UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ LUIS SILVA VIEIRA

# Como os corpos negros são representados no currículo cultural da Educação Física?

## uma análise dos relatos de experiência e das narrativas docentes

São Paulo
2026

ANDRÉ LUIS SILVA VIEIRA

VERSÃO CORRIGIDA

# Como os corpos negros são representados no currículo cultural da Educação Física?

## uma análise dos relatos de experiência e das narrativas docentes

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais - desigualdades e diferenças

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2026

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Daniela Pires CRB-8: 7118

V461c

VIEIRA , ANDRÉ LUIS SILVA
Como os corpos negros são representados no currículo cultural da Educação Física? uma análise dos relatos de experiência e das narrativas docentes / ANDRÉ LUIS SILVA VIEIRA ; orientador MARCOS GARCIA NEIRA . -- São Paulo, 2026.
216 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2026.

1. Corpos negros . 2. Diferença . 3. Currículo . 4. Educação Física . I. NEIRA , MARCOS GARCIA , orient. II. Título.

VIEIRA, André Luis Silva. **Como os corpos negros são representados no currículo cultural da Educação Física?** uma análise dos relatos de experiência e das narrativas docentes. 2026 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2026.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Dr. Marcos Garcia Neira, pela disponibilidade e pela abertura para discutir as questões propostas na pesquisa. Sem essa abertura, nada seria possível.

Agradeço a toda força ancestral que me possibilitou estar aqui, adupè.

Agradeço à minha mãe, que desde cedo me possibilitou o letramento racial, situando meu corpo no mundo. Se não fosse a sua força e determinação, outros caminhos teriam sido tomados.

Agradeço, de forma muito especial, à minha companheira, Pâmela Cristina Santos (P), pelo incentivo quando eu já não acreditava ser possível. Todas as palavras de amor estão reverberadas nas linhas desta pesquisa. Foram três anos e meio de muita luta, algumas ausências, mas isso já era sabido. Te amo.

Agradeço à minha mãe de santo, que me permitiu o afastamento das atividades espirituais para a escrita, bem como aos irmãos e irmãs de axé.

Agradeço ao grupo de pesquisas RACNEGÊ pelos encontros e trocas que desaguaram nessa pesquisa.

Agradeço a todas/os do grupo de pesquisas GPEF, a quem participou diretamente e indiretamente da pesquisa.

Agradeço a todo o movimento negro. Se não fosse a militância, jamais seria possível pensar as questões raciais. As ações das ruas, hoje reverberadas na academia, mostram que toda essa construção vem de longe; estamos seguindo o legado.

Agradeço ao rap, ao hip-hop e ao samba pela resistência cultural que muito me ensinou e ensina.

Agradeço ao meu pai, que me proporcionou inúmeros aprendizados em nossos momentos de discussão, sempre acalorados. Por motivos da vida, nos deixou antes do combinado; saiba que sua presença foi sentida em cada linha escrita. Esteja em paz, Madureira.

Agradeço ao grupo dos homens pretos, que serviu de força motriz por meio das discussões e do incentivo de cada um.

Agradeço aos estudantes; sem vocês, isso não faria sentido. A luta é grande; estamos começando e dando continuidade a um legado.

Agradeço à equipe gestora das escolas em que trabalho; sem a compreensão de vocês, os momentos de escrita teriam sido outros.

Agradeço às/aos amigas/os da rua, que, nos momentos de descontração, ouviram pacientemente sobre minha pesquisa.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nas linhas desta pesquisa.

Sol, toda forma de amor e luta é para você e por você. TE AMO, FILHA.

*Minha poética é cântico*
*É o cântico atravessado*
*Em um Atlântico forçado*
*É a desobediência ressurgente*
*Gera dúvida e conflito*
*Na cabeça do comodismo*
*Trazida pelos ventos*
*Como boas notícias a cada amanhecer*
*Minha poética existe-resiste*
*Se faz viva a cada respirar*
*E a cada pulsar do coração*
*Em meu peito*
*Torna-se ameaça*
*Porque estou vivo em minha poética (BABG)*

## RESUMO

VIEIRA, André Luis Silva. **Como os corpos negros são representados no currículo cultural da Educação Física?** uma análise dos relatos de experiência e das narrativas docentes. 2026 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2026.

Esta dissertação investiga os modos de significação dos corpos negros no currículo cultural da Educação Física, tomando como eixo analítico a noção de diferença, em diálogo com referenciais pós-críticos. Partindo da constatação de que a produção acadêmica nacional tem privilegiado leituras identitárias e culturalistas sobre os corpos negros, realizou-se um levantamento em bases de dados acadêmicas (revistas científicas, periódicos, anais de congressos e publicações de grupos de pesquisa), no qual não foram identificados estudos que abordassem os corpos negros a partir da diferença, tal como problematizada pelas teorias pós-críticas. Diante desse cenário, a pesquisa e inovação aproximou-se inicialmente das produções docentes vinculadas ao currículo cultural da Educação Física, analisando relatos de experiência publicados no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF). Foram selecionados documentos que colocam os corpos negros no centro do debate ou que tematizam manifestações culturais afro-brasileiras e africanas. A análise desses registros evidenciou que, majoritariamente, as tematizações abordam os corpos negros a partir da diferença cultural e da afirmação identitária, sem mobilizar a diferença como categoria analítica em devir. A partir dessas constatações, realizou-se entrevistas narrativas com professoras e professores que afirmam colocar o currículo cultural da Educação Física em ação, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como os corpos negros são representados nas tematizações das práticas corporais. A análise conjunta dos relatos de experiência e das entrevistas revelou recorrências discursivas e semelhanças nas ações pedagógicas, o que levou à problematização da questão: que negro é produzido no currículo cultural da Educação Física? Os registros e análises foram confrontados com o referencial pós-crítico e com produções teóricas de autores e autoras que discutem raça, colonialidade, diáspora e diferença, permitindo tensionar os imaginários que historicamente fixam os corpos negros em posições identitárias estáveis. O estudo contribui para o debate ao evidenciar os limites e as possibilidades do currículo cultural da Educação Física na produção de leituras outras sobre os corpos negros, apontando a necessidade de deslocamentos teórico-pedagógicos que afirmem a diferença como potência e não apenas como marcador cultural ou identitário.



**Palavras-chave:** corpos negros; diferença; currículo; Educação Física.

## ABSTRACT

VIEIRA, André Luis Silva. How Are Black Bodies Represented in the Cultural Curriculum of Physical Education? An Analysis of Experience Reports and Teacher Narratives. 2026. Dissertation (Master's Degree in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2026.

This dissertation investigates the modes of signification of Black bodies within the cultural curriculum of Physical Education, taking the notion of difference as its analytical axis, in dialogue with post-critical frameworks. Starting from the observation that national academic production has privileged identity-based and culturalist readings of Black bodies, a survey was conducted in academic databases (scientific journals, periodicals, conference proceedings, and publications from research groups), in which no studies were identified that approached Black bodies from the perspective of difference, as problematized by post-critical theories. In light of this scenario, the research initially engaged with teaching productions linked to the cultural curriculum of Physical Education, analyzing experience reports published on the website of the School Physical Education Research Group (GPEF). Documents were selected that place Black bodies at the center of the debate or that address Afro-Brazilian and African cultural manifestations. The analysis of these records revealed that, for the most part, such thematic approaches address Black bodies through cultural difference and identity affirmation, without mobilizing difference as an analytical category in becoming. Based on these findings, narrative interviews were conducted with teachers who claim to implement the cultural curriculum of Physical Education, aiming to deepen the understanding of how Black bodies are represented in the thematization of bodily practices. The combined analysis of experience reports and interviews revealed discursive recurrences and similarities in pedagogical actions, leading to the problematization of the question: what kind of Black subject is produced within the cultural curriculum of Physical Education? The records and analyses were confronted with post-critical frameworks and with theoretical productions by authors who discuss race, coloniality, diaspora, and difference, allowing for a critical engagement with the imaginaries that have historically fixed Black bodies in stable identity positions. The study contributes to the debate by highlighting the limits and possibilities of the cultural curriculum of Physical Education in producing alternative readings of Black bodies, pointing to the need for theoretical-pedagogical shifts that affirm difference as a force, rather than merely as a cultural or identity marker.



**Keywords:** Black bodies; difference; curriculum; Physical Education.

# LISTA DE SIGLAS

CC - Currículo cultural

CCEF - Currículo cultural da Educação Física

CCP - Cultura corporal

EUA - Estados Unidos da América

EC - Estudos Culturais

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GPEF - Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar

MNU - Movimento Negro Unificado

RDE - Relatos de experiência

TEN - Teatro Experimental do Negro

# LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Malandro

Figura 02 - Folclorização colonial

Figura 03 - Espetáculo da dor

Figura 04 - Capa do livro citado e Frantz Fanon

Figura 05 - Outros olhares

Figura 06 - Espetáculo da raça

Figura 07 - Fixando o sentido

Figura 08 - Recalibrando o discurso

Figura 09 - Descolonização

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO ..... 14**

**1. CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS QUESTÕES EM AÇÃO ..... 25**

1.1 Currículo cultural de Educação Física: olhar à diferença ..... 28

**2. ESTADO DA ARTE: UM OLHAR PARA O QUE PODE VIR A SER ..... 40**

2.1 Um eu sujeito, o pesquisador que não foi anunciado ..... 42

2.2 Por onde vamos começar? O boteco como um ambiente mágico ou pela produção de dados? Façamos os dois ..... 43

**3. TEMATIZAÇÃO EM QUESTÃO ..... 47**

3.1 Olha ele aí de novo: tematizações, discursos, produção dos corpos negros ..... 51

3.2 Currículo Cultural de Educação Física e Estudos Culturais: como professoras e professores trabalham questões raciais? ..... 64

**4. QUE NEGRO É ESSE NO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA? ..... 74**

4.1 Fabulação, corpos negros no olhar do OUTRO ..... 82

**5. A PRESENTE COLONIALIDADE: CORPOS NEGROS NO DISCURSO DO BRANCO ..... 86**

5.1 Tempo de colonialidade ..... 97

**6. UM LUGAR CHAMADO COMUM ..... 108**

6.1 O que se produz? ..... 111

6.1.2 O que está posto no currículo? ..... 113

**7. DIFERENÇA, CORPOS NEGROS EM DEVIR: CONTRIBUIÇÕES DE ACHILLE MBEMBE ..... 117**

7.1 Eu não sou seu negro, contrapondo imaginários coloniais ..... 121

7.2 Um outro mar ..... 123

**8. ENTREVISTA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAR O ATLÂNTICO ..... 126**

8.1 Análise das narrativas docentes ..... 130

8.2 A emergência da prática corporal ..... 133

8.3 As representações ..... 139

8.4 Representações em xeque: questões raciais e religiosas nas práticas corporais ... 148

8.5 As representações dos corpos negros: outras ou as mesmas? ..... 162

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 176**

**REFERÊNCIAS ..... 180**

**APÊNDICE ..... 187**

**ANEXOS ..... 188**

# INTRODUÇÃO

*Tudo que transborda um dia vaza / Tudo que vaza / Pode ser algo que já transbordou um dia / As sensações me atravessam em uma poética rítmica rotineira / Tento me esquivar da rotina / Mas ela não me deixa ir muito além das automações do dia a dia / É hora de vazar e fazer transbordar vísceras (BABG)*

Um olhar atento, uma condição de análise: enveredei-me, sendo parte da pesquisa, permitindo-me ser atravessado por questões que me transbordam, que há tempo vinham reverberando. Lembro que, em algumas reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), questionei por que apenas Stuart Hall era utilizado como referência, pois percebia a ausência de autoras/es negros. Em 2018, tivemos um semestre com a breve aparição de Angela Davis e bell hooks, e em 2021 recorremos aos saberes de Conceição Evaristo. Para mim foi significativa a presença das autoras.

A partir daí, comecei a pensar nas questões reflexionadas nesta pesquisa. Entendo que essas foram o combustível para os atravessamentos que vinham acontecendo. Em alguns momentos das reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), ocorriam trocas sobre experiências pedagógicas com as/os colegas, e os relatos de experiência escritos pelas/os docentes que afirmam colocar o Currículo Cultural de Educação Física em ação possibilitaram aproximação das práticas. A partir das trocas e dos relatos, foi possível identificar algumas situações pedagógicas ocorridas nas práticas das/os colegas que compunham o grupo de pesquisas. Com o conhecimento das práticas e de algumas tematizações, comecei a castelar um problema para a minha pesquisa.

O contato com as leituras realizadas nos encontros do grupo de pesquisas, juntamente com outras leituras indicadas por amigos e colegas, além daquelas acessadas por curiosidade e interesse na discussão, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Fez com que a proposta da pesquisa fosse ganhando força, aproximando-me das questões que me atravessam há um bom tempo, ou melhor, realizei o movimento de trazer o meu corpo negro para o centro do debate, como possibilidade de ressignificar o que está posto.

Trago essa questão do meu corpo para o centro do debate porque percebo ser indissociável da escrita. A cada linha escrita, sinto o que me atravessa, me forja, me afasta e, ao mesmo tempo, me faz voltar para casa. Neste caso, não existe escrita neutra, tampouco

imparcial; há uma única construção acadêmica que envolve o eu, o nós e o nosso, realizada por mãos negras que me possibilitaram continuar a fazer hoje. A escrevivência entra em cena, porque eu sou minha própria pesquisa. Por isso estou aqui!

Neste jogo poetizado, cheio de contradições e ações, encontra-se o currículo. Nas relações de poder e nos discursos de dominação, o currículo lá está, sempre em disputa, ferramenta em constante mudança, trazendo condições de ser repensado, analisado, interrogado e, por vezes, implodido. O currículo precisa ser revisto sempre, por vários motivos. As escritas de suas linhas podem estar a favor ou contra os corpos que fazem dele espaço de contestação a partir dos modos de vida, produzindo significações "não-ditas".

*O que cabe em um currículo? O que pode ser um currículo? Quais corpos estão autorizados a existirem em um currículo? E os corpos negros, como são significados no currículo?* As questões estão presentes como se fossem uma metáfora sonhada; vislumbro um currículo que viabilize várias formas de existência em detrimento da obediência e corpos controlados. Pensar o currículo próximo da maquinaria que, por vezes, reproduz os moldes de dominação, pouco contribui para refletir sobre as mudanças sociais e os espaços escolares.

Quando entrei na universidade, cursei uma disciplina que discutia a Educação Física escolar. Naquele momento, as lembranças da escola eram traumáticas, os inúmeros apelidos, as maneiras como as/os colegas se referiam aos meus modos de ser e agir. Sempre de fora dos grupos populares, próximo dos grupos tidos como rebeldes que precisavam de ajustes. Lembro que, na tentativa de ajustar, a escola contratou um psicólogo para falar com as/os estudantes vistos como problemáticos.

Naquele momento, eu já tinha entrado em muitas salas de terapia, então seria só mais uma. Engano meu, na escola foi diferente. As/os colegas passaram a me ver como louco, o Outro que o currículo forjou. As/os docentes também não podiam explicar para os colegas por que íamos falar com o psicólogo, tampouco entendiam o fato de que só os estudantes negros eram tidos como problemáticos; eu sabia muito bem do que se tratava. Desde muito cedo, minha mãe trazia suas preocupações, me alertando: "Você é um menino negro, precisa ser mais cuidadoso, use RG. Se a polícia parar, não corra. Se os brancos aprontarem e você estiver junto, sobrará para você" etc.

Todas essas questões vieram como um flash; parecia que eu estava há horas na aula. O professor só havia falado de Educação Física escolar e se apresentado. Sou Mário Luiz Ferrari Nunes; tal situação se deu na minha primeira aula na graduação em Educação Física. Na minha

cabeça se abriu outra porta; nesta estavam todas/os as/os professoras/es que já tive, em sua maioria brancos, apenas um negro entre eles, professor Valdo, que sempre me alertava em relação aos privilégios dos brancos. Ter um professor negro era como se eu pudesse existir para além dos rótulos e estigmas; era a oportunidade de ser eu mesmo.

Quando vi o Mário, imaginei que seria mais um, mas, por se tratar da faculdade, não seria como a escola; seria diferente. Não demorou muito para alguém da turma me apelidar de Robinho; talvez não houvesse muita diferença. Hoje identifico que ali estavam corpos forjados por currículos tradicionais. Não poderíamos esperar discussões profundas em relação aos diferentes corpos; nesta lógica, todo corpo negro é igual.

Mas foi justamente o contrário que o professor Mário se propôs a fazer, apresentando ao longo do semestre outras formas de olhar à Educação Física. Ele trouxe questões como: currículo cultural da Educação Física (CCEF), estudos culturais (EC), identidade e diferença, teorias pós-críticas etc. Aquilo me chamou a atenção, principalmente quando ele falava de questões sobre uma proposta de Educação Física que possibilita a existência dos diferentes corpos. Fiquei atento para “entender” o que seria esse tal currículo e, entre concordar e não, sempre questionando nas aulas, comecei a entender o que o professor queria dizer sobre diferença, valorização das práticas corporais das/os estudantes, questões que para mim eram novas.

Aos poucos fui enveredando nas discussões propostas e, mesmo relutante, eu me aproximei do que ele chamava de currículo cultural da Educação Física. Em momento oportuno, aproximei-me do grupo de pesquisas comentado pelo professor, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF). Na minha primeira reunião, o professor Mário não havia comparecido devido a imprevistos. Fiquei meio cabreiro de estar ali, por ser na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Estava bastante desconfiado em relação ao lugar, devido a comentários de que se tratava de um espaço elitista com poucos negros, sendo considerado, nas gírias das quebradas, um "lugar de boy". Também ouvia comentários de que ali era um lugar para pessoas muito inteligentes; pode ser que as falas da escola e da adolescência tenham estado presentes em minha cabeça por alguns instantes. Quando cheguei à sala do encontro, percebi que a maioria das pessoas presentes era branca, o que aumentou minha desconfiança. Não deixei que a presença da maioria das pessoas brancas fosse um impedimento para estar ali; meu corpo precisava e ainda precisa estar em certos espaços.

Ao adentrar em alguns espaços, existe um movimento realizado pelos corpos negros. A primeira observação a ser feita é contabilizar os corpos negros presentes, independentemente do local. Vale ressaltar que tal ação é realizada a partir de certo letramento racial. Ou seja, reconhecer o local, contabilizar a presença negra e identificar se ela é escassa ou inexistente são partes de uma condição de racialização dos espaços, dependendo de como este espaço se apresenta. Ao mesmo tempo ocorre a denúncia das ausências. Não era tão simples estar em grupo às 15h da tarde em uma sexta-feira.

Tal situação se fez na condição de defesa ou quilombamento; realizei tal ação. Ali não seria diferente. Ao contrário do que imaginei, naquele momento fui bem acolhido pelo grupo. Faz 13 anos que participo do grupo de pesquisas. No começo, segui as palavras de minha mãe: "ouve mais e fala menos". Depois de um bom tempo no grupo, comecei a me fazer presente nas discussões propostas. Em alguns momentos, concordando com o que estava em debate; em outros, nem tanto. Em um dos momentos de avaliação, realizei a proposta de estudos, apontando a ausência de referências negras nas literaturas estudadas pelo grupo.

Em certa medida, em 2018 o pedido foi atendido. Fiquei pensativo com a legitimidade do referencial, uma vez que algumas aulas realizadas pelas/os colegas evidenciaram práticas corporais afro-brasileiras e africanas. A meu ver, aproximar-se de um referencial que discute tais questões ampliaria o fazer pedagógico. As/os integrantes do grupo diziam ser atravessadas/os pelos referenciais teóricos estudados e que elas reverberam em suas práticas. Um referencial teórico que discute questões raciais contribuiria e muito às práticas das/os docentes.

Naquele semestre, realizamos a leitura de três capítulos do livro de bell hooks – Ensinando a transgredir. No decorrer da leitura, há uma breve discussão sobre Angela Davis, seguida, em um momento posterior, pela menção a Conceição Evaristo, que é citada devido ao uso do seu conceito de escrevivência na produção de livros de relatos de experiência pelo grupo. As discussões não foram muito aprofundadas. Isso me chamou atenção, por que algumas discussões ganharam notoriedade e outras nem tanto?

Neste período, muitas coisas aconteceram; cada vez mais eu me aproximava de referenciais que pudessem me ajudar a compreender mais ainda as questões raciais. Esses, somados aos referenciais estudados pelo grupo, me possibilitaram questionamentos internos e, em alguns momentos, externos. Seguindo nas discussões, as inquietações foram aumentando cada vez mais.

Em 2019, fui convidado a contribuir com o grupo de pesquisas RACNEGÊ - Raça, Culturas Negras e Gêneros, dividindo a coordenação com um grande amigo e companheiro de pesquisas. O grupo tem se fortalecido cada vez mais nas discussões raciais; tal fato me possibilitou outros olhares para a pesquisa e para o currículo cultural de Educação Física. Esse movimento é significativo para a construção dos pensamentos que me inspiram a pesquisar as formas pelas quais os corpos negros são representados.

Os pensamentos expostos acima compõem um conjunto de fragmentos memorizados que me fortaleceram e trazem sentido para o que pretendo com a pesquisa. Ao longo dos anos, em contato com o currículo cultural da Educação Física, tenho sido levado a pensar como os corpos negros aparecem em suas linhas, uma vez que nele são possibilitadas discussões sobre diferença. As/os docentes que afirmam colocá-lo em ação estão em contato com tais questões em suas práticas. Fui levado a pesquisar: *como os corpos negros são representados no currículo cultural de Educação Física?*

Uma vez estabelecido o problema da pesquisa, busquei na literatura referenciais que se aproximam da discussão pretendida, passei a realizar buscas de artigos e publicações relacionadas ao assunto. Não foi nada fácil; em sua maioria, as produções traziam os corpos negros para o centro do debate a partir das questões culturais e das identidades negras.

Sabendo das discussões levantadas, busquei apoio em bell hooks (2017); Lélia Gonzales (1984); Abdias do Nascimento (2016); Nilma Lino Gomes (2023); Stuart Hall (2018) e Frantz Fanon (2008). Percebi que as/os autores possibilitariam aproximação das discussões que produzem condições para pensar os corpos negros a partir das questões ligadas a representações, raça e colonialismo, questões que estão intimamente ligadas à representação produzida a partir de discursos que marcam e racializam os corpos, em voga os negros. Isso posto, alguns desafios foram se fazendo presentes.

O primeiro deles está relacionado ao fato de que, muitas vezes, quando se pensa em corpos negros, tende-se a fixar negro como identidade. Deste modo, torna-se complexo conceber as questões relacionadas à diferença. Por serem corpos negros e não de outra cor, muitas/os tendem a vincular essa condição a uma única situação existencial, impossibilitando olhar para tais corpos a partir da diferença ou de forma menos colonizada. Vale ressaltar que o pensamento que temos de racialização dos corpos negros surge no processo de colonização a partir de uma ideia de diferencial do branco em relação ao Outro; foi preciso criar uma raça, a negra. No capítulo sete, a discussão será aprofundada de forma que possibilite identificar as

questões de racialização e, quem sabe, abrir espaço para conceber tais corpos a partir da diferença.

Em diálogo com o primeiro, o segundo motivo se apresenta na condição de rasurar o imaginário criado em relação aos corpo*s* negros, dando espaço às questões de diferença. Em muitos momentos são produzidas noções de diferença a partir das questões sociais, raciais e das desigualdades, dentre tantas outras que limitam os modos e formas de vida. Por vezes, os corpos negros são legitimados como corpos que sempre padecem à espera de ajuda. Neste contexto, as diferenças devem ser minimizadas e transformadas em reparações histórico-sociais. Não se trata aqui de deslegitimar as lutas por reparação, mas, neste momento, são outras questões que nos chamam a atenção em relação à noção de diferença; entra em cena a diferença como condição legítima de existência.

Para pensar as questões da diferença tratadas na pesquisa, foram fundamentais as contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), Hugo Cesar Bueno Nunes (2018), Marcos Garcia Neira (2016) e Mário Luiz Ferrari Nunes (2016). Os autores trazem condições de compreensão do conceito de diferença, permitindo sua identificação no currículo cultural de Educação Física, ferramenta central desta pesquisa.

O terceiro está na junção do primeiro e do segundo, em contato com as milhares de ideias que me circundam. Ao refletir sobre o primeiro e o segundo, percebi a urgência de aproximar o olhar para os corpos negros a partir da diferença. Em alguns momentos, os corpos negros são vistos como o Outro a partir do olhar do branco, em um jogo de oposição àquilo que é tomado como norma. Nesse contexto, esses não parecem ultrapassar os significados socialmente estabelecidos sobre o que é ou não ser negro. Diante disso, cabe questionar: se tais representações são produzidas a partir do colonialismo?

A questão, tida como urgente, possibilita compreender a diáspora negra, trazendo outras formas de conceber os corpos negros, criando condições para emergência de outros olhares sobre as subjetividades. A escrita desta pesquisa constitui-se como um exercício de rasura dessas afirmações, abrindo espaço para uma questão que orienta a seguinte reflexão: *o que pode um corpo negro?*

Tomado por essas e outras questões, o currículo cultural de Educação Física se mostrou ferramenta de maior aproximação do objetivo da pesquisa. Para que sua realização fosse possível, precisava identificar quais são as produções do *site* do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar e quais delas se aproximavam das discussões pretendidas. Ao pesquisar

no *site*[1], na seção destinada a publicações, me aproximei das teses, dissertações, monografias e relatórios de pesquisas. Pude identificar alguns trabalhos que trouxeram discussões ligadas aos corpos negros. Esses trabalhos abordam questões relacionadas às culturas negras e aproximam as relações étnico-raciais do currículo cultural de Educação Física. A partir dessa aproximação, foi possível compreender o que havia sido tratado nesses estudos.

Antonio Cesar Lins Rodrigues (2013) realiza sua tese de doutorado, trazendo para o debate as culturas e corpos invisibilizados na escola a partir das questões raciais. O autor discute o racismo nas aulas de Educação Física e, neste contexto, apresenta formas e ações pautadas no currículo cultural que, de certo modo, reforçam padrões e modos considerados aceitáveis no espaço escolar e, consequentemente, no currículo. Para isso, utiliza estudos culturais e do multiculturalismo crítico como base para sua discussão.

Seguindo com os referenciais, o autor amplia a discussão na pesquisa de pós-doutorado (Antonio Cesar Lins Rodrigues, 2015), aproximando as culturas negras dos currículos escolares e destacando a manifestação cultural do samba como forma de resistência. Nesse sentido, o samba representa as culturas negras, e os corpos negros vinculados a essa prática são compreendidos como expressões de identidades negras afirmativas.

Em sua dissertação de mestrado, Ronaldo dos Reis (2021) traz para o currículo questões que discutem africanidades. O autor coloca em ação o currículo cultural da Educação Física e tematiza práticas corporais de matriz afro-brasileira na intenção de compreender como as/os estudantes as significam. Para que fosse possível tal aproximação das discussões, o autor se utiliza das danças afro-brasileiras, trazendo em muitos momentos questões de aceitação e recusa por parte das/os estudantes. Com isso, o autor percebe a importância das manifestações e as aponta como resistência dentro do currículo.

Franz Carlos Oliveira Lopes (2023) investigou em seu pós-doutorado como as questões relacionadas à diáspora estão presentes nas tematizações das/os docentes que colocam o currículo cultural de Educação Física em ação. A partir daí, o autor traz para o debate questões relacionadas ao pós-colonialismo. Em termos metodológicos, os relatos das experiências realizadas pelos/as docentes foram submetidos à análise, a fim de compreender como as/os docentes abordam as culturas afro-brasileiras e de que forma as discussões sobre a diáspora

[1] https://gpef.fe.usp.br/

aparecem nas práticas. Em seguida, analisou como as questões étnico-raciais aparecem nas discussões propostas pelas/os docentes.

Após entrar em contato com as produções citadas, percebeu-se que as discussões estão ligadas a questões que trazem os corpos negros a partir das diferenças advindas das manifestações culturais. Desse modo, os autores propuseram em suas pesquisas o reconhecimento das manifestações como forma de validar o que tem sido produzido pelas/os praticantes, ou seja, afirmar as culturas negras dentro do currículo como forma e direito ao pertencimento e existência.

Sabendo dos enfrentamentos e possíveis riscos, escolhi seguir na contramão, com a intenção de identificar as representações e, quem sabe assim, rasurar as condições que os identificam como pertencentes legítimos de determinadas culturas e manifestações. Propondo outros olhares sobre as existências desses corpos, que sejam fundamentados na noção de diferença.

Tendo em vista a aproximação do currículo cultural de Educação Física com a filosofia da diferença, é importante considerar os atravessamentos das/os docentes que afirmam colocá-lo em ação, agenciados pelo currículo e por seus princípios ético-políticos. Aproximar-me do currículo, dos relatos de experiência e das narrativas docentes fez-se fundamental; sem isso, não seria possível compreender como os corpos negros são representados no currículo cultural de Educação Física.

Para que isso fosse possível, algumas ações foram realizadas. A primeira delas foi identificar no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar os relatos de experiência com tematizações e discussões em relação às práticas corporais afro-brasileiras e/ou africanas. Em contato com a quantidade de relatos de experiência no site do grupo, foi necessário estabelecer um recorte de uma data na produção; sendo assim, foram selecionados relatos de 2013 a 2023.

A seleção foi realizada da seguinte forma: relatos que apareciam em seus títulos tematizações ligadas a práticas corporais afro-brasileiras e africanas (capoeira, maracatu, jongo, samba, brincadeiras africanas, dentre outras); em seguida, relatos que apareciam possíveis questões raciais contidas no corpo do texto. Nesse momento, realizou-se a busca por meio das

seguintes palavras-chave: 10.639/03[2]; corpo negro; cultura negra; negro; negra; preta; preto; racismo; raça e raça negra.

De 2013 a 2023, foram identificados 181 relatos. Deste total, 23 tinham títulos com tematizações ligadas a práticas corporais afro-brasileiras e africanas e 29 com possíveis questões no corpo do texto selecionados a partir das palavras-chave. Sendo assim, foram selecionados um total de 52 relatos de experiência.

Identificados, os relatos foram separados em dois grupos: os que continham as questões no título e os em que as questões foram encontradas por palavras-chave no corpo do texto. Isso feito, iniciei a leitura pelos relatos selecionados por palavras-chave. Em muitos relatos, apareciam apenas as palavras, não tendo discussões. Esses não contribuíram para a pesquisa, logo foram desconsiderados. O mesmo foi feito com os relatos separados por título. De um total de 52 relatos, 14 foram submetidos ao escrutínio analítico e contribuíram com a pesquisa.

A análise dos relatos foi realizada a partir da base teórica de autoras/os que trazem para o centro do debate questões raciais e discussões sobre representações dos corpos negros: bell hooks (2017); Lélia Gonzales (1984); Abdias do Nascimento (2016); Nilma Lino Gomes (2023); Stuart Hall (2018); Frantz Fanon (2008) e Leda Maria Martins (2023), dentre outras/os. Nas análises, foram identificadas as representações; a forma como as/os docentes lidam com as questões raciais quando presentes em suas práticas chamou muita atenção.

Uma vez que os relatos de experiência são registros que trazem um recorte do momento vivido pelas/os docentes, os resultados obtidos fizeram com que a entrevista narrativa surgisse como possibilidade de maior aproximação da prática docente. Vista como ferramenta que permite retomar o que foi vivenciado, a entrevista narrativa faz com que a/o entrevistado traga situações que muitas vezes não aparecem na escrita. Tendo isso em vista, realizou-se também a entrevista narrativa para compreender o que as/os docentes realizam em relação às práticas corporais afro-brasileiras e/ou africanas e como os corpos negros são representados.

Para realização das entrevistas, a escolha das/os docentes se deu a partir do contato com o currículo cultural de Educação Física e com o tempo de docência. Para isso, era de sua importância que as/os docentes tivessem tematizado alguma vez práticas corporais afro-brasileiras e/ou africanas. Isso posto, pensou-se em uma pergunta única para as/os docentes quando cada qual fosse entrevistada/o. As entrevistas foram realizadas de forma individual. Em

[2] A Lei 10.639/03 traz como obrigatoriedade o Ensino da cultura afro-brasileira e africana nas unidades de ensino.

seu início, realizou-se a seguinte pergunta: você já tematizou práticas corporais afro-brasileiras e/ou africanas?

As questões surgiam conforme as/os docentes narravam suas experiências. Em alguns momentos, os assuntos eram retomados devido à sua importância para a pesquisa; assim, a entrevista não seguiu uma linearidade de perguntas, mas fluiu entre conversas, retomadas de assunto e continuidade. No momento de análise, não foi estabelecida uma linearidade ou uma sequência conforme a ordem das entrevistas. Para melhor organização, foram estabelecidas três possibilidades analíticas: a emergência da prática corporal; as representações; representações em xeque.

A pesquisa está organizada em oito capítulos: Currículo cultural de Educação Física: algumas questões em ação; Estado da arte: um olhar para o que vir a ser; Tematização em questão; Que negro é esse no currículo cultural de Educação Física; A presente colonialidade: corpos negros no discurso do branco; Um lugar chamado comum; Diferença, corpos negros em devir: contribuições de Achille Mbembe; Entrevista narrativa como possibilidade de ressignificar o Atlântico

No primeiro capítulo é realizada uma discussão sobre o currículo cultural de Educação Física. São apresentados conceitos do currículo cultural na intenção de orientar a/o leitor, aproximando-o das discussões realizadas no currículo. O segundo capítulo dedica-se ao estado da arte, condição fundamental à pesquisa. Trata-se de identificar o que já foi discutido, buscando contribuições à área ou à legitimidade da pesquisa a partir das ausências. Nesse momento a pesquisa ganha legitimidade por discussões ainda não realizadas.

O terceiro capítulo traz grande contribuição à pesquisa; estão no centro do debate os relatos de experiência. Neles, observou-se como os corpos negros são representados nas práticas corporais tematizadas; com isso, surgiram condições para compreender as representações dos corpos negros no currículo. Em seguida, o quarto capítulo busca identificar que noção de negro aparece no currículo cultural de Educação Física e se existe uma condição de olhar para esses corpos a partir da diferença, uma vez que o currículo está intimamente ligado às questões da diferença a partir das teorias pós-críticas.

O quinto capítulo busca formas de aproximar a discussão das questões que estão relacionadas aos discursos que produzem a noção de negro a partir do branco, pensando nos efeitos da colonização, colonialismo e da colonialidade. Nesse capítulo, chama-se para refletir sobre a possibilidade de os corpos negros serem invenção do branco. A partir das reflexões

propostas em capítulos anteriores, o sexto capítulo surge como forma de aproximar e discutir as condições que fixam os corpos negros em um lugar chamado “comum”. Nesse contexto, buscou-se apresentar como os corpos negros são enquadrados e muitas das vezes não são permitidas outras formas e modos de vida para tais corpos, ou seja, existe um pacto que fixa sentido para o que é negro.

Pensando em possibilidades de olhar para os corpos negros a partir da diferença, o sétimo capítulo traz para o centro do debate as contribuições de Achille Mbembe a partir das noções de devir-negro do mundo. Nelas, o autor apresenta uma discussão sobre os corpos que são transformados em máquinas em uma sociedade de produção. Os corpos negros não são mais as máquinas de produção, e sim todos os corpos. Nesse sentido, os corpos negros ganham outros espaços e condições de vida. Para ele, tal condição faz com que os corpos não negros passem a se opor às novas formas de exploração e, em alguns momentos, os negros deixem de ser apenas um novo produto-máquina. Assim sendo, o negro ocupa lugares não ditos, iguais ou outros na sociedade capitalista.

O oitavo capítulo apresenta as análises das entrevistas narrativas, concentrando-se nos modos como os corpos negros são representados nas práticas corporais narradas pelas/os docentes. A partir das narrativas, foi possível maior aproximação das práticas e ampliaram-se as formas de olhar para os corpos negros, dando maior condição de analisar as suas representações no currículo cultural de Educação Física.

## 1 Currículo cultural de Educação Física: algumas questões em ação

Há mais de vinte anos, o GPEF vem discutindo questões que atravessam o fazer pedagógico no campo da Educação Física. As/os docentes que fazem parte do grupo enveredam pelas possibilidades de trazer à prática pedagógica condições que minimizem situações de desigualdades. Neste fazer e pensar a Educação Física, em alguns momentos as/os docentes promovem discussões que viabilizam a desconstrução das situações dominantes que desencadeiam exclusão e marginalização de práticas e sujeitos/as.

Colocar em ação o CCEF não é tão simples; existem pensamentos de Educação Física que são permeados por práticas que, de certo modo, reforçam a ideia de seleção, de técnica e formação de atletas, dentre outras questões que legitimam as práticas e corpos idealizados. Esses pensamentos acabam reverberando no espaço escolar, local de atuação do CCEF. A partir daí, são muitos os desafios impostos para promoção de uma prática que estabeleça outros diálogos, valorizando as práticas corporais das/os estudantes e o contexto cultural local, dentre outras condições que possam emergir no cotidiano escolar.

A ideia não é detalhar cada tipo de currículo e sua atuação no espaço escolar; a pesquisa utiliza o CCEF, que se mostra uma possibilidade de diálogo com a diferença, tornando-se assim uma ferramenta mais próxima do debate aqui proposto, o que o faz ferramenta que possibilitará análise das ações das/os docentes que afirmam colocá-lo em ação.

Para enfrentar tal contexto, o CCEF buscou inspiração nos estudos culturais, no pós-modernismo, na filosofia da diferença e no pós-estruturalismo, ou seja, nas chamadas teorias pós-críticas de currículo. As/os docentes que estão no chão da escola têm se debruçado em questões que buscam diálogo com as/os estudantes a partir do patrimônio cultural e das práticas corporais. Eles potencializam as várias formas de existência e significação, fazendo do currículo um território sempre em contestação.

Para Marcos Garcia Neira (2018, p. 32), um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que inspiram como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais.

É notória a valorização da cultura corporal (CCP) das/os estudantes, pois, até em áreas que não estão ligadas diretamente à Educação Física, percebe-se o envolvimento das/os docentes em ações pedagógicas inspiradas no CC. Podemos identificar registros de docentes de

outras áreas do conhecimento, com práticas envolvendo as/os bebês e crianças da Educação Infantil. Essas ações estão em diálogo com o CC; tal fato nos permite pensar que, para as questões pretendidas na pesquisa, o CC faz-se ponto de força na ampliação do debate.

A questão mencionada foi possível identificar a partir das atividades realizadas pelos/as docentes. Existem alguns registros feitos a partir dos RDE que podem ser encontrados no site do GPEF. Portanto, as condições que permitem que o CC sirva de inspiração para que as/os docentes realizem suas práticas, transpondo as linhas da Educação Física, estabelecem um maior diálogo com as demandas vigentes. Essas demandas estão ligadas à valorização das culturas locais e das vozes das/os estudantes. Seria o CC a possibilidade de maior aproximação das culturas das/os estudantes?

Marcos Garcia Neira aponta que, no espaço escolar em que as/os docentes atuam, o CCEF em ação faz-se condição importante à valorização, segundo ele:

> Questão importante na construção de espaços escolares com ações mais democráticas e que valorize a CCP das/es estudantes "o currículo cultural de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais" (Neira, 2018, p.15).

A partir do que está posto, podemos pensar na valorização das práticas corporais marginalizadas. Dentro do espaço escolar, algumas manifestações são consideradas "não permitidas", desvalorizadas e excluídas do currículo. Em ação as/os docentes passam a valorizá-las, potencializando-as, para que as/os estudantes possam realizar várias leituras em relação à prática. Interrogando discursos pré-estabelecidos, neste contexto as/os estudantes poderão produzir outras significações durante a realização das aulas. Para que sejam possíveis tais ações, o CCEF deve estar aberto ao debate, como nos apresentou Marcos Garcia Neira (2018). As/os docentes realizam ações culturalmente orientadas a partir de questões importantes ao CC.

> Muitos professores e professoras se debruçam sobre nuances da ação didática culturalmente orientada, investigaram-na a fundo e fizeram emergir formulações como mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro, avaliação, tematização, problematização, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, desconstrução, escrita-currículo, contragolpe social, metáfora da capoeira e etnografia das práticas corporais (Neira, 2018, p. 16).

Tal maneira de se pensar a escola se deve às teorias pós-críticas que enveredam por discussões que extrapolam as características dos currículos tradicionais, que, em sua maioria, evidenciam técnica e resultados. Como mencionado em sua literatura, o CCEF se mostra disposto a adentrar em debates que emergem das práticas corporais a partir das representações contidas. Nessa caminhada, todas/os se envolvem em possibilidades conduzidas por caminhos não ditos, fazendo com que esse currículo seja possibilidade de desconstrução, se assim for necessário.

As/os docentes entram em contato com as várias formas de existência e de manifestação cultural que podem ser encontradas na cultura local. Pode-se imaginar que, dentro deste contexto, estão os corpos negros e as manifestações culturais referidas como "cultura negra". Ao serem tematizadas, as discussões podem possibilitar vários olhares. Está em jogo realizar ou não discussões que possam desconstruir e problematizar, ou, dependendo da situação recorrente, discussões que reforcem as formas estereotipadas vindas das questões raciais.

Vale lembrar que as ações não se dão de forma sequenciada, tampouco fixadas; as/os docentes e estudantes são atravessadas/os por situações recorrentes das experiências que possibilitam o surgimento de discussões em relação ao tema em questão. As ações das/os docentes que colocam o CC em ação surgem das situações flagrantes e/ou da urgência de desconstrução, fazendo da prática espaço de experimentação a partir das problematizações das representações. Deste modo, se as questões raciais são vistas como prioridade para discussão, estas serão problematizadas; caso contrário, não. Muitas vezes entram em cena os interesses pela discussão ou até mesmo o olhar docente para certas questões.

Neste sentido, aparece no CCEF a possibilidade de desconstrução daquilo que é estabelecido como norma.[3] Se analisarmos, o racismo pode ser tido como uma norma colonialista, ou seja, os corpos racializados são marcados por discursos que os colocam em condições sub-humanas e marginalizadas. Rompendo com essa lógica, as/os docentes podem promover discussões que façam as/os estudantes olharem para aquilo que diz ser a única forma de existência ou modo de significação e, quem sabe assim, as/os estudantes possam ressignificar

[3] Pensar uma norma estabelecida está em relação com as noções que produzem as identidades desejáveis, que são tidas como normais para estarem e atuarem em certos espaços em questão. O espaço escolar pode ser pensado em uma seleção de corpos ou até mesmo em um enquadramento.

o que está posto, ou seja, as questões raciais podem ser minimizadas à medida que as compreendemos como ações de um pensamento colonialista.

> O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, compartilhamento e desnaturalização dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças (Neira, 2016, p. 70).

A partir das considerações em relação às diferenças, apresentaremos na próxima seção condições para que seja possível pensá-la e identificar como as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF e significam as questões que focalizam os corpos negros no centro do debate. No capítulo 3 dedicamos à análise dos relatos de experiência, apresentaremos algumas questões de forma mais aprofundada: como os corpos negros são representados quando as discussões raciais estão presentes e a forma como são realizadas. *Nesse contexto, surgiu uma questão importante à pesquisa: os discursos que alinhavam os corpos negros permitem-lhes o lugar da diferença. Com isso, surge outra questão: se o CC se faz a partir das possibilidades de significação e potencialização das diferenças, possivelmente neste currículo os corpos negros podem ocupar o lugar da diferença.*

## 1.1 Currículo cultural de Educação Física: olhar à diferença

Pretendo trazer algumas questões que se referem à diferença no CCEF. Temos visto que os currículos, em sua maioria, consideram as questões das diferenças como algo que precisa ser corrigido ou até mesmo enquadrado em uma condição que visa à normalização daquilo que é tido como diferença, estranho, Outro "[...] a questão é que o Outro agora está ao lado. Ademais, uma vez que nossas identidades são fragmentadas e contraditórias, a questão é que eu também sou o Outro" (Neira, 2016, p. 71). No CCEF, as diferenças são entendidas como existência, tornam-se possibilidades, sendo contrárias à lógica que insiste em deslegitimar modos de ser e estar. As práticas tematizadas vislumbram a desconstrução, permitindo aproximação dos discursos que produzem outros sentidos à análise da prática investigada, dando às diferenças legitimação a partir da existência.

> Quando tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor ou professora emaranha a própria cultura experiencial e as dos estudantes com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares etc.). No bojo da triangulação promovida pelas atividades de ensino, as práticas corporais são ressignificadas (Neira, 2020, p. 831).

O contexto nos permite pensar nas práticas tematizadas pelas/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF. Ao analisar os RDE, Marcos Garcia Neira traz para o debate formas de pensar como as/os docentes lidam com a valorização dos saberes nas linhas do CCEF. Em muitos momentos, percebe-se que existe o movimento de valorização das práticas ditas marginalizadas e, para além das práticas, os saberes não ditos também ganham espaço, não sendo silenciados, fazendo-se ecoar nas ações pedagógicas culturalmente orientadas, ganhando espaço de legitimação. A produção de sentidos diversos, que contrapõe lógicas pré-estabelecidas socialmente, pode ser considerada uma ação do CCEF.

A partir da polissemia de saberes e de corpos, as práticas ditas marginalizadas ganham espaço, sendo potencializadas as formas de vida, pensamento e maneiras de significação, que passam a fazer parte das ações pedagógicas propostas pelas/os docentes. Assim, as diferenças se destacam, criando um cenário para o CCEF e oferecendo contextos diversos às práticas docentes. Vale lembrar que, em muitos momentos, as ações didáticas são o desdobramento de situações ocorridas em aula. Para tal, as/os docentes organizam previamente as próximas ações na intenção de realizar aprofundamento ou desconstrução.

Nesse contexto, os objetivos não visam um fim; às ações do CCEF são um conjunto de fazeres pedagógicos reverberados a cada aula por meio das situações vivenciadas com as/os estudantes. As/os docentes que as afirmam e colocam em ação são mobilizadas/os por acontecimentos e produções das/os estudantes que os permitem pensar em ações futuras, ou seja, as falas das/os estudantes influenciam os fazeres pedagógicos. Podemos dizer que as diferenças ganham espaço de voz e existência, rompendo a noção do conhecimento acadêmico ser o centro do debate. De acordo com o que está posto, nas palavras de Marcos Garcia Neira:

> A análise dos relatos de experiência elaborados pelos professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física indica que não há como prever antecipadamente quais conhecimentos serão efetivamente abordados nas aulas. Em termos práticos, o docente toma nota dos pronunciamentos dos estudantes, organiza uma ou mais atividades para desconstruí-los e, nesse ínterim, recorre a discursos provenientes de variadas fontes (Neira, 2020, p. 842).

A valorização das diversas vozes se dá na aproximação das/os docentes das culturas significadas pelas/os estudantes. Este movimento de aproximação faz com que as/os docentes estejam atentas/os a demandas vigentes dentro e fora do espaço escolar. O mapeamento das práticas corporais das/os estudantes se faz recorrente no CCEF. Tal prática se dá na observação das manifestações culturais apresentadas pelas/os estudantes, na valorização das diversas vozes.

Vale ressaltar que o mapeamento no CCEF não se dá de forma isolada, tampouco em uma sequência de acontecimentos; em todo momento de uma ação pedagógica pode acontecer uma situação de mapeamento. Nesse sentido, as manifestações culturais, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, e a escuta das falas formam um conjunto de práticas que compõem uma situação do ato de mapear.

Se nesse momento as/os docentes não valorizam as manifestações produzidas pelas/os estudantes, podem incorrer nos currículos que insistem em práticas hegemônicas[4], práticas que valorizam apenas um determinado grupo, invisibilizando os corpos e, consequentemente, as diferenças. Ou seja, nessa lógica, alguns corpos não podem manifestar suas culturas em determinados espaços. Marcos Garcia Neira (2020) traz contribuições para identificar as manifestações culturais a partir da etnografia, nas palavras do autor:

> A investigação etnográfica transformada em atividade de ensino multiplica as possibilidades de interagir com outros significados. A análise dos produtos culturais obtidos permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais e dificultam ou impedem sua presença na escola ou em outras instâncias sociais. Ademais, o acesso a modalidades diversificadas de saber desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora de seus muros (Neira, 2020, p. 839).

A partir do que Marcos Garcia Neira nos apresenta sobre o CCEF, podemos pensar como a diferença está fortemente entrelaçada ao currículo. Tal fato possibilitou pensar de que forma o CCEF tem significado a diferença. Condição de suma importância na construção de uma sociedade com ações mais democráticas, visando espaços de existência e fala para os vários corpos que nela se fazem presentes, a partir da diferença. Mario Luiz Ferrari Nunes traz para cena uma discussão que coloca as questões sobre diferença no centro do debate e, consequentemente, no CCEF, nas palavras do autor:

---

[4] As práticas hegemônicas são entendidas como práticas que valorizam certos fazeres e corpos, gênero. Relegando os corpos que delas não participam ou não se encaixam em seus ditos “padrões”.

> [...] a expressão “diferença” tem circulado na educação escolarizada e na sociedade de forma geral. Pode-se observar que o debate entre fronteiras que marcam a diferença não se centrou no fato de que ela deva existir, ou não, ou o que ela é. A questão é o seu controle. A diferença é uma construção de uma sociedade que visa a identificar aqueles que podem sugerir ameaças à sua ordem (Nunes, 2016, p. 29).

Por mais que se tente criar definições que apontam aquilo que se é, existem formas de ruptura dos sentidos; definições se fragmentam à medida que os discursos são analisados e colocados em debate (Nunes, 2016). A partir daí, as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF demonstram atenção nas discussões com as/os estudantes; podemos identificar em uma ação extraída de um dos RDE a desconstrução de situações que podem vir a fixar sentidos ou até mesmo marcar um estereótipo de corpos em determinadas práticas.

Para o encontro seguinte planejamos a leitura de imagens de diferentes lutas, selecionamos várias imagens de pessoas lutando, cuidamos para que em nossa seleção de imagens houvesse diferentes corpos representados (Duarte, Godoy, 2019, p. 3).

É perceptível que não existe uma descontinuidade na discussão proposta e que os conteúdos selecionados pela/o docente possibilitam que as/os estudantes acessem os discursos produzidos pelas imagens a partir dos diferentes corpos. Nota-se que docentes que colocam o CC em ação têm estado atentos às possibilidades de desconstrução das questões que normatizam os corpos e seus modos de vida. Mesmo se tratando de crianças, elas puderam acessar outras representações.

A ação realizada pela/o docente possibilita identificar que não podemos simplesmente trazer a diferença para o debate, entendendo-a como condição existencial “normal”; tal discurso alimenta a ideia: “é normal ser diferente”. Ao apresentarem para as/os estudantes as imagens dos diversos corpos lutando, possibilitam a aproximação de formas de existência a partir da representação das diferenças dos corpos. Mario Luiz Ferrari Nunes (2016) nos provoca, dizendo que, neste contexto, não cabe dizer o que é; não entra na condição de identificação e/ou explicação. O que está em voga são as formas pelas quais se dão as relações de poder que tentam fixar sentido e definições, criando discursos para o que chamamos de diferença em um jogo de significação.

> O que se percebe é que o significado é produto de um jogo infinito de significantes. Ele não é um conceito firmemente ligado a certo significante, nem tampouco é o que lhe impõem limites. O limite é positivo por si mesmo e não dependente da

> significação. Isso implica dizer que a diferença entre os signos desafia a identificação definitiva, pois o limite também não pode ser identificado. Apenas é possível rastrear os efeitos da significação, que tentam fixar uma identidade ao significante. A diferença, por ser um processo de diferenciação entre signos, não fecha o limite do signo e o torna um processo de variações abertas (Nunes, 2016, p. 36).

Aqui, a diferença é entendida de outra forma. Inspirado no pós-estruturalismo, o currículo tem se aproximado das discussões que não fixam sentidos para questões de diferença. Ou seja, não existem possibilidades de estabelecer significado; às relações são entendidas por meio dos discursos que operam na tentativa de legitimar o que é e o que não é. Em cena, o currículo realiza ações no contrapé das legitimações, desestabilizando e rasurando os discursos que forjam as identidades e suas significações.

Assim, passa a existir um jogo binário entre diferença e identidade; ambas se relacionam: identidade pressupõe diferença e diferença pressupõe identidade. Esses jogos, são estabelecidos nas relações de poder, constroem legitimações que não estão fora do CCEF. A identidade estabelece seu lugar e a diferença marca o seu lugar de existência; tais situações são recorrentes nas práticas das/os docentes, tornam-se forças que atravessam o fazer pedagógico.

A partir desse jogo, precisamos entender que não existem ações pontuais ou até mesmo tematizações no CCEF que apareçam diretamente a diferença como tema. As questões aparecem a partir das tematizações de práticas corporais que comumente não estão presentes nos currículos; desse modo, as/os praticantes em certa medida são vistas/os como diferença. Quando isso ocorre, busca-se que as/os docentes estejam atentas/os aos acontecimentos das aulas e que realizem discussões como forma de aprofundar o que está posto, considerando as relações de poder que influenciam essas significações, mobilizando outras questões a serem debatidas.

Neste caso, quando as/os docentes realizam a escolha do tema, entram em cena posicionamentos políticos pedagógicos.[5] A escolha de um tema em detrimento de outro, quando tematizado, passa a incorporar o conjunto de significações das práticas. As/os estudantes, juntamente com as/os docentes, produzem textos corporais ao se aventurarem na temática proposta, atravessadas/os pelas questões que emergem.

> A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. É o momento em que o educador ou a educadora assume um posicionamento político e pedagógico. Ora, enquanto artefatos culturais, as práticas corporais são textos produzidos pela

[5] Aqui o que chamamos de posicionamento político pedagógico, aparece no CCEF como princípios ético-políticos os quais fundamentam as ações das/os docentes, agenciando suas práticas.

> gestualidade, discursos não verbais que os grupos sociais elaboram e reelaboram para disseminar seus significados. Logo, quando tematizadas no currículo escolar, legitimam e fortalecem uma certa representação. Nada há de ingênuo ou casual nesse processo. A escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(s) (Neira, 2018, p. 48).

Nesta lógica, é possível pensar que as/os estudantes produziram sentidos outros para a prática corporal, mobilizando, dentro da própria prática, outros modos de fazer. Entra em cena uma condição de ressignificação da prática. Neste momento, não se tem no CCEF uma prática essencializada; estão em voga as rupturas e experimentações do que está posto. Ao tematizar certas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, as/os docentes entram em contato com os saberes das/os estudantes e produzem sentidos para o que está em discussão, momento de sua importância, uma vez que o que se estabelece nas discussões são formas de ampliar ou até mesmo pôr em xeque o que está como legítimo.

Compreendendo as questões relacionadas à diferença, pode-se refletir sobre os corpos negros, considerando as formas como são representados e como as manifestações culturais afro-brasileiras e africanas são significadas em um imaginário que eu me permito chamar de colonial. Nesse contexto, produzir um olhar para tais corpos a partir da diferença não é tão simples; muitas são as formas de marcar e enquadrar as representações daquilo que tende a achar o que é o negro. Uma vez em que tais corpos são entendidos como uma produção do branco, fica um pouco mais fácil de compreender as significações que marcam e legitimam os corpos em condição única.

Em Achille Mbembe, podemos entender que a dificuldade se dá por conta daquilo que o autor chama de momento gregário do pensamento ocidentalizado, nas palavras do autor:

> Chamemos a isso o momento gregário do pensamento ocidental. Nele, o negro é representado como o protótipo de uma figura pré-humana incapaz de escapar de sua animalidade, de se autoproduzir e de se erguer à altura de seu deus. Encerrando em suas sensações, tem dificuldade em quebrar a cadeia da necessidade biológica, razão pela qual não chega a conferir a si mesmo uma forma verdadeiramente humana nem a moldar seu mundo (Mbembe, 2018, p. 41).

Assim sendo, as condições e produções que estão intimamente ligadas ao que tendemos a achar de negro não nos permitem ir tão além do que o colonialismo nos ensina e do que a sofisticação do racismo legitima. Olhar para as práticas corporais afro-brasileiras e africanas a partir da diferença pode ser uma condição outra de conceber os corpos negros e suas manifestações e, quem sabe assim, seja rasurada a condição colonial existente.

Nesse processo, há uma faca de dois gumes: ao valorizar a prática corporal que não é tematizada, corre-se o risco de folclorizar ao tematizar, pois muitas vezes são fixados os marcadores que as manifestações carregam. Se isso se dá, eu não dou espaço para que os corpos praticantes sejam vistos como diferença, mas sim como legítimos ou até mesmo natos, reforçando uma condição existencial.

Antonio Cesar Lins Rodrigues (2015) nos chama atenção à importância da desconstrução de práticas hegemônicas. Nas palavras do autor, em muitos momentos ocorre a invisibilização de certos corpos; a situação não se dá por completa, pois os corpos se fazem presentes. Se analisarmos o que o autor traz com noção de hegemonia, pode-se dizer que, dependendo da perspectiva que tenho para determinadas práticas corporais, também corre-se o risco de estarmos com um olhar hegemônico em relação ao que é a prática corporal e seus praticantes. Isso posto, não é possível pensar outras representações; nesse contexto, dar-se-á a invisibilização apresentada pelo autor:

> [...] cabe explicar que estar invisibilizado não é sinônimo de não estar presente. Ao contrário, a invisibilização no presente caso é um processo que só pode acontecer diante da presença de quem sofre essa ação. É como se a presença física fosse inócua, sem representação identitária, sem ser levada em conta a história do ser representado, anulando as possibilidades de construção autônoma de subjetividade (Lins Rodrigues, 2015, p. 105).

O contexto nos faz pensar em questões apresentadas por Érico Andrade (2023) em relação às subjetividades negras, as quais sempre carregam um olhar não negro, ou seja, o negro nunca detém sua própria subjetividade ou condição de dizer sobre si. Sempre está no olhar do Outro que o marca a partir das representações que estereotipam. Ao abordar as práticas corporais, é importante notar que as marcas impressas nos corpos praticantes negros não são as mesmas que as dos brancos. Quando inseridos em certas manifestações, os corpos brancos ganham a condição de diferença e podem ser desconstruídos, enquanto a identidade dos corpos negros permanece apenas fixada.  O que foi posto aqui vai ao encontro do que o autor nos apresenta como discurso racista:

> [...] o discurso racista se institui com prerrogativa de articular as concepções de identidade, imagem e representação, de modo a imprimir no corpo negro uma homogeneização a fim de censurar uma narrativa própria de si. O racismo é, sobretudo, um discurso ideológico, como dizia Neuza Santos Souza, que assegura ao branco o monopólio sobre as formas de narrar a si mesmo e os modos de homologar essa narrativa quanto à sua legitimidade. Ou seja, o racismo é quando a palavra cala o que não é espelho. Nesse horizonte, as pessoas negras estariam fadadas a se narrar pelos moldes que a branquitude lhes impôs (Andrade, 2023, p. 24).

Nesta constelação que desafia e, ao mesmo tempo, enriquece o fazer pedagógico, conferindo novos sentidos ao que chamamos de currículo, as situações racializadas possibilitam às/aos estudantes diferentes fazeres e formas de leituras menos colonizadas. No decorrer das ações propostas em aulas, o olhar atento das/os docentes se faz importante; surgem discussões em várias direções. Neste momento, as/os docentes realizam ações que possibilitam que as/os estudantes consigam acessar outros discursos em relação à situação em questão. A escolha política docente citada por Marcos Garcia Neira (2018) depende do contexto em questão; pode ser um ato de invisibilização em relação a alguma situação (questões raciais), mas também pode ser a condição de debate e ampliação.

> Apesar de responsabilidades e atribuições distintas na perspectiva cultural, docente e discentes assumem a autoria curricular. Enquanto o primeiro seleciona o tema de estudo, organiza as atividades de ensino, conduz o processo e interpela os estudantes, estes, em posse de certas representações, negociam com os conhecimentos veiculados conferindo-lhes novos significados. Assim, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, partindo das situações propostas de muitas maneiras (Neira, 2018, p. 59).

Em alguns casos, quando surgem questões raciais, ações são realizadas na intenção de propor outras leituras. Tendo tal situação em mente, podemos pensar de que forma as/os docentes as problematizam em seu fazer pedagógico. Para isso, é imprescindível olhar duas questões, que permitem aproximação da análise dos RDE: *como os corpos negros são representados nas linhas culturalmente desenhadas? Quais são as desconstruções realizadas pelas/os docentes caso apareçam questões de racismo?*

Pensando nas ações realizadas no CCEF. Vislumbra-se que sejam possíveis outras leituras; é importante que as/os estudantes tenham contato com outros discursos sobre o que está sendo estudado. Em caso de situação flagrante, a/o docente pode vir a ter condições de desconstruir o que está como legítimo. Tal ação pode se dar mediante a situação didática de aprofundamento; em alguns casos, as/os docentes recorrem à assistência a vídeos, músicas, análise de imagens, leitura de textos, explicações, falas de pessoas convidadas, dentre outras.

Nessa conjuntura, o currículo torna-se espaço permeado pelas relações de poder e pelos sentidos que as/os corpos vão produzindo, fazendo dele um lugar potente, em que as ações precisam ser revistas o tempo todo. O currículo se faz ferramenta de aproximação das questões apresentadas pelas/os estudantes. Essa valorização não está presente em todos os currículos; em alguns casos, certos corpos e culturas não são "autorizados", tendo suas manifestações marginalizadas.

Marcos Garcia Neira (2016) nos provoca, apontando que, nesse contexto, as/os estudantes serão potencializadas/os permitindo-se serem a/o Outro. As discussões do CCEF ultrapassam este sentido, quando propõem situações nas vivências das/os estudantes, fazendo com que acessem tais questões:

> É vivenciando as questões de dissenso que os alunos poderão compreender as relações de poder que produzem a verdade, a identidade e marcam a diferença. É essa condição que vai aula à aula potencializando os alunos a viverem a diferença como condição de também ser o Outro/a, de viver a diferença como condição de vida (Neira, 2016, p. 84).

A partir das questões apresentadas por Marcos Garcia Neira (2016), podemos perceber que uma prática que permite aproximação de vários discursos possibilita que as/os estudantes rompam com o lugar da conformidade, abrindo espaço a questionamentos. Se observarmos o que foi posto pelo autor, realizar uma prática antirracista seria aqui o dissenso do racismo. Em contexto, não seria possível deixar que tais situações passem ao largo da prática, uma vez que o CCEF diz proporcionar condições de leituras outras. Parece que, neste sentido, se abre fuga do que sempre nos disseram, dando espaço para aquilo que nos ocultam.

Não se trata, pois, de uma condição de legitimação, tão pouco, de marcar os corpos de forma limitada às questões que racializam. Trata-se de compreender os mecanismos do racismo, identificar como os corpos negros são forjados e, quem sabe assim, produzir outras situações a partir das noções expostas nas práticas corporais estudadas, isto é, práticas que evidenciam os corpos negros, dando-lhes o direito à diferença.

Para que seja possível pensar e olhar os corpos negros a partir da condição de diferença, é preciso romper com alguns pensamentos. O primeiro deles é a história da racialização dos corpos. A racialização dos corpos negros se dá a partir daquilo que o branco definiu como negro. Se a racialização se dá por definição branca, logo ser negro é uma condição criada pelo branco.

Isso posto, consigo pensar que tudo que sei até o momento sobre o que é ser negro está profundamente entrelaçado à criação branca. Nesse contexto, o negro passa a ser entendido como uma invenção branca, um jogo de significação que, por vezes, está marcado pelos estereótipos brancos. Se o negro é uma criação branca, logo os estereótipos criados em relação ao que é ser negro são brancos. Não obstante, o racismo passa a ser entendido como uma condição de fabulação que marca a existência negra.

> [...] podemos também expor este pensamento de outra maneira. Como a significação depende do que um signo não é, pode-se dizer que a significação não está contida no próprio signo, ela está sempre ausente dele. Ela está dispersa em toda cadeia de significantes que, como vimos, é infinita. Além de não ser possível chegar à origem do signo, não é possível fixar o seu significado, pois ele nunca estará presente no significante. Mas, também, não pode existir de forma independente dele (Nunes, 2016, p. 36).

Trazendo o que Mario Luiz Ferrari Nunes nos apresenta em relação ao signo e significado, podemos dizer que existe entre o negro e o branco uma disputa pelo significante. O branco luta para se afirmar, ao contrário do negro, que enfrenta o racismo, enquanto este batalha para se distanciar da imagem que o branco constrói sobre ele, nesse jogo de oposições.

Se o negro não tivesse passado por tal processo que o significou, jamais se saberia o que é o negro; poderia este corpo ser outra coisa, menos negro. Assim, conceber os corpos negros a partir da diferença é a condição de romper com o olhar que a colonização nos deu. Nas palavras de Frantz Fanon e Deivison Mendes Faustino, é a descida ao próprio inferno; só assim é possível compreender o colonialismo, entender seus mecanismos e, quem sabe, assim, romper com o que está naturalizado em relação ao corpo negro.

Por tal motivo, pensar a diferença se faz condição urgente para que seja possível produzir outras significações culturais, existenciais e de vida para os corpos negros. Assim, pode-se romper com a fantasia branca que insiste em definir o que é o negro e sua cultura, uma definição folclorizada que pouco contribui para superar o colonialismo.

> Essa questão é o que nos mobiliza a pensar as lutas por reconhecimento, não como a afirmação de uma identidade negada, mas como processo de perceber que a representação é uma construção. Eis o que é fundamental para a noção de diferença abordada pelo currículo cultural da Educação Física. Como a representação é uma imposição ao signo, grupos em situações de dominação nas relações sociais tentam impor aos demais a sua significação. Desse modo, a representação faz parecer apenas o que grupo dominante em determinada situação quer ver (Nunes, 2016, p. 38).

Possibilitar formas de rasura e/ou escapar das condições impostas pelo colonialismo pode ser pensado a partir das contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996) e do conceito de corpo sem órgão. Este conceito visa produzir uma condição de liberdade para si, longe dos marcadores impostos e das definições que tentam fixar o que se é. Nessa lógica, os corpos negros serão vistos além da ficção branca que se faz sobre eles; assim, podemos entender o racismo e seus marcadores como contradições que não são mais do que uma estrutura fantasiosa e delirante criada pelo branco. Se olharmos o negro como um delírio do branco na produção do Outro, logo o racismo passará a ser entendido como uma fantasia daquilo que diz ser negro.

> [...] a raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos - a luta de classe ou a luta de sexos, por exemplo. Em muitos casos, é uma figura autônoma do real, cuja força e densidade se devem ao seu carácter extremamente móvel, inconstante e caprichoso. Aliás, há bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo inaugural que encontrava parte de suas justificações no velho mito da superioridade racial (Mbembe, 2018, p. 28-29).

Para isso, duas questões precisam ser atentamente analisadas. A racialização e as justificativas para escravizar, que produzem as condições impostas via racismo. Nesse contexto, entra em cena uma moral branca que, por vezes, justifica seu lugar de ligação com o que se tem de sagrado (Deus branco). Ou seja, uma das questões da colonização esteve estreitamente entrelaçada à noção de que os corpos negros eram desalmados, logo não eram humanos, e sim animais. Além disso, esses corpos precisavam pagar pelos pecados criados por ideias brancas fantasiosas, que deixaram suas marcas na existência dos corpos negros e continuam a fazê-lo. Tal existência se dá a partir de um regime criado pelo branco, o racismo.

Neste contexto, pensar uma condição negra de si na ideia de corpo sem órgão faz-se na forma disruptiva da moral cristã branca que enclausurou o negro em seu próprio imaginário, criando para si uma fantasia do que se é negro. Estabelecendo normas, condutas e formas de ser, muitos corpos negros se esforçam para alcançá-las; no entanto, existe uma condição que os impede de “ser” a cor. A barreira da cor estabelece condições que definem a noção de comportamento desejável, ou seja, o negro aceitável.

*Você me deve / Você me deve / Você me deve /Você me deve sob o céu cor de prata /Sob o chão cinza-chumbo / Do Capão pro mundo / É nós por nós, vagabundo (Você me Deve - Racionais, 2014).*

## 2 Estado da arte: um olhar para o que pode vir a ser

As questões abordadas fizeram reverberar as buscas realizadas nos bancos de dados, *google acadêmico; periódico*[6]*; revistas científicas*[7]*; sites específicos*[8] que discutem questões relacionadas aos corpos negros e repositórios de grupos de pesquisas. Todas essas fontes foram visitadas na realização do estado da arte.

Durante o momento de pesquisa, deparamos com a ausência de trabalhos que discutem os objetivos do estudo. Desde então, algumas questões surgiram em relação a essa ausência: *o que tem sido publicado em relação aos corpos negros? É possível pensar os corpos negros a partir da diferença? Como pensar os corpos negros fora da ótica da identidade?* Serviram de provocação-inspiração; a pesquisa se arriscou a propor possíveis aproximações de análise em relação aos corpos negros por meio da noção de diferença. Uma vez que não foram encontrados trabalhos com este olhar, pressupomos legitimidade à presente pesquisa. Reforçando a importância da pesquisa, que visa possíveis contribuições, a discussão sobre a ausência de trabalhos na área se torna essencial.

No mundo *web*, fiz-me sujeito pesquisador, mas, à frente, falarei sobre isso. Ao realizar buscas com a expressão *"corpo negro",* surgiram artigos que abordam questões de física e discussões raciais sobre negritude, empoderamento e identidade. Afunilando as buscas e redefinindo o termo, pesquisei por "corpo negro e diferença". As discussões de corpo negro e diferença estão ligadas à noção de diferença racial, social e diferença como algo que precisa ser reparado.

Tal fato me fez olhar para algumas autoras/es que contribuem à aproximação da discussão pretendida.

Recorremos a autoras/es de outras áreas do conhecimento: Aimé Césaire (2022); Achille Mbembe (2018; 2019); Antonio Cesar Lins Rodrigues (2015); bell hooks (2017; 2019); Deivison Mendes Faustino (2022); Erico Andrade (2023); Frantz Fanon (2008; 2015); Leda Maria Martins (2023); Nilma Lino Gomes (2023); Paul Gilroy (2019); Stuart Hall (2016; 2018);

---

[6] CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[7] ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os

[8] GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra; GPEF - Grupo de pesquisas em Educação Física Escolar

Lélia Gonzales (1984); Grada Kilomba (2021); Neusa Sousa Santos (2021); autoras/es que trazem os corpos negros para o centro do debate.

É preciso tomar alguns cuidados ao selecionar. Em sua maioria, as/os autoras/es negros/as fazem uma discussão pautada na identidade; esse não é o objetivo. Já sabida tal questão, buscamos autoras/es que de algum modo "rasuram" o lugar comum[9]de se pensar os corpos negros, ou seja, autoras/es que trazem para a cena questões que se aproximam da discussão pretendida pela pesquisa.

Na área de Educação Física, recorreremos às discussões propostas por Marcos Garcia Neira (2016; 2018; 2020) e Mário Luiz Ferrari Nunes (2016). Os autores trazem para o debate questões relacionadas à diferença dentro do RDE. Após a realização das buscas mencionadas, recorremos às produções realizadas pelas/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF. As produções se referem aos relatos de experiências realizadas pelas/os docentes em suas intervenções pedagógicas nas escolas. Os relatos foram acessados no site do GPEF. Os RDE são textos autorais que possibilitam entrar em contato com as ações pedagógicas das/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF.

Neste contexto, trazer os RDE como materiais de análise se faz condição importante para entender de que forma as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF abordam questões relacionadas aos corpos negros, ou seja, de que forma as/os docentes lidam com elas em suas práticas. Os RDE são registros que permitem aproximação das ações realizadas no chão da escola. Uma vez acessados, podem nos trazer possibilidades de entender como as/os docentes descrevem nas linhas do CCEF os corpos negros.

---

[9] Inspirado nas leituras realizadas em Frantz Fanon (2008) e Achille Mbembe (2018), surge o conceito de lugar comum. Nesse contexto, lugar comum se refere às formas discursivas coloniais que enquadram os corpos negros em um lugar tido como naturalizado para tais corpos estarem. Essa lógica produz certa marginalidade e modos de vida limitados com base nos discursos coloniais. No capítulo 6, o termo será abordado com mais detalhes.

## 2.1 Um eu sujeito, o pesquisador que não foi anunciado

> Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou (Kilomba, 2019, p. 28).

Ao acessar os RDE existentes no site do GPEF, pude identificar o que as/os docentes estão colocando em prática em suas discussões pedagógicas. As formas como as temáticas aparecem me causaram inúmeras sensações: vontade, desejo, raiva, felicidade, emoção. Olhar para tudo que estava ali à minha frente se fez/faz necessidade e entender de que forma contribuirá para a pesquisa, se fazendo potência. Fui capturado pelas linhas das escritas experienciadas, fiz-me brincante das discussões propostas, um passageiro que precisava se deixar levar com muito cuidado, como diz minha mãe: "quem está de carona não governa a rédea". Naquele momento, eu precisava de certo modo romper com essa condição e me tornar sujeito da rédea, mesmo estando de carona.

Afinal, quem sou nesse lugar, pesquisador? O pesquisador se fez presente? Mas como algo se faz presente se a gente nem sabe que existe? A implosão de mais um discurso fabulado sobre um corpo, um corpo negro.

Enquanto realizava a pesquisa, fui me lembrando das/os que me antecederam. Acadêmicas/os e não acadêmicos/as, todos os modos de vida que me atravessaram/atravessam e me fizeram/fazem pensar em muitas questões que estão postas a mim, reverberadas na pesquisa, fazendo com que ela se torne nós, nossa, o eu saí de cena, dando espaço às magias e ao inexplicável, aquilo que não se "vê", mas se sente, aquilo que chamamos de *asè,* [10] uma tecnologia ancestral que vem de longe.

> *Tambor bateu na serra / Marimba recongou no mar / O candomblé ainda é / A voz que faz o negro se junta. (Naná Vasconcellos – Voz Nagô, 2001).*

[10] Asè é uma força ou poder natural postulado que cria, catalisa ou facilita mudanças no mundo natural, dependendo da interpretação.

## 2.2 Por onde vamos começar? O boteco como um ambiente mágico ou pela produção de dados? Façamos os dois…

Todo começo é difícil e toda forma de começo anuncia mudança. As mudanças são necessárias na construção; rasura; desconstrução; problematização; os vários atravessamentos estariam por vir, sem serem anunciados previamente, foram sentidos desde a primeira escrita para área de concentração, na construção do projeto. Poucas pesquisas sobre o tema, ou melhor, quase não se encontrou pesquisas com esse viés, o jeito foi artistar buscando condições outras para a pesquisa.

Durante as disciplinas, fui buscando caminhos e estratégias para as questões que se aproximavam do tema da pesquisa. Sei que muitas coisas podem mudar, mas a ideia inicial do projeto seguiu inalterada. Em alguns momentos, ouvi que seria impossível fazê-lo. Em outros, admiração pela ousadia; logo após, vinha a pergunta: *como você vai fazer isso?* Naquele momento, eu trazia algumas questões, ainda imaturas, mas estavam de certo modo bem fundamentadas. Eu já tinha feito algumas leituras que me possibilitaram arriscar, artistar e existir na pesquisa.

Em papo descontraído no boteco com um amigo do grupo de pesquisas durante os prelúdios etílicos, ele me perguntou como estavam as disciplinas e se eu já estava rabiscando coisas para o exame de qualificação. Eu tinha meus registros e outras ideias para qualificar. Empolgado com a pergunta, quis saber o porquê. Ele trouxe uma contribuição de suma importância. Por que você não se qualifica analisando os relatos de experiência do grupo? Naquele momento estava posta a contribuição importante para a pesquisa. Aquilo ficou reverberando em mim por alguns dias. Tinha que apresentar a proposta para o meu orientador. Como a pessoa que deu a ideia é muito querida por ele, apresentei a proposta falando da conversa com o amigo. Ele ouviu e achou uma ótima ideia, pois bem. Cá estamos…

A filosofia do boteco é mesmo mágica!

A coleta dos dados foi realizada da seguinte forma: no primeiro momento, acessei o *site* do GPEF. A princípio, tínhamos como intenção buscar os RDE realizados entre 2013 e 2023, mas, durante a pesquisa, me chamou atenção a quantidade de relatos disponíveis. Após esse contato, achei importante identificar qual é o total de relatos de experiência existentes no site

do grupo[11]. Esse total nos diz muita coisa, a quantidade de produções realizadas, a prática de registros validando o que está/foi produzido pelas/os docentes que colocam o CC em suas práticas. Faço aqui essa menção por achar importante validar as produções das/os docentes do GPEF.

Voltando à discussão, realizamos a separação dos RDE da seguinte forma: identificação dos RDE que trazem em seu título questões relacionadas a culturas negras e/ou práticas corporais ditas negras; um total de 23 E RDE que apresentaram em seu texto palavras-chave que remetem a discussões raciais; um total de 29. Para que fosse possível identificar as questões raciais nos RDE, realizamos a busca por meio das seguintes palavras-chave: *10.639/03; corpo negro; cultura negra; negro; negra; preta; preto; racismo; raça; raça negra.*

As palavras-chaves selecionadas permitiram acessar o que foi tematizado e/ou produzido no CCEF no período escolhido, após a leitura dos RDE na íntegra. Não foram encontradas publicações que trazem os corpos negros para o centro de debate de forma específica, a partir da noção de diferença; só foi possível realizar tal afirmação a partir da leitura dos relatos de experiência. Fato que nos leva a pensar na importância de publicações e/ou relatos com a temática e com discussões que focalizem os corpos negros no centro do debate.

Pensar os corpos negros em uma diáspora a partir da diferença se faz questão de extrema urgência, viabilizando a saída da grande noite, como nos apresenta Achille Mbembe (2020), quando traz para o debate o olhar colonizado que temos para o continente africano e, consequentemente, para os corpos em diáspora. Existe possibilidade de rasurar a identidade negra? O que é ser negro?

Sabendo da aproximação do CCEF com a diferença, estudos culturais e teorias pós-críticas, o currículo se faz objeto fulcral para análise deste projeto. *Ou seja, qual é a noção de diferença que o currículo cultural tem em relação aos corpos negros? Como os corpos negros aparecem nas práticas das/os docentes culturalmente orientados?*[12] *3. O que há de experiências nos relatos? Como os corpos negros são representados no currículo cultural de Educação Física?*

---

[11] Na data em que a pesquisa foi realizada, foram identificados um total de 233 relatos.

[12] Assim são intituladas as/os docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural em suas práticas pedagógicas.

Entender o que vem sendo produzido nos RDE é de suma importância, uma vez que a pesquisa se envereda em suas tramas e, consequentemente, nas tematizações realizadas pelas/os docentes que colocam o CCEF em ação. Trazer as experiências das/os docentes para o centro do debate faz viva toda a poética de uma prática artistada[13]. Nesse contexto, iremos mergulhar com olhares atentos, identificando as produções que se utilizam do currículo em questão.

Para que fosse possível identificar com maior exatidão as produções do GPEF, criamos três formas de aproximação: 1.ªRelatos de Experiência com temáticas que remetem a culturas e práticas ditas negras; 2.ªRelatos de Experiência em que aparecem questões relacionadas aos corpos negros. A busca foi feita por termos: 10.639/03, corpo negro, cultura negra, negro, negra, preta, preto, racismo, raça e raça negra.

Até o presente momento, os resultados encontrados mostram uma proporção muito menor de tematizações que discutem questões relacionadas aos corpos negros e suas culturas. O currículo cultural de Educação Física tem algumas intenções, dentre elas estão: valorização das diferenças, minimizar questões de injustiças sociais, reconhecimento das diversas formas de existência e modos de vida, desconstrução dos discursos eurocentrados, dentre outras.

As/os docentes que afirmam colocar em prática esse currículo, trazendo em suas práticas os princípios do currículo cultural, tomados como ético-políticos, tais princípios são as ações que orientam o fazer pedagógico das/os docentes (Neira, 2018). O reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade; a articulação com o Projeto Político-Pedagógico da escola; descolonização do currículo; justiça curricular; rejeição ao daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos; favorecimento da enunciação dos saberes discentes compõem o conjunto de princípios ético-políticos.

Em suas práticas, as/os docentes são agenciadas/os, fazendo com que sejam reverberadas ações que vão compondo o conjunto de ações a uma prática culturalmente orientada. Vale ressaltar que os princípios do CCEF não ocorrem em uma sequência, tampouco são fixos; eles são agentes móveis que se dão de acordo com as variações das tematizações, ou seja, nessa lógica, o espaço escolar é tido como um espaço vivo no qual inúmeros atravessamentos potencializam a prática docente, sendo possível [...] planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do cenário escolar (Neira, 2019, p. 43).

---

[13] Esse contexto está relacionado ao conceito de artistagem cunhado por Sandra Mara Corazza, tal conceito está ligado a inventividade no fazer pedagógico.

Identificar os princípios ético-políticos do CCEF em ação nas práticas que aparecem os corpos negros potencializa a pesquisa, dando a legitimidade necessária no que pode vir a ser outros olhares para a questão pretendida. As análises dos RDE trarão aproximação do objetivo da pesquisa, uma vez que as/os docentes dos relatos selecionados afirmam colocar em ação o CCEF, ou seja, realizam uma prática culturalmente orientada.

## 3. Tematização em questão

O GPEF vem, ao longo do tempo, pensando na possibilidade de se fazer uma Educação Física da e pela diferença, uma vez que os discursos da Educação Física estão inseridos na promoção da igualdade, pautados no desenvolvimento motor, com a intenção de proporcionar aos estudantes situações comuns sem levar em consideração as diferenças.

Na contramão dessa lógica, tem sido proposta uma Educação Física para as diferenças, realizando discussões que rasuram lógicas da participação homogênea e anulação das discussões sobre questões raciais. O CCEF está atento às questões sociais vigentes, entendendo que, à medida que mudam as relações sociais, os currículos e as ações pedagógicas devem ser repensados.

Em tese, o CCEF se nutre em tais discussões. Todavia, ao observar as tematizações dos RDE, percebe-se que, quando existem questões que envolvem racismo, raça e corpos negros, as/os professoras/es têm dificuldades em rasurar o lugar comum[14]. Em algumas tematizações que envolvem manifestações culturais afro-brasileiras, as discussões identificam os corpos negros como diferentes, a partir das diferenças culturais, porém não trazem as questões que ultrapassam a condição de diferença cultural, por exemplo:

> Tequinho é um menino negro, cuja bisavó é a presidenta de uma escola de samba. Com ilustrações que as crianças adoraram, o livro infantil explica sobre os ritmistas, passistas, velha guarda, mestre-sala e porta bandeira, mostra também a ala das baianas, a relação do samba com as comunidades, cita os morros do Rio de Janeiro, o sambódromo da Marquês de Sapucaí e a feijoada (Bonetto, 2019, p. 8).

Ao observar o excerto do RDE, identificamos que, em alguns momentos, quando se trata de pensar questões raciais, as/os docentes não concebem aos corpos negros o lugar da diferença. Nesse caso, não foram encontradas discussões no RDE que "flertam com a filosofia da diferença", como anunciado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2016). *Existe uma diferença flertável?* Ou estamos presas/os na Grande Noite citada por Achille Mbembe (2020) e Frantz Fanon (2015), enquadrando os corpos negros a identidades fixas.

---

[14] Inspirada em Frantz Fanon (2008), a noção de lugar-comum se aplica aos discursos que produzem uma condição única para os corpos negros, legitimando-os a partir de certos marcadores que os enquadram em lógicas discursivas que pouco contribuem para rasurar as condições pejorativas.

> Na semana seguinte, o Zuluh[15] Nascimento foi à escola e desde quando chegou chamou muito atenção das crianças. Uma delas disse: "nossa professor ele é o Tequinho?", "o cabelo dele é bonito igual ao do Tequinho" (Bonetto, 2019, p. 13).

Nesse jogo, nos RDE são produzidas muitas significações em relação às práticas corporais tematizadas, possibilitando as/os estudantes várias leituras, rompendo com o que está preestabelecido como verdade. Tais ações produzem efeitos nas/os estudantes que são envolvidas/os pelas linhas do CCEF.

Uma questão que chamou muito a atenção é a construção discursiva em algumas práticas em relação aos corpos negros. Quando aparecem questões que envolvem as discussões, acabam por legitimar um lugar comum para tais corpos.

Quando práticas corporais afro-brasileiras são tematizadas no CCEF, questões de raça e etnia são feitas a partir da discussão da diferença cultural. Ao não mobilizar a diferença como uma possibilidade de devir[16] (Mbembe, 2018), percebe-se de forma muito tímida, discussões em relação às questões raciais. Por qual motivo as discussões que estão relacionadas aos corpos negros ganham esse viés? Leda Maria Martins (2023) nos ajuda a pensar na noção de fabulação.

Para a autora, existem fabulações que compõem o imaginário colonial que colocam corpos negros no lugar fixo-existencial, esse discursado pelo branco, ou seja, este discursa o que é ser negro/a.

*Como os corpos negros são representados no currículo cultural de Educação Física?*

Pensando nas representações, gostaria de chamar a atenção para movimentos realizados durante a análise dos relatos.

1. *O primeiro está relacionado a alguns títulos dos RDE que chamaram atenção.*

2. *O segundo, um olhar mais atento para as questões abordadas nos relatos em relação aos corpos negros.*

---

[15] Zulu é um povo do sul da África que vive em territórios correspondentes à África do Sul, Lesoto, Essuatíni, Zimbábue e Moçambique, uma nação guerreira que resistiu à invasão imperialista britânica e bôer no século XIX. Uma simples pesquisa encontra significações da palavra "Zulu". O docente poderia ter discutido o apelido do músico na intenção de potencializar e/ou problematizar o que está posto.

[16] A noção e *Devir* apresentada é a noção cunhada por Achille Mbembe (2018). Para o autor existe um *Devir* negro do mundo que está ligado nas relações estabelecidas entre negros e brancos, quando o negro ocupa lugares de mais destaque que o branco, está em jogo o que ele chama de *devir* negro do mundo.

3. *O terceiro está ligado à análise de alguns trechos das discussões relacionadas aos corpos negros, culturas e modos de vida.*

Podemos imaginar que os títulos dos relatos, em sua maioria, estão relacionados ao contexto das práticas. São pistas sobre as tematizações. Se assim for, alguns títulos marcaram os corpos negros. O título já enquadra os corpos negros em uma condição existencial que fixa certa subjetividade.

> Não é somente para apreciar as diferenças histórias e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro (Hall, 2018, p. 385).

A exemplo, trago alguns dos títulos dos Relatos de Experiência que foram selecionados para essa primeira análise: Kuduro e semba: quando o cabelo crespo entra na dança (2023); Samba: do corpo dominado pela chibata alegria da alma (2014); Basquetebol e Streetball: a questão do negro no esporte (2016); Entre gingas e tramelas: A cultura negra no currículo escolar (2015). Os RDE foram selecionados porque os títulos me chamaram atenção. A partir dos títulos, pode-se perceber alguns marcadores que colocam os corpos negros dentro das tematizações, relacionando a partir da identidade negra.

> [...] uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar "negro"como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira – como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é (Hall, 2018, p. 384).

Mesmo estando imersos/as em discussões de gênero, raça e diferença. As/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF acabam reforçando uma identidade para os corpos negros. Se aparece uma noção de diferença, não podemos concebê-la a partir do que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), Mário Luiz Ferrari Nunes (2016), Tomaz Tadeu da Silva (2014) e Hugo Cesar Bueno Nunes (2018) nos apresentam. A ideia de diferença está para além do que foi identificado em alguns RDE. A noção de diferença que marca os corpos negros está relacionada à diferença cultural.

> Nas aulas posteriores, a fim de afirmar as diferenças culturais, buscamos fazer analogias entre as religiões cristãs (professadas por igrejas católicas e evangélicas) e as religiões de matrizes africanas (candomblé e umbanda) mencionadas de forma pejorativa pelos estudantes. Então discutimos acerca dos rituais, narrativas, percebemos aproximações e diferenças, alguns estudantes se posicionaram expondo sua opinião e defendendo a narrativa (bíblica) que conheciam, o que nos deu elementos para fazermos paralelos com outras narrativas, possibilitando a ampliação do olhar dos estudantes para compreender as diferentes religiões e a impossibilidade de valorizar uma em detrimento de outras (Nery, 2017, p. 102).

Neste fragmento, o docente apresenta para as/os estudantes as diferenças culturais a partir das questões religiosas. No RDE em questão, a capoeira e os corpos praticantes foram abordados. Após a fala de uma estudante, o docente realizou a discussão acima. Percebe-se que existe uma discussão da diferença a partir da cultura, possibilidade utilizada na ampliação da discussão com as/os estudantes. [...] a nossa missão, desde então, é produzir uma pedagogia da cultura corporal que permita a toda criança, jovem, adulta/o e bebê outras possibilidades de conhecer a vida, ser sujeito e afirmar a diferença (Neira, 2016).

> *Filme de ação protagonista preto / Meto medo até calado, impressiono feito Kemet tesouro vivo / Meu crivo? / Ancestrais batendo palmas, me abraçando (Parteum - Cadência 23, 2023).*

Achille Mbembe (2019) busca inspirações em Frantz Fanon (2015) e nos traz a ideia de que precisamos sair de uma grande noite. Para os autores, o olhar colonial se faz presente a partir do momento em que as leituras sobre as/os corpos negros são discursadas, o continente africano e suas culturas são feitas de modo colonizado. Sair da grande noite seria "escapar" dos lugares e discursos que legitimam certas culturas, corpos, espaços e práticas, relegando-os à condição plural e diaspórica. Por mais que pareça que estamos pensando nas diversas formas e possibilidades de pensar os corpos negros, para eles incorremos nas questões de fixação por estarmos na grande noite chamada colonialismo.

Se convidarmos Frantz Fanon (2008) para essa discussão com seu livro "*Pele negra, máscaras brancas"*, especificamente o capítulo o "*Homem Negro",* a linguagem do autor nos possibilita perceber as ações coloniais que reforçam uma condição para este homem[17],

[17] Vale observar que Frantz Fanon (2008) se refere em alguns momentos aos homens nas palavras do autor (homem de cor). Grada Kilomba (2020) chama a atenção para essa questão; para ela, em alguns momentos, a mulher não aparece nas discussões propostas. A autora nos faz refletir sobre as questões que envolvem as mulheres, produzindo-as nesse jogo colonial. No texto, procuramos fazer menções utilizando as/os.

consequentemente, para os corpos negros que estão inseridos nesse jugo colonial, assim mencionado pelo autor. [...] todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (Fanon, 2008, p. 34).

## 3.1 Olha ele aí de novo: tematizações que representam os corpos negros

Apesar de ter citado a questão sobre os títulos, não separei os RDE por título; essa separação é desnecessária. Nesse contexto, a ideia é fazer uma análise do que está posto. Por mais que pareça uma linearidade, peço que não se confunda; ela não existe, tampouco foi a prioridade para a escrita. Fui sendo atravessado pela pesquisa e leituras; desse modo, tem muita coisa em cada linha, muitas linhas em pouca e muita coisa. Tem vísceras que se tornaram texto, conjuntos de ideias metaforizadas que se tornam pensamentos pulverizados em pesquisa. Tem um eu poeto, um eu vagabundo, um eu intelectual que, por muitas vezes, se tornou um eu não dito. Sinto-me pronto para assumir esse eu que foi roubado de mim.

Voltando às questões da escrita, ela não segue uma ordem, mas tem uma condição de aproximação daquilo que está posto como produção. Não julguei necessário identificar como as/os docentes são atravessados pelos princípios ético-políticos do CCEF. Os princípios possibilitam aos docentes um olhar mais atento às tematizações, dando espaço para afirmar a existência das culturas dos corpos marginalizados socialmente. Vale sinalizar que também não fiz uma delineação dos princípios, identificando em cada RDE, apontando qual está em voga e como o/a docente foi atravessada/o, não foi essa a proposta da pesquisa.

> Nos relatos de experiência elaborados pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física é notório o cuidado na seleção do tema e das situações didáticas que envolvem. Após avaliar o contexto, são movidos pelos seguintes princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos (Neira, 2018, p. 43).

Para as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF, um currículo descolonizado pode vir a ser aquele atento às situações ocorridas no cotidiano escolar, permitindo-se ser atravessado por elas, um currículo que busca questionar os discursos de "verdade", propondo para as/os estudantes proposições que desestabilizam o lugar comum. Dando condições para realizarem leituras dos vários discursos, rompendo com práticas que fixam sentido. Tendo isso em mente, realizei a análise dos quatro relatos mencionados anteriormente. Vale ressaltar que foram selecionados mais relatos. Nesse momento, iremos trabalhar com os quatro relatos que chamaram a atenção a partir dos títulos.

> *De vez em quando / Um abre a boca sem ser oriundo / Para tomar pra si o estandarte da beleza, luta e o dom / Com um papo tão infundo / Porque tu me chamas se não me conhece? / Porque, tu me chamas se não me conhece? (Pra que me chamas - Xênia França, 2017).*

Na canção, a artista traz uma discussão sobre ancestralidade e condição existencial. Para determinados corpos, questões ligadas à ancestralidade são de suma importância, reverberam nas condições atuais, no estar, ser no mundo. Nessa música em especial, a artista questiona os usos de termos ligados aos corpos negros e suas religiosidades. Ela faz uma crítica ao uso sem fundamento ou, até mesmo, à banalização dos termos e da cultura. Vale ressaltar que, em momento algum, a artista e eu cobramos uma condição de essência para as discussões; o que está posto é a condição pela qual os corpos negros e suas práticas são discursados socialmente.

[...] argumentei que a questão não era gostar ou não gostar, e sim ampliar conhecimento a partir do samba, conhecendo seu processo de transformação e reconhecimento da história do negro no Brasil (Colombero, 2014, p. 2).

Para que fosse possível compreender o contexto da tematização, o RDE foi lido na íntegra, sendo condizente com as citações aqui colocadas. Ao tematizar, a docente não problematiza em momento algum essa relação que os corpos negros têm com o samba; nessa lógica, chega a parecer uma cristalização. Resumindo, parece que a história do negro no Brasil está intimamente relacionada ao samba. Em um outro momento, ela sugere como aprofundamento e ampliação frentes de investigação. A docente seleciona algumas questões a serem investigadas; dentre elas aparecem. [...] "2) quem são os representantes, suas identidades (figura do malandro) e vestimenta; 3) música, dança e religião (instrumentos/tambor, a capoeira e religiões de matrizes afro-brasileiras)" (Colombero, 2014, p. 2).

É perceptível uma mobilização pela identidade, fixando uma condição para os corpos da manifestação cultural do samba. Se utilizarmos as questões citadas pela docente para identificar o que está posto na construção das legitimações apresentadas, podemos incorrer no erro de afirmar que os corpos negros performam a noção de malandro e precisam ser ligados a cultos e religião de matriz africana e/ou afro-brasileira. Tal fato reduz os corpos às questões apresentadas, não permitindo-lhes outras performances e modos de existência. É o mesmo que exigimos da mulher negra o samba no pé e termos um espanto quando ela não sambar, ou até mesmo, quando a pessoa negra não gostar de samba.

Quando a docente apresenta a noção da figura do malandro, alguns referenciais são acionados, como a imagem dos sambistas; O personagem Zé Carioca, Zé pilintra, Madame Satã,[18] dentre outras representações. De certo modo, os referenciais citados carregam os estereótipos e marcadores que, por muitas vezes, legitimam um modo de ser. Algo que não contribui para desconstrução e descolonização dos discursos.

Figura 01: Malandro



Da esquerda para a direita Zé Carioca, Zé Pilintra e Madame Satã

Fonte: Google Imagens

[18] Zé Carioca foi um personagem dos anos 40 criado pela Walt Disney. Era um papagaio que representava o malandro carioca que vivia dando "jeitinhos" para resolver suas demandas. Zé Pilintra é a personificação do malandro dentro dos terreiros, uma entidade espiritual. Vale ressaltar que, em alguns terreiros, se manifestam as malandras na figura das Pombo Giras e, em alguns casos, Exus malandros. Madame Satã – João Francisco dos Santos foi um transformista que viveu no Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro da Lapa, um bairro da boemia carioca.

Os discursos produzem a figura do malandro. A partir dessa produção, os corpos negros adotam para si a ideia do malandro, realizando suas performances, o sujeito que é bon vivant; fala na gíria; está sempre com os amigos em samba e boemia; querido por todos. Essas questões parecem sutis a alguém que leva uma boa vida, mas, se bem analisadas, elas reforçam um lugar preocupante para esses corpos. O "malandro" não é apresentado como o sujeito que tem um trabalho fixo, uma família, estudo, dentre outros atributos que discursivamente são ligados aos corpos não negros. Em algumas músicas são apresentadas possibilidades que provocam o lugar do malandro, dando-lhe outras condições, mas, ao mesmo tempo, reforçam um saudosismo da perda do sujeito malandro, como se restasse para alguns corpos um único modo de vida.

> *Mas o malandro pra valer / Não espalha aposentou a navalha / Tem mulher e filho e tralha e tal / Dizem as más línguas que ele até trabalha / Mora lá longe e chacoalha Num trem da Central (Homenagem ao malandro - Chico Buarque, 1978).*

Não está em voga ser ou não malandro, mas sim perceber como os discursos produzem as verdades que configuram um lugar para certos corpos, fazendo o agenciamento destes, dando-lhes uma condição adversa daquilo que se versa nos versos musicados, trazendo prestígio e glória para o sujeito, ocorrendo só nos versos. Em muitos momentos, o sujeito retratado sofre as agruras de ser quem é. Seria essa mais uma produção colonial da qual não nos demos conta? Por que, em sua maioria, o malandro é retratado pela figura do homem negro? A mesma figura que é animalizada traz alegria ao espetáculo criado pela branquitude?

Tenho sido muito atravessado por Frantz Fanon (2008) e por outras leituras; tal fato me faz pensar em questões que, arrisco dizer, certas ações estão ligadas a uma folclorização colonial[19]. Por mais que tenhamos algum acesso, nos últimos tempos, ainda continuamos à margem das condições mínimas. Há um tempo estive com a minha família em Salvador (BA), a capital brasileira com a maior população negra fora do continente africano. Apesar disso, dependendo do lugar, não se encontram corpos negros. Mesmo que a cidade possua a maior população negra, os corpos não desfrutam do que a cidade oferece.

Em muitos momentos, eu e minha família éramos interpelados com falas que revelavam o espanto por estarmos em determinados espaços. Mas, ao mesmo tempo que causávamos

[19] A noção aqui utilizada em relação à folclorização colonial está ligada aos modos como o olhar espetacularizada para certos corpos e suas culturas. Podemos dizer em um consumo do Outro.

espanto, nos cafés do hotel, nossa filha chamava atenção pela sua simpatia. *A família que causa espanto também provoca "olhares de admiração" ou são esses derivados da folclorização colonial?* Ainda nesse contexto, em muitos espaços, a população negra não faz parte da diversão, apenas do trabalho: montagem e desmontagem de camarotes, proteção dos foliões na corda, vestidas de baianas, dentre outros serviços que lhes são ofertados. Mas Salvador é alegre; muitos/as dizem que vão até lá para pegar e consumir o ASÈ da terra!

Figura 02: Folclorização colonial



Fonte: Google Imagens

Para Fanon (2008), em muitos momentos existem condições coloniais que marcam os corpos negros, dando o lugar do exótico, folclorizando a existência, ou seja, uma produção caricata pouco aprofundada que não contribui para que seja rasurada a imagem estereotipada do que é ser negro. As produções discursivas sobre questões raciais estão imersas em um grande limbo que não dá conta de produzir outros discursos sobre os corpos negros. Isso posto, podemos trazer para o debate um trecho de um RDE que o professor, ao ter questões raciais em sua aula, recorre a uma professora negra da UE[20].

Ao descrevê-la, o docente exalta os marcadores da docente. Após ter realizado tal ação, o docente faz menções sobre a participação dela em grupos culturais que apoiam pessoas negras e fala também sobre sua intelectualidade e conhecimento sobre o assunto, ou seja, primeiro ela

[20] Sigla para se referir a Unidade Escolar

é sujeitada ao cabelo, depois uma intelectual. São marcadores que nos atravessam, tirando a potência intelectual que temos

> [...] uma pessoa negra que circula pela escola com seus longos cabelos crespos à mostra, algumas vezes soltos, outras vezes amarrados e outras com turbantes. Ela era uma professora que possuía bastante leitura relacionada às questões raciais, e tinha contato com grupos culturais que se apoiam nas produções de pessoas negras. Inicialmente pedi algumas orientações de como poderíamos intervir no caso que estava acontecendo. Em seguida, pedi que ela pudesse participar de uma de nossas aulas, para conversar com as crianças a respeito das suas experiências com seu cabelo crespo, ao longo de sua história. Minha solicitação foi prontamente atendida por ela (Irias, 2023, p. 133).

Existem algumas questões que precisam ser repensadas. Quando o docente chama a docente para participar das discussões, ele tem a intenção de que ela possa contribuir; isso é legítimo, mas, ao mesmo tempo, ele está realizando o que podemos chamar de folclorização colonial. O corpo da docente passa pela espetacularização; levar a docente até a sala pode ser uma condição de expor seu cabelo e seus traços de negritude como sendo a única coisa que ela tem para mostrar.

Grada Kilomba (2021) traz uma discussão a respeito quando ela entrevista a Alicia, mulher negra. Ela relata sua infância e seu enfrentamento com questões relacionadas ao cabelo. Em sua maioria, marcas dolorosas, muitas vezes árduas de serem esquecidas. Se analisarmos a ação do docente por esse viés, de forma sutil ele reforça um trauma e, ao mesmo tempo, promove o espetáculo da Outra.

É o mesmo que gritar "Mariele, presente!"

Para quem grita, faz-se a intenção de lembrar da sua luta, coragem e contribuição, mas, para a família, existem outros significantes que fazem com que seja reforçada a dor.

Figura 03: Espetáculo da dor

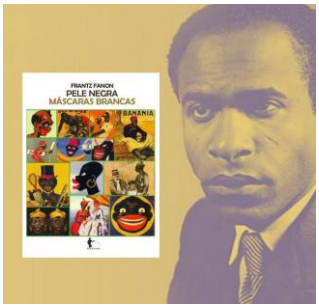



Fonte: Google Imagens

Na capa de uma das edições do livro "Pele negra, máscaras brancas", aparecem imagens que representam a noção caricaturada dos corpos negros. O autor faz uma provocação a partir dos estereótipos do que é ou não ser negro, uma construção discursiva que atravessa o imaginário, fazendo com que sejam postos certos marcadores e condições para os corpos negros, em muitos momentos estabelecendo situações de dependência, sendo discursados pelo branco.

> [...] o negro deve vestir a libré que lhe o branco lhe impôs. Observem que, nos periódicos ilustrados para crianças, todos os negros têm na boca o "sim sinhô" ritual. No cinema, a história é mais extraordinária ainda. A maior parte dos filmes americanos dublados na França reproduzem negros do tipo: y'a bon banania[21] (Fanon, 2008, p.47).

Figura 04: Capa do livro citado e Frantz Fanon




Fonte: Google Imagens

[21] Essa expressão *y'a bon banania* está relacionada aos rótulos e cartazes publicitários criados em 1915.

A meu ver, muitas vezes corpos negros são expostos ao espetáculo, como já mencionado, pensando nas questões que envolvem letramento racial[22]. Faz-se necessário possibilitar condições para que ocorram meios de perceber o quão complexas são as questões que envolvem a negritude; tal ação se faz *sine qua non* na luta antirracista. Durante a tematização, o docente relata que realizou muitas pesquisas a fim de apresentar para as/os estudantes as danças e lutas e as formas de significar as manifestações culturais. Para que fosse possível ampliar a discussão das danças e lutas, o docente realiza pesquisas, mesmo com toda a dificuldade, buscando conteúdo para apresentar aos estudantes as manifestações investigadas.

Naquele momento, o docente-pesquisador se faz presente. Quando ocorre uma questão racial, ele convida a professora negra. As questões raciais estão limitadas apenas às pessoas negras discutirem?

> [...] era de se esperar, o(a)s estudantes desconheciam as danças e lutas apresentadas, vale dizer que eu também necessitei de muitas pesquisas para conseguir encontrar as referências das lutas e danças apresentadas nas imagens, tendo em vista que boa parte delas também eram desconhecidas para mim (Irias, 2023, p.131).

A partir da situação flagrante no RDE, podemos dizer que pensar uma luta antirracista não é condição apenas dos corpos negros; pelo contrário, se faz premissa para os não negros, principalmente. Não podemos cair nas questões que envolvem a noção de lugar de fala cunhada por Djamila Ribeiro (2019), que por muitas vezes foi mal interpretada.

A questão passou a ser utilizada nos últimos tempos como condição para se ausentar de alguns debates. Ao dizer que existe um lugar de fala, não se significa dizer que não se pode falar sobre. Tal condição apresenta um espaço entre o sujeito e o falante; não interpretada dessa forma, acabamos recorrendo ao silêncio sobre alguns debates. Desse modo, a luta antirracista não se estabelece pelas/os não negros: "Até porque, se eu não sofro racismo, esse não é meu lugar de fala". Cair nesta situação reforça a ideia de que apenas sujeitos negros podem se pronunciar sobre culturas negras e sobre as questões que os afetam, como o racismo.

Mesmo as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF, agenciados pelos princípios ético-políticos, deixam passar algumas questões em suas práticas. Isso mostra que não é uma discussão tão simples de se fazer; penso em sua legitimidade no CCEF. Alguns

---

[22] Letramento racial está ligado ao ato de compreender o racismo por meio de estudos que se transformam em ações de combate ao racismo.

docentes trazem para o CCEF questões ligadas aos corpos negros desde os enunciados dos RDE; existe notoriedade em realizar as discussões no CCEF. As discussões, por algumas vezes, trazem questões de identidade. Podemos dizer que tais questões podem reforçar as condições discursivas que bem conhecemos, não dando espaço para outros modos de existência ligados a produções intelectuais.

> 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 (Santos Júnior, 2015, p. 7).

No primeiro momento, quando acessada a informação, dar-se-á a entender que a/o docente realizou as discussões para desconstruir certo imaginário em relação ao continente africano. De fato, essa discussão ocorre; é perceptível sua realização. Foram apresentadas questões ligadas às tecnologias dos povos africanos e à captura no continente, feita pelos europeus em busca de conhecimentos tecnológicos. Uma discussão pouco realizada; o docente rompe com algumas condições de pensar esses corpos.

Se olharmos novamente para a discussão, o docente não apresenta para as/os estudantes questões ligadas às tecnologias citadas anteriormente. Não que as condições apresentadas não sejam tecnológicas, mas acabam por reforçar uma condição estereotipada sobre a contribuição dos corpos negros para a construção do que chamam de cultura brasileira.

São trazidos os exemplos como: turbante; feijoada; samba; boneca de pano. Não estou deslegitimando essas contribuições; no entanto, poderiam também ser abordadas contribuições nas áreas da matemática, medicina, mecânica, engenharia e arquitetura, dentre inúmeras contribuições vindas da África que não nos contam.

Figura 05: Outros olhares




Fonte: Google Imagens

Tal fato nos ajuda a pensar em questões que foram trazidas anteriormente. Mesmo com tantas contribuições advindas dos corpos negros, existe um reducionismo ao se dizer isso Esse reducionismo está relacionado ao modo como são representados discursivamente, por meio de certas atribuições que, em sua maioria, os colocam em condições de não precursores das contribuições ditas como relevantes ou socialmente aceitas.

Nesse sentido, são reduzidos a práticas representacionais conhecidas como estereotipagem, como cita Stuart Hall (2016, p. 212):

> Os negros poderiam entrar para o *mainstream* - mas só à custa de se adaptarem à imagem que os brancos tinham deles e de assimilarem as normas de estilo, aparência e comportamento dos brancos. Após o movimento dos direitos civis, nas décadas de 1960 e 1970, houve uma afirmação muito mais agressiva da identidade cultural negra, uma atitude positiva em relação à diferença e luta sobre a representação.

Há condições e jogos representacionais que nos permitem descrever algo. No exemplo usado pelo autor, ele traz para discussão a noção que temos de árvore. O autor nos provoca, dizendo que existe um código representacional que faz com que seja estabelecido um signo para o conceito de árvore.

Mesmo em outras línguas, a ideia de árvore permanece inalterada, se o conceito de árvore for substituído por corpos negros. Pensando nas questões representacionais, só sabemos dizer o que são porque estamos inseridas/os no jogo das representações. Podemos pensar no signo. Nesse sentido, são discursos atravessados por uma cultura representacional. A exemplo

disso, em um outro RDE, o docente conversa com as/os estudantes sobre os corpos negros que praticam basquete

> [...] os estudantes assistiram a vídeos como o da série Todo Mundo Odeia o Chris, onde o personagem entra para o time de basquete sem saber jogar, somente por ser negro e desfruta de algumas vantagens por isso. Depois das problematizações, ficou evidente que uma das explicações da participação do negro no basquetebol deu-se como construção social, onde este grupo social viu na prática desse esporte para resistir e conquistar espaços em que sua voz pudesse ser ouvida (Soares, 2016, p. 5).

Nota-se que a discussão levantada pelo docente produz um lugar para os corpos negros quando utiliza o vídeo a fim de abordar o pertencimento para os corpos. Parece que o docente legitima que, para jogar basquete, basta ser negro, como se o corpo fosse autossuficiente, responsável pelas ações durante o jogo, ou seja, ser negro/a já me basta. O basquete está no sangue-cor. Ainda analisando o que está posto no RDE, podemos pensar em uma afirmação de que basquete é coisa de negro/a e que os negros/as fizeram a luta naquele momento por meio da prática do basquete, como se não tivessem outros meios para lutar por direitos.

A partir das contribuições de Stuart Hall (2016), percebemos que o docente pode ter reduzido a luta antirracista e dos direitos civis à conquista do espaço no basquete. Sabe-se que as questões que envolveram as discussões sobre direitos civis estão para além das práticas esportivas (basquete). Em outro momento, o docente cita que apresentou tais questões para as/os estudantes. Mas não aponta um aprofundamento na discussão. Por mais que o objetivo tenha sido discutir as questões dos negros no esporte, não são apresentadas muitas possibilidades para se pensar os negros no esporte de forma problematizada.

Figura 06: Espetáculo da raça



Fonte: Google Imagens

Se olharmos para a imagem[23] o personagem foi colocado em uma situação que rasura o estereótipo dos corpos negros serem natos à prática do basquete. No relato, não há discussão sobre o que está posto e, mesmo com a cena rasurada, o aprofundamento é insuficiente para que as/os estudantes identifiquem as questões raciais do episódio. O personagem passa por situações que denunciam a estereotipagem mencionada por Stuart Hall. Nesse contexto, estão expostas à denúncia condições que reforçam um lugar para os corpos negros.

Em seu livro "Ensinando a Transgredir", bell hooks (2017) descreve seu processo de mudança de escola no período em que ocorreu a integração racial. Nas palavras da autora, as discussões que havia nas escolas para negras/os mudaram radicalmente com a integração. As atividades foram resumidas a puro conhecimento, sem muitas discussões que estavam ligadas às culturas dos corpos que ali estavam; ou seja, a escola passou a ser um espaço de estranhamento para alguns corpos. Nas palavras da autora, um espaço resumido à obediência. Nessa lógica, os corpos negros estão condicionados a um enquadramento de comportamento.

A série Todo mundo odeia o Chris retrata o processo de integração racial nas escolas. Durante vários episódios aparecem críticas em relação às mudanças que ocorrem e, para além disso, existe uma discussão sobre como o corpo negro (o Chris) é extremamente caricaturado pelas/os colegas e por uma docente que insiste em dizer que ele veio da África com sua família fugindo da fome e guerra.

Paul Gilroy (2019) nos faz entender que, em muitos momentos, temos experiências coloniais em vários espaços, uma vez que existe uma construção discursiva colonial. Não estamos livres do colonialismo, tampouco dos modos que fixam sentidos para os corpos negros.

É possível dizer que existe um colonialismo discursivo ou práticas colonizadas? Para o autor, os corpos em diáspora não fazem um apelo pela identidade, nem pelas formas de representação. Nos últimos tempos, tem circunscrito: “o que é ser negro”. Podemos pensar que, de certo modo, os RDE analisados fazem um movimento de reconhecimento das culturas e contribuições. Ao mesmo tempo em que isso se dá, ocorrem as afirmações que marcam os corpos negros por meio de suas culturas, histórias, condições sociais e políticas.

Reconhecer é fundamental, mas, entre reconhecer e marcar, resumindo-os a tais questões, pode haver uma ação que não permita transpor um discurso de verdade em relação à

[23] A imagem foi retirada do episódio que o docente disse ter trabalhado com as/os estudantes.

existência negra. Para o autor, pensar em outras questões faz-se um movimento de romper com as ideias fixas que temos sobre o que é ou não ser negro/a.

> Sob a ideia-chave da diáspora, nós poderemos então ver não a "raça", e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem (Gilroy, 2019 p. 25).

Anteriormente, vimos que os RDE produzem, de certo modo, condições discursivas que marcam as práticas, os corpos e seus fazeres. Paul Gilroy (2019), ao analisar aspectos dos EC, chama a atenção para sua não aproximação com as questões raciais e, quando tal contato se dá, muitas vezes ocorre de forma superficial, não analisando e trazendo outros discursos para o debate. Para o autor, os EC estão ligados a questões que podem acabar por invisibilizar algumas discussões. Na ideia do autor, existem interesses dos EC em determinadas culturas. Ele nos provoca a fazer a seguinte pergunta: "Quais são as culturas que estão sendo estudadas? (Gilroy, 2019). Se analisarmos os discursos produzidos nos RDE, podemos dizer que existe uma dedicação maior em algumas discussões daquilo que é estudado pela/o docente para apresentar nas práticas para as/os estudantes?

> [...] poderia começar por uma avaliação crítica das formas em que foram mobilizadas as noções de etnia, muitas vezes mais por negligência do que por determinações, como parte da hermenêutica distintiva dos estudos culturais ou com a suposição irrefletida de que as culturas sempre fluem em padrões correspondentes às fronteiras de estados-nações essencialmente homogêneos (Gilroy, 2019, p. 39).

Contextualizar os RDE com as questões que o autor apresenta em relação aos EC nos permite maior aproximação do que vem sendo tematizado. O contexto nos permite a aproximação do objetivo da pesquisa. Paul Gilroy (2019) foi chamado para a discussão porque o autor nos provoca sobre algumas questões que aparecem nos EC. O fato de as questões estarem presentes no CCEF nos permitirá refletir sobre quais ações, em relação aos corpos negros, estão sendo realizadas no CCEF pelas/os docentes que afirmam colocá-lo em ação.

## 3.2 Currículo cultural de Educação Física e Estudos Culturais: como professoras e professores trabalham questões raciais?

Discussões raciais não são algo novo no currículo, nem seria diferente no CCEF. Se a escola está inserida na sociedade, logo ela é entendida como espaço agenciado pelas demandas sociais. O CCEF também é agenciado por elas. A questão é simples de se pensar, porém complexa de se entender: não é porque o CCEF está em contato com as questões sociais-raciais que as/os docentes se permitem ser agenciadas/os por elas, sensibilizando-se e trazendo-as para as discussões das práticas.

Não afirmo que todas/os docentes precisam abordar questões raciais. Mas, uma vez que esse currículo, nas palavras de Marcos Garcia Neira (2018), está intimamente ligado às questões que envolvem diferenças, espera-se das/os docentes sensibilidade para realizar tais discussões com as/os estudantes.

A questão se faz complexa a partir do momento em que realizamos a seguinte pergunta: "existem agenciamentos desejáveis pelas/os docentes? Ou existem jogos de escolha daquilo que será ou não discutido com maior profundidade?" Pretendo voltar às questões. Quem sabe assim poderemos entender-perceber a complexidade citada anteriormente.

> O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais (Neira, 2018, p.15).

Para que seja possível uma aproximação das questões pretendidas pela pesquisa, olhar para os trechos dos RDE a partir das questões raciais pode fazer surgir a possibilidade de identificação do que está posto, racialmente falando. Os trechos que serão citados foram selecionados cuidadosamente com o intuito de fazer com que tenham sentido e estejam contextualizados com as discussões realizadas anteriormente.

As condições de análise dos RDE viabilizaram um olhar para as discussões que envolvem os corpos negros. Mesmo atravessados por questões raciais, as/os docentes podem ter fixado a condição dos sentidos em alguns momentos. Se os EC estiverem presentes em suas práticas, podemos dizer que as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF passam pelas dificuldades apresentadas por Paul Gilroy (2019). É instigante pensar nos estudos culturais.

O autor nos chama atenção para as questões que o atravessam, permitindo realizar análises dos discursos que produzem verdades em relação ao que está posto como sendo condição única para existência de determinados corpos e culturas. Culturalmente falando, os estudos culturais contribuem para a construção das discussões que descentralizam as culturas. Dando possibilidades de entender o modo pelo qual as culturas são hibridizadas e não essencializadas.

Mas existe um limite identificado pelo autor: quando as discussões vão para o lado das questões étnicas, podemos pensar em uma unificação dos sentidos, mesmo sendo borradas as fronteiras, dando noção de fragmentação. Para o autor, os estudos culturais inviabilizam algumas discussões, recorrendo à noção de universalização cultural. Com isso, as culturas podem ser fixadas em sentidos que pouco contribuem para desconstrução e descolonização do que está posto.

Neste jogo, são produzidas formas de olhar para certas culturas e, consequentemente, para os corpos que são atravessados por elas. Aqui, nos interessam questões que envolvem as representações das culturas negras e os modos como são operadas as situações raciais dentro do CCEF. “[...] a pergunta a respeito de quem são as culturas que estão sendo estudadas, portanto, é uma pergunta importante, tal como o é a questão sobre de onde virão os instrumentos que possibilitarão esse estudo” (Gilroy, 2019, p. 39).

No contexto, faz-se importante entender as referências que serão utilizadas nas discussões com as/os estudantes. *Quais são os materiais acessados pelas/os docentes?* Pensar a escolha dos materiais trabalhados com as/os estudantes possibilita aproximar as questões que foram postas nos RDE. Marcos Garcia Neira (2018) relata que as práticas docentes que dialogam com o CCEF são possibilidades de desconstrução a partir das tematizações propostas pelas/os docentes. A partir daí, podemos pensar que as/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF permitem que as/os estudantes acessem outras formas de análise por meio das discussões realizadas.

Os fragmentos retirados dos RDE permitiram identificar que, em alguns momentos, as/os docentes, ao se depararem com questões raciais, mobilizam esforços para pensar a diferença cultural, em vez de problematizar com maior ênfase às questões raciais. Em alguns momentos, não foram identificadas desconstruções; aparecem contextualizações que aparentam reproduzir a história única ou, até mesmo, legitimações daquilo que se pensa em relação aos corpos negros. No que se refere às identidades.

Em outros momentos, aparecem discussões sobre questões diretamente ligadas ao racismo nas manifestações corporais que estão sendo trabalhadas. Identificadas na análise como situações flagrantes, poderiam ter sido melhor trabalhadas; porém, as/os docentes realizam uma discussão, chamando a atenção das/os estudantes para as situações ocorridas. Isso feito, logo mudam de assunto; por esse motivo, não foram identificados maiores aprofundamentos em relação às questões raciais.

Se as/os docentes são agenciadas/os pelos princípios ético-políticos dos CCEF. Se entre os princípios estivesse: "uma educação antirracista". *As/os docentes iriam observar as questões raciais com mais profundidade? A partir da questão, surgem outras perguntas: as/os docentes não se aprofundam nas questões raciais por não estarem diretamente ligadas aos princípios ético-políticos do CCEF? Quais são os atravessamentos? Por quais questões as/os docentes são agenciados/as?*

"[...] operando como dispositivos no sentido foucaultiano, esses princípios conduzem as ações docentes, levando-as a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto" (Neira, 2018, p. 43).

Algumas discussões raciais que aparecem nos RDE suscitam muitas questões que precisam de cuidado ao serem analisadas, ao mesmo tempo em que as/os docentes são agenciadas/es pelos princípios ético-políticos do CCEF, possibilitando práticas que desconstroem as legitimações. As questões raciais ficam restritas a discursos pré-estabelecidos. Intimamente ligados às manifestações culturais afro-brasileiras e africanas.

Por mais que existam desconstruções de algumas questões, ainda assim, as/os docentes que colocam as questões em discussão acabam reproduzindo certos discursos que não possibilitam rasurar o imaginário colonial, como mencionado anteriormente. Existem imaginários construídos a partir do que é ser um corpo negro. Ao ler as citações retiradas dos RDE, é importante ter ciência de que foram analisadas na íntegra, a partir do contexto das discussões promovidas pelas/os docentes; as citações não foram retiradas de forma aleatória ou sem critérios de análise. As análises foram submetidas ao quadro teórico de Frantz Fanon (2008), Nilma Lino Gomes (2023), Stuart Hall (2016) e bell hooks (2017). A partir de suas contribuições escritas, trouxeram possibilidades de análise.

> É diante desse cenário de intolerância religiosa e controle que mesmo escondidos dentro de suas senzalas os negros resistiam e reconstruíam sua religião, praticando o candomblé e a capoeira como represália a tantas formas de covardia e opressão. O aprofundamento nos conhecimentos a respeito do processo de escravidão ao qual o povo africano foi submetido e como reconstruiu, pela resistência e luta sua identidade cultural, nos ajudou a compreender como essas desigualdades foram sendo produzidas e impuseram ao negro a condição da diferença (Cruz, 2016, p. 18).

> O professor finalizou o projeto retomando algumas discussões que aconteceram nas primeiras atividades, relembrou que quando perguntados sobre os praticantes de atletismo, muitos alunos responderam: "Quenianos, negros, jamaicanos, haitianos, e que eles eram magros porque não têm muita comida". "Que comeriam bastante por conta de uma vida sofrida". "Que os africanos eram os melhores no atletismo porque estavam acostumados a correr dos leões ou das bombas". Relembrou também que um dos alunos tinha falado: "os negros são os melhores nos esportes e são uma raça evoluída". Muitos alunos riram do assunto, mas o professor que já tinha pesquisado sobre o tema na época do comentário explicou esse fenômeno via a hipótese cultural. Primeiro com um computador e um projetor, acessou o ranking mundial de atletismo. Lá viram que realmente a maioria das melhores marcas anuais e recordes mundiais eram de atletas africanos. Nessa perspectiva, afirma-se que principalmente por conta das características climáticas, inúmeras sociedades africanas são nômades. Ou seja, sobrevivem da caça e da coleta de alimentos do próprio meio ambiente e, com isso, usam seu corpo de forma bastante ativa durante as atividades cotidianas. Como exemplo, descreveu a tarefa de pastorear animais, atividade bastante tradicional de alguns grupos, em que tanto adultos quanto crianças, conduzem a pé, os animais de uma pastagem à outra a quilômetros de distância. Assim, culturalmente, em algumas sociedades africanas, muitas vezes os meios de transporte são deixados em segundo plano e os percursos são realizados caminhando ou mesmo correndo. Os alunos gostaram da hipótese explicada culturalmente, muitos disseram que fazia bastante sentido e que já tinham visto documentários e filmes mostrando crianças percorrendo longas distâncias a pé para irem à escola (Bonetto, 2015, p. 13 - 14).

> Continuando as discussões em relação às características dos brinquedos, fortalecendo a construção e divulgação de conhecimento entre estudantes, os discentes da 5ª série B realizaram apresentação de um tema espinhoso: preconceito racial. Estruturada no texto "Não julgue pela cor" do livro Racismo é o Ó. Obra produzida pelo professor Fábio de língua portuguesa da Escola Estadual Francisco de Paula, próxima à nossa EMEF. Finalizada a encenação, fizemos uma roda para discutir a hegemonia branca nas bonecas e bonecos. A discussão foi intensa, os apelidos com caráter de subjugação do negro entraram em cena, um dos estudantes se retirou do debate, pois pertencente ao protestantismo se sentiu incomodado ao ouvir o significado de macumba, proferindo frases da seguinte ordem: "sai, queima no fogo do inferno" - "Jesus tem poder". O termo macumba pipocou na conversa quando um dos estudantes alegou ter sido chamado pelo colega de outra turma de "nego da macumba" (Santos Júnior, 2015, p. 6).

Nos fragmentos acima, podemos identificar questões relacionadas às discussões raciais; é nítido o enfrentamento dos docentes. Tal situação exigiu um olhar atento para que fosse feita uma discussão com a intenção de desconstruir o que está posto como legítimo. É possível identificar que não ocorre uma desconstrução dos discursos em relação aos corpos negros. Em alguns momentos, os docentes chegam a trazer para as/os estudantes questões que reforçam uma condição para os corpos. Sendo esse um discurso que pouco contribui para a desconstrução do que está posto como única forma experienciada pelos corpos negros.

> Para discutir a questão problematizarmos o que estava acontecendo nas aulas, organizamos uma atividade didática na sala de informática, onde apresentamos imagens de diferentes corpos: altos, baixos, gordos, magros, musculosos, jovens, idosos, negros, brancos, asiáticos, tanto das mulheres como dos homens – enfim diferentes biótipos. As representações dos estudantes foram problematizadas com base nas seguintes questões: qual desses corpos (tanto masculino quanto o feminino) você acha mais bonito? Qual se assemelha mais ao seu corpo? Qual ou quais você vê com mais frequência no seu dia-a-dia? Qual você desejaria ter? Além das questões relacionadas ao padrão de beleza corporal, as questões raciais também emergiram. Ao apresentar corpos bem parecidos de uma modelo negra e de uma modelo branca, alguns estudantes se referiram à cor da pele como uma característica que não lhes agradava na mulher negra. Esse debate foi muito importante, visto que a maioria dos estudantes do CIEJA se declaram negros ou pardos. A presença de mulheres que afirmavam que aquilo era um posicionamento preconceituoso foi muito bacana de ver. Percebemos que algumas das ações da escola estão empoderando essas pessoas. Continuando com a reflexão da atividade realizada com as imagens dos corpos, reafirmamos que ninguém tem o direito de falar sobre o corpo do outro, que sempre que queremos nos referir aos colegas devemos chamá-los pelo próprio nome, salvo quando a pessoa solicita ser chamada por algum nome ou apelido que ela ou ele goste (Martins, 2015, p. 11-12).

Nesse contexto, a discussão racial emerge por meio de uma conversa sobre a beleza. Algo que chamou a atenção foi a forma como a docente conduziu o assunto, salientando que somos diferentes e que cada qual fala sobre seu próprio corpo. Diante de uma situação de racismo, a docente traz a ação como forma de preconceito, não a nomeando como tal. Não se vê uma discussão que possibilite interrogar as falas das/os estudantes em relação ao modelo negro ou até mesmo trazendo a questão racial para o debate.

Apresentar para as/os estudantes discursos sobre padrão de beleza e falas de mulheres negras que potencializam a beleza seria uma forma de aproximar outros discursos do debate.

> O professor encerra a palestra explicando alguns motivos de existirem poucos atletas negros no tênis. Segundo ele, ainda há poucos jogadores negros no tênis, devido o tênis ser um esporte caro e que as condições financeiras das pessoas negras ainda estão ligadas ao racial, desigualdade social e ao período que os negros foram escravizados e afirmou que ainda vai levar muito tempo para que essa situação seja superada (Souza, 2015, p. 51).

A ida de convidadas/os às aulas possibilita que as/os estudantes acessem outros discursos. No entanto, é preciso prestar ainda mais atenção ao que é dito. O professor encerra sua fala com discursos que, a meu ver, são perigosos. Pois constroem os corpos negros na margem. Sabemos que o recorte social, na prática em questão, está explicitado. Ao dizer isso para as/os estudantes, o docente reforça a ideia de que os corpos negros não estão em condições de realizar tal prática. Mais adiante, ele enfatiza que isso se deve ao período escravocrata, que deixou marcas; ou seja, há 127 anos os corpos negros ainda sofrem os efeitos desse processo

histórico. Reconhecemos os enfrentamentos e as dificuldades, mas esse discurso reforça uma condição que reduz os corpos negros apenas ao período escravocrata.

> "Por que os negros são os melhores no basquete?"; "Por que só os negros jogam tão bem basquete e os branquelos não?"; "Na NBA, os negros são os mais fortes, mais habilidosos. Veja os jogadores Sthephen Curry, Michael Jordan, Lebron James, Shaquille O'Neal, Allen Iverson, James Harden, Kyrie Irving, Kobe Bryant, Isaiah Thomas, Dennis Rodman, Magic Johnson, Russell Westbrook, todos negros."; "Eu acho que os negros e os morenos jogam melhor, sem preconceito, porque nós morenos jogamos com raça" (Augusto, Souza, 2019, p. 10).
>
> Nesse dia, o aluno que havia levantado a questão sobre a participação de negros e brancos no basquetebol repetiu a pergunta ao Saulo. Ele respondeu que os negros jogavam melhor por uma questão de genética, que favorecia um maior desempenho em esportes de impacto, mas também existiam muitos jogadores brancos que eram bons (Augusto, Souza, 2019, p. 16).
>
> "Ele falou que por causa que do basquete ter nascido nos Estados Unidos, o negro tem mais naturalidade com o basquete"; "Ele falou que os negros têm mais habilidade que os brancos mesmo por causa da genética dos negros"; "Eu acho que ele falou da genética, porque antigamente os negros eram escravizados e eu acho que a genética do negro é mais forte, por isso jogam assim" (Augusto, Souza, 2019, p. 16).

O discurso da legitimação se faz presente; o docente convidado reforça o discurso da biologia para dizer sobre os negros no basquete. Existem discussões que trazem questões sociais para tal situação: os corpos negros não frequentavam as piscinas e clubes que eram para os corpos não negros. Em 2019, A professora Alecsandra Matias de Oliveira publicou no jornal USP uma discussão intitulada "O incômodo de negros na piscina". Ela faz uma conexão com um caso que aconteceu nos *EUA*[24] em um hotel, em que jovens negros estavam na piscina e o funcionário do hotel jogou ácido na piscina na intenção de tirá-los. Ela faz um comparativo da situação com a cena do filme "Que horas ela volta", quando a filha da empregada da casa entra na piscina e a dona manda esvaziar a piscina, dizendo que viu um rato em sua piscina. Na cena, a mãe reprime o ato da menina, dizendo que a piscina é apenas dos patrões.

Pegando as situações, em um dado momento as piscinas estão presentes nas casas das elites e em clubes frequentados pelas elites; tal circunstância trouxe a noção higienista ligada ao banho de piscina. A ausência de corpos negros em piscinas não se deu por conta dos discursos da ciência em relação aos corpos, mas sim devido à falta de acesso, resultando na sua presença em maior número na prática do basquete. Reduzir os corpos negros às práticas esportivas pode ser uma condição que impede a existência de corpos negros em outros espaços,

[24] Sigla referente aos Estados Unidos da América.

fazendo outras coisas. No RDE, não foram encontradas ações da/o docente que contribuíssem para desconstrução das falas do convidado com o intuito de apresentar para as/os estudantes outros discursos sobre a presença dos corpos negros.

> Disse que somente em 2017 é que passaram a fabricar sapatilhas e roupas de balé para corpos negros. A reação foi imediata: “Que absurdo! Como pode isso?”; “Algo tão simples de resolver e demoraram tanto”; “Isso é racismo estrutural”. Aproveitei para relembrar à turma sobre o trabalho desenvolvido coletivamente na escola no ano anterior a respeito do racismo estrutural. Na outra semana, iniciei a aula apresentando a notícia Sapatilhas para bailarinas negras finalmente chegam ao mercado (metrópoles). Fizemos a leitura compartilhada para retomar o assunto problematizado pela Lia na aula anterior. Enfatizei que esse tipo de situação pode parecer algo simples de resolver para alguns/as, porém disse que isso representa a seleção de corpos brancos e magros nessa dança e a exclusão de corpos negros, e que isso não acontece por acaso. Falei que pode ser uma forma de resistência dos/as praticantes para participarem da dança e de outros espaços comumente pensados para certos tipos de corpos. A Nani pediu a palavra: “Nós somos excluídos de vários espaços, acontece racismo em vários espaços. A gente já teve algumas conquistas, mas temos que continuar indo pra cima” (Oliveira Junior, 2022, p. 4-5).

Na discussão, o docente apresenta para as/os estudantes condições que potencializam outros olhares para os corpos negros. As/os estudantes são levadas/os a discutir sobre a presença negra na prática do balé. As discussões se ampliam quando discutem sobre as sapatilhas que não eram pensadas para os corpos negros, ou seja, a cor da sapatilha não era para esses corpos. O docente promove a reflexão sobre a questão, colocando em discussão as representações pré-estabelecidas. Além disso, o grupo passa a discutir os corpos da prática. Podemos dizer que, neste contexto, existem ações que rasuram um pensamento comum em relação à não presença dos corpos negros na manifestação cultural do balé.

> Erick, Jeferson e Wanderson foram provocados a demarcarem o modo como tais elementos são nomeados, sem titubear enunciaram: baqueta, caxixi, atabaque, agogô, berimbau. De modo inesperado, o assunto religião pintou na cena. Perguntei se os representantes presentes sabiam tocar todos os instrumentos elencados, Jeferson disse que não tocava atabaque nas rodas de capoeira, que seu envolvimento se dá apenas no terreiro. Kauan, em seguida esboçou um comentário pejorativo, disse que Jeferson tocava tambor no centro de macumba. O clima ficou um pouco desconfortável, Kauan se viu numa situação constrangedora, tentou se explicar, o máximo que conseguiu foi se atrapalhar ainda mais. Teve de ouvir que seu comentário carregava doses de preconceito e desinformação sobre a ocorrência das religiões de matrizes africana, situação que se coaduna com a violência histórica dirigida aos negros/as (Santos Júnior, 2023, p. 8).

Uma situação flagrante em cena fez com que o docente pudesse realizar desconstruções do que está posto no imaginário das/os estudantes. No primeiro momento, o docente sinaliza a situação como preconceito e não pontua como sendo uma condição de racismo religioso ou, até mesmo, uma questão de intolerância religiosa. Tendo a possibilidade de problematizar a questão, ele relaciona tal situação com as questões da violência vivida pelos/as negros/as e não pontua ao estudante que realizou a fala que ele estava cometendo um ato de violência. Na situação apresentada, o docente poderia potencializar os estudantes que realizaram a fala sobre os instrumentos no sentido de validar a presença de tais corpos e os saberes relegados da sociedade.

> Agradeci a presença de Bulldog e seus alunos. Destaquei a importância do encontro como oportunidade de tomar contato com outros conhecimentos e produzir outras experiências. Atento para uma educação antirracista, de modo desbaratar as constantes falas depreciativas voltadas aos corpos negros que se ouvia pelos espaços da escola – "seu macaco" -, frisei: "Que vocês possam desconfiar de condutas que venham discriminar uma pessoa, que saiba que chamar uma pessoa de macaco ou usar a vida das pessoas negras para fazer piadas, para fazer humor, que não pode ser bem-vinda, não pode ser engraçada, é preconceito, a gente tem que combater, e a proposta de tematizar a capoeira, trazer as pessoas aqui, é de justamente fazer com que a gente reflita um pouco sobre essa cultura que é muito viva, que constitui a nossa vida, a nossa história" (Santos Júnior, 2023, p. 21-22).

A situação nos traz a condição de desconstrução e afirmação das condições vividas pelos corpos negros. Após a visita, o docente realiza uma discussão com as/os estudantes sobre questões que envolvem o racismo. Podemos perceber que a discussão proposta pelo docente vai ao encontro das práticas antirracistas, trazendo para as/os estudantes questões que proporcionaram uma reflexão das situações vividas em aula e dos tratamentos destinados aos corpos negros no espaço escolar.

> Ao tratarmos do racismo, sendo algo muito importante do projeto, feito no decorrer das aulas teóricas, porém em umas das aulas com alunos do 4º ano E, um menino com raiva de uma colega negra durante uma atividade, a xingou de macaca e macumbeira. De imediato parei a aula e conversei primeiro com os dois alunos e após com toda turma sobre o que tinha acabado de acontecer, uma ação de preconceito e discriminação pela cor de pele. Informei a professora de sala sobre o ocorrido para que a mesma tivesse ciência e assim dar continuidade ao assunto, pois tivemos que fazer uma ocorrência. No dia seguinte a mãe da aluna foi até a escola tirar satisfações sobre o acontecido, a ocorrência ajudou a explicar melhor o fato. Após esse acontecido, procurei conversar mais com todos os alunos sobre o racismo na escravidão, o racismo nos dias de hoje e a relação religiosa do candomblé vivida pelo negro africano. Para aprofundar esse tema, a escola convidou um grupo de capoeira para fazer uma apresentação para os alunos. Eles aceitaram e fizemos conforme a apresentação do projeto LisoBoxe. No dia combinado o grupo foi até a escola, organizou uma roda de capoeira na quadra, levamos todas as turmas para assistir e

> participar da apresentação, batendo palmas, cantando e jogando. Foi muito interessante porque os alunos puderam ouvir outras músicas, outros toques, ver outros golpes, e principalmente a atuação forte da mulher na roda de capoeira, porque três dos convidados eram mulheres e jogavam muito bem (Silva Júnior, 2015, p. 9).

Após a leitura dos fragmentos dos RDE, é importante indagar: como foram mobilizadas pelas/os docentes as questões raciais? De que forma as/os docentes problematizam as representações das/os estudantes? Em alguns momentos, narrados nos relatos, percebemos discussões que provocam as/os estudantes. Em alguns momentos, rasuramos as representações em relação aos corpos negros; em outros, identificamos a produção de discursos que fixam uma identidade para esses corpos.

Existe, aí, um jogo de representações; estas são apresentadas em suas possibilidades culturais. Nessa lógica, o que esteve em jogo, nas práticas relatadas, foram as representações dos corpos negros a partir das manifestações culturais. Em alguns casos, essas manifestações reforçam um lugar habitual atribuído aos corpos negros. As/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação possibilitam outras leituras para as/os estudantes; isso é relatado e ganha legitimidade. Porém, essa condição faz com que sejam produzidas ideias de diversidade dos corpos negros, e não de diferença.

Nos próximos capítulos, tenho a intenção de apresentar questões que possibilitam outros olhares aos corpos negros, aproximando-os da noção de diferença. Para que possamos chegar a tal questão, precisávamos compreender como os corpos negros foram significados nas linhas transcritas nos RDE das/os docentes que afirmam colocar em ação o CCEF. Junto a tal questão, o capítulo a seguir busca compreender qual negro está presente no CCEF. Para tal, é de suma importância que seja feita uma aproximação das questões que estão ligadas à racialização.

Vale ressaltar que a intenção do capítulo não é a racialização em si, mas sim trazer questões que, a partir das ideias de racialização, possam aproximar a compreensão do que localizamos como o negro do CCEF. Não é que exista um corpo negro ideal ao currículo, não é isso; trata-se das formas como os negros estão sendo representados em suas linhas. A partir das análises dos relatos surge a questão que buscou focalizar que negro é esse no CCEF.

Se, por um lado, os corpos negros são uma invenção, logo as questões de raça podem ser tidas como produções de ficção que tendem a legitimar o que se é quando nada se tem para ver. Achille Mbembe (2018) traz esse recorte como uma provocação para descrever as formas de racialização dos corpos negros. Nesse jogo de luta por sentidos, tais corpos passaram por um

processo de enclausuramento, sendo forçados a uma identidade que, para o autor, é falaciosa e vacilante, em suas palavras, um delírio.

Olhando para tal fato, dizer o que se é nada mais é do que uma condição de criação dos moldes colonialistas de explicar fenômenos não ocidentalizados; a raça pode ser compreendida como uma peça-chave da ocidentalização a partir do olhar eurocêntrico. Ou seja, dar aos sujeitos/as condições pré-fixadas, sem espaço para inventividade e fuga, é o mesmo que dizer que algo não tem outra condição a não ser aquela que acredito ser legítima.

A partir das questões expostas acima, a ideia é pensar como as noções de raça atravessam os corpos negros de forma que os marcam, legitimando uma condição existencial racializada que muitas vezes produz verdades. “Na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes, o discurso europeu, tanto o erudito como o popular, com frequência recorreu a procedimentos de fabulação” (Mbembe, 2018, p. 31).

## 4. Que negro é esse no currículo cultural de Educação Física?

*Eu sou o preto norte-americano forte / Com um brinco de ouro na orelha (Reconvexo, Maria Bethânia,1989).*

Figura 07: Fixando sentido



Fonte: Google Imagens

Sentidos = raça; raça = formas, condições = raça; existenciais = raça = racialização, estrutura racializada. As condições pelas quais as noções se produzem podem ser consideradas como forças centrífugas que atuam nos mecanismos de legitimação; esses mecanismos podem ser compreendidos como a estrutura social que tende a marcar algumas existências. Se observarmos a estrutura social de forma racializada, veremos que o que se tem de noção de raça está estreitamente entrelaçado com os negros e indígenas. Não existe uma discussão sobre a noção de raça branca, tampouco uma racialização dos brancos. Quando a racialização ocorre, tendemos a pensar que a pessoa racializada ocupa o lugar do que não é norma, do Outro que precisa ser racializado.

> Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto, consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (Mbembe, 2018, p. 27).

Essa construção, que marca e forja certas condições, faz com que sejam criadas performatividades a partir da noção de raça. Nesse contexto, se observarmos as questões que forjam o que é ser enquanto sujeito racializado, pode-se perceber que existem aí mecanismos performáticos[25] usados de formas estratégicas a fim de marcar e legitimar o que não se é, afirmando o que se é. O branco não é o negro, para escapar de comparações ele produz o que ele não é, legitimando o que o Outro é, ou seja, o negro/a é aquilo que dizem sobre ele/a uma ficção e fabulação racial em oposição ao branco.

Achille Mbembe (2018) apresenta algumas questões que possibilitam pensar os corpos negros a partir das condições que lhes foram impostas mediante o regime de trabalho escravocrata. Para o autor, muitos são os mecanismos que marcam e legitimam a existência negra como tal, em condições que estabelecem apenas formas servis e meios de trabalho subalternizados. Tais condições estão em consonância com as questões ligadas à racialização, até porque racializou-se para justificar a exploração.

Isso posto, as questões raciais podem ser vistas como uma invenção que estabelece uma divisão entre aquelas/es que se encaixam em um padrão e aquelas/es que não se encaixam. Essa condição estabelece uma marca, relegando à margem tudo que não se assemelha ao que é considerado padrão (branco). Ao estar fora daquilo que está na lógica de padrão, o jogo, por si só, produz a/o Outro dando o lugar mais marginal possível, como estratégia de diferenciação e afastamento. Quando se está distante e marginalizado em relação ao que é considerado padrão, parece que todas as formas de atrocidades são autorizadas a ocorrer, em uma lógica que desumaniza ao máximo na tentativa de justificar as atrocidades cometidas.

Tal contexto nos permite compreender a desumanização atrelada ao processo de racialização. Porém, existem outras formas de olhar a tal situação e compreender que o processo de racialização é tido como uma condição de ficção. Esse processo marcou os corpos, especificamente os negros, na tentativa de produzir uma narrativa que hoje é vista como fantasiosa e que resulta em uma existência objetificada. Ou seja, uma vez compreendida a invenção da noção de negro, pode-se dizer que "tudo" que está posto em relação aos corpos negros não passa de um delírio branco.

---

[25] Aqui chamo de mecanismo performático as ações de racialização. Em um contexto histórico, a forma como os corpos negros foram forjados pelas questões de raça fez com que aqueles que o marcaram performassem uma condição de existência para si e para o Outro, afastando-o ou seja. Produzir uma imagem caricata, animalizada ou por vezes infantil pode ser entendida como uma performance branca racializada.

Para além do contexto apresentado, existem outras formas de conceber as questões de raça; muitas vezes propõem-se métodos estratégicos para minimizar as questões raciais. Neste caso em específico, falando de Brasil, existem discursos que trazem a ideia da mestiçagem como forma de união entre os povos em um país que se tem de tudo: indígena, negro e europeu. Não está aqui a negação da construção do país, porém, muitas vezes, quando ocorrem certas discussões, tende-se a pensar que não existem discriminações, tampouco separação, uma vez que o país é mestiço, ou seja, o mito da democracia racial via mestiçagem. Assim sendo, as diferenças raciais são apagadas e deixadas por menor. Por outro lado, Kabengele Munanga (2022) aproxima a discussão das questões, nas palavras do autor:

> O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil que era visto apenas como uma cultura e uma identidade mestiça (Munanga, 2022, p. 118).

Com isso, podemos pensar que as questões raciais, ou melhor, as condições de racialização dos corpos negros, em vários momentos sempre estiveram no centro do debate. Isso ocorreu em jogos de interesse para definir a identidade e, em alguns momentos, para negar o que não se é. As condições descritas em relação à racialização tornam-se de suma importância para que seja possível compreender o que o negro é no CCEF. Ou, melhor dizendo, quais são as permissões existenciais em relação aos corpos negros? Nesse contexto, pensar em permissões vai ao encontro das formas pelas quais os corpos negros são representados e de qual olhar está posto sobre eles.

Outra questão cara ao debate está relacionada à forma folclorizada e fetichizada com que os corpos negros são representados, ligados ao que podemos chamar de produção do Outro. Ao estabelecer uma imagem caricata, infantilizada ou por vezes sexual, estabelece-se um certo aprisionamento no imaginário, não permitindo outros modos de conceber tais corpos. Assim, podemos compreender que existem vários mecanismos de racialização e que, muitas vezes, alguns deles são naturalizados ou despercebidos. Espera-se por racialização de condições extremas e não formas “sutis” de controle.

Stuart Hall (2018), em seu livro "Da diáspora", chama a atenção para as questões que envolvem corpos negros e suas culturas, por meio das noções discursivas que produzem certas verdades em relação ao que é, ou não, negro. Arrisco dizer que, assim como Stuart Hall (2018),

traz questões sobre as culturas nacionais como comunidades imaginadas. Cria-se uma condição em relação aos corpos negros; tal condição se dá a partir das representações, que muitas vezes podem ser folclorizadas ou fetichizadas, se olharmos a partir das ideias apresentadas sobre a racialização. Logo, as condições de fetiche e folclore podem ser vistas como fantasias criadas para dizer sobre as culturas e corpos negros; nessa condição, elas apenas existem sem muitos aprofundamentos.

As representações folclorizadas podem ser compreendidas como processos que minimizam as questões culturais, reduzindo-as a meras manifestações que pouco se relacionam com questões políticas ou de resistência. Nesse sentido, a folclorização pode ocorrer quando uma manifestação é compreendida como algo pertencente ao passado, que já não possui força ou relevância no presente, como podemos observar na representação de determinadas lendas. Folclorizar uma manifestação ou um corpo significa, nesse contexto, reduzir sua importância e apresentá-los como algo que já existiu, retirando ou minimizando seu caráter histórico, político e crítico. Assim, uma manifestação que possui tais dimensões podem ser representada como se não as tivesse.

Já as questões fetichizadas estão relacionadas com as situações de valorização das manifestações de forma específica ou a partir do espetáculo, sem tanta complexidade e crítica do porquê se valoriza algo. É consumível, porém com restrições; consumo, mas não pertenço, existe uma distância que separa. O fetiche também pode ser entendido como um desejo, uma apropriação prazerosa, especulação, fantasia distante de uma aproximação crítica, cuidadosa e que valoriza de fato a manifestação e seus praticantes. Nessa lógica, ao fetichizar, cria-se uma distância entre quem consome e a prática consumida. Em relação aos corpos fetichizados, estes entram em uma cadeia de objetificação que o enclausura, transformando-o em coisa.

No trecho da música "Reconvexo", Maria Bethânia traz em poucas linhas uma noção de fetiche em relação ao corpo negro. Fazendo valer a questão que a artista apresenta, mostrei a imagem do ator *Terry Crews*, que ficou conhecido como *Latrell Spencer* por fazer o papel de um ex-jogador de basquete. Em muitas cenas do filme "As Branquelas", o personagem faz performances que reforçam sua condição de negro e a cultura negra, que podem ser vistas como um espetáculo da raça. Em alguns momentos, ele tenta escapar de sua condição negra, como *Juan de Mérida*, citado por Frantz Fanon (2008).

> E o preto Juan de Mérida assim se exprime: *Que infâmia ser negro neste mundo! Não são os negros homens? Têm eles por isso uma alma mais vil, mais desajeitada, mais feia? E por isso ganham apelidos. Levanto-me pesado sob a infâmia da minha cor e afirmo minha coragem ao mundo… é tão desprezível ser negro?* O pobre Juan não sabe mais pra que santo apelar. Normalmente o negro é um escravo. Esse não é o seu caso: *Pois, apesar de ser negro não sou escravo.* Entretanto, ele gostaria de escapar dessa negrura. Ele tem uma atitude ética na vida. Axiologicamente é um branco: *Sou mais branco do que a neve* (Fanon, 2008, p. 178).

Mas sempre aparece alguém que o lembