UFRJ, em que a EEFD possui 81 anos de existência, há somente duas: “Folclore, danças e folguedos” e “Fundamentos da Capoeira”; na UERJ, “Educação Física, Folclore e Culturas Populares”; na UFF, “Educação Física e Educação das Relações étnico-raciais” e “Cultura Popular e Movimento”.

²² Todo esse processo, pelo caminho da Educação Física, não exclui o tratamento das questões raciais

Essa descolonização pretende fortalecer essas culturas subalternizadas, esses saberes marginais, esses corpos negados, e folclorizar é o perigo recorrente a tudo que é popular em uma sociedade racista. “Minha cultura não é fantasia” é gritado há muito tempo pelo movimento indígena, e as crianças ainda são pintadas “de índio” nas escolas. Araújo (2011) demonstra que, para serem reconhecidas ou simplesmente apresentadas para a sociedade, essas culturas são estigmatizadas e estereotipadas. Em termos gerais,

ao se folclorizar a cultura, folcloriza-se com ela, o indivíduo e o grupo racial. [Isso faz] parte de um mecanismo histórico de produção do homem-espetáculo ou espetaculoso, do ser exótico e leviano, e, como tal incorporado à dimensão não-séria (p. 4).

Sem valor. Que pode ser descartado. Morto. É a vida dessas pessoas que precisa estar na pauta da escola. Por conta disso, a reflexão de Nicolau (2005) é pertinente e demonstra três “modos de se matar a cultura”: “exotizar” a cultura, no qual se perde a herança, por não conseguir se reproduzir; “desprezar” a cultura, provocando esquecimento e isolamento, devido a não inclusão no sistema social; “padronizar”, passando pela perda de identidade, se adequando ao sistema, mas perdendo suas características próprias de criação (pp.141-142). Sob essa lógica, as culturas podem ser coisificadas e mortas, e as pessoas que a produzem, também.

*Vou me embora, vou me embora
Não sei quando venho cá*

Verifica-se dessa maneira, ao negar essas culturas, negamos esses corpos. E vice-versa. Ademais, qualquer iniciativa pedagógica com essa temática pode ser considerada uma ação afirmativa, uma “política pedagógica afirmativa”. As reações a essas políticas também são previsíveis. Trabalhos engajados de

a partir de práticas corporais com referenciais europeus. Um paradigma antirracista deve tratar racialmente qualquer tema, metodologia ou conteúdo, além de incluir esses outros referenciais culturais marginalizados.

Educação Física escolar poderão ser classificados como doutrinação religiosa e “conteúdos” das aulas com essas culturas marginais pejorativamente chamadas “macumba” diante dos embates com igrejas cristãs que demonizam as culturas africanas e indígenas²³. Profissionais engajadas já foram perseguidas politicamente por tratar de culturas africanas em sala de aula²⁴. Culturas negadas associadas a cosmovisões e religiões também negadas. Só uma laicidade profunda e garantida, que impeça que o cristianismo institucionalizado praticante do racismo cultural e religioso exerça seu poder sobre a escola, esses corpos e essas culturas constantemente alvos de discriminação, exclusão e morte, para conseguir botar o brinquedo pra dentro. Afinal, não há como negar o Catolicismo popular, a Jurema e outras religiosidades populares existentes no enredo do Cavalo Marin, a começar por ser, ele próprio, conforme sua narrativa, *uma festa pra Divinos Santos Reis do Oriente*²⁵. Problematizar tudo isso através da Educação Física escolar parece muito mais com o trabalho exaustivo da cana do que com uma brincadeira... Parece, mas num é.

- Tem samba?

- Agora é que tem!

Referências

ARAÚJO, Z. de. Folclorização e Significado Cultural do Negro. Disponível em:

23 Como é o caso comentado no artigo em Martins (2015).

24 Caputo (2009) faz uma reflexão sobre isso a partir do trabalho da professora Maria Cristina, na rede municipal de Macaé, com o livro do Babálawó Adilson Martins, “Lendas de Exu”. A professora foi perseguida e impedida de lecionar depois de seu trabalho ter repercussão na comunidade escolar, em especial, pela direção da escola.

25 Apesar de constar em seu dossiê que “a religiosidade não é característica principal do *brinquedo* do Cavalo-Marinho, contudo, este traz momentos de louvação ao(s) Santo(s) Rei(s) do Oriente e momentos ritualísticos, com referências ao culto da Jurema, através do Caboclo de Arubá ou Caboclo de Pena” (p.24).

www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Zezito.pdf Acesso em: 13.05.2020.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 13.05.2020.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.9394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 13.05.2020.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10639.htm>. Acesso em: 13.05.2020.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.html. Acesso em: 13.05.2020.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.12.288 (Estatuto da Igualdade Racial), de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 13.05.2020.

BRASIL. MEC/SEPPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília; 2004.

BRASIL. MEC/SEPPPIR. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília; 2009.

BRUSANTIN, B. Cavalo marinho libertai: (re)significações culturais dos trabalhadores da cana de Pernambuco (século XIX ao XXI) In: ABREU, M.; DANTAS, C. V.; MATTOS, H. (org.). Histórias do pós-abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos – volume 3. Niterói: EDUFF, 2014, pp.209-223. Disponível em: <http://bit.ly/Historias-do-pos-abolicao-no-mundo-atlantico-v3> Acesso em: 13.05.2020.

CAPUTO, S. G. Por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode? 2009. Disponível em: http://www.neppdh.ufrj.br/ole/textos/porque_jesus_pode_entrar_na_escola_exu_nao.pdf. Acesso em: 13.05.2020.

CARVALHO, J. J. de. Palestra proferida na mesa de debate “O Encontro de Saberes como movimento de inclusão epistêmica e descolonização do conhecimento acadêmico - Trazendo mestras e mestres dos saberes tradicionais para a universidade”. In: Aula Inaugural do Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – IP/UFRJ, em 19 de agosto de 2019 (anotações próprias).

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez,1992.

COUTINHO, D. C. L.. A implementação da lei n.10.639/03 nas aulas de Educação Física escolar no

- município do Rio de Janeiro: perspectivas e possibilidades. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Relações Etnorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://dipppg.cefetrij.br/pprer/attachments/article/81/33_%20Dora%20Cyrino%20Leal%20Coutinho.pdf Acesso em: 13.05.2020.
- DEMÉTRIO, D.. Raízes da afirmação. In: TEIXEIRA, C. A. (org.). Rodas dos saberes do Cais do Valongo. Niterói; Kabula Artes e Projetos, 2015, pp.26-33.
- FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GOMES, J. Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Mestrado_Joe_Gomes.pdf Acesso em: 13.05.2020.
- GOMES, N. L.. Palestra proferida na mesa de debate. In: Seminário Racismo e antirracismo na educação básica do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, movimentos sociais e culturas / PPGEDUC da UFRRJ / SEPE. Rio de Janeiro: UERJ, 18 de maio de 2012 (anotações próprias).
- INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA (INCTI/UnB/CNPq). Encontro de Saberes: Bases para um Diálogo Interepistêmico. Universidade de Brasília; Brasília, 2015.
- IPHAN/MINC. Inventário Nacional de Referências Culturais do Cavalinho. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSI%20C3%8A_CVMARINHO.pdf. Acesso em: 13.05.2020.
- MARTINS, B. R.. Diversidade Cultural nas Aulas de Educação Física na Escola Pública: o embate com igrejas cristãs quando se trata de estudar culturas africanas e indígenas. 2015. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v.1 n.2 (jun-set): “Educação e relações étnico-raciais”. pp. 324-338 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/14242>. Acesso em: 13.05.2020.
- MARTINS, B. R.. Relações Étnico-Raciais e Diversidade Cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Relações Etnorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://dipppg.cefetrij.br/pprer/attachments/article/81/6_Bruno%20Rodolfo%20Martins.pdf. Acesso em: 13.05.2020.
- MELO, V. A. de. Palestra proferida na mesa de abertura “EEFD 80 anos: a trajetória histórica na formação em Educação Física e Dança”. In: VIII Simpósio de Educação Física e Dança. Rio de Janeiro: EEFD-UFRJ, 15 de abril de 2019 (anotações próprias).
- MIGNOLO, W. D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 13.05.2020.
- NEIRA, M. G.. Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica. 2ªed.. Jundiaí: Paco, 2019.
- NICOLAU, M.. Diversidade cultural no sistema ONU: um lugar para cultura. In: BRANT, L. (org.). Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras; Instituto Pensarte, 2005 (Democracia Cultural;1), pp.131-148
- OLIVEIRA, L. F. de; CUNHA, L. C. O.. Produzir conhecimento é um pensar militante. Revista Pensamiento Actual, v.17, pp.54-65, 2017. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/29543/29642>. Acesso em: 13.05.2020.
- ONU. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. 1965. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoesinternacionais/conv_intern_03.pdf. Acesso em: 13.05.2020.
- ONU. Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância. 2001. Disponível em: <http://estudosnegros.blogspot.com/2011/12/durban-2001-declaracao-e-programa-de.html>. Acesso em: 13.05.2020.
- PETIT, S. H.. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza-CE; EdUECE, 2015
- SOARES, C. L.. Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas-SP; Autores Associados, 1994. (Coleção Educação Contemporânea)
- SODRÉ, M.. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. 3ªed. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.
- TAVARES, J. C. de. Dança de guerra – arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação afro-brasileira. Belo horizonte: Nandyala, 2012
- UNESCO. Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224p.or.pdf>. Acesso em: 13.05.2020.
- UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em: 13.05.2020.

Recebido em 2020-05-31
Publicado em 2021-03-06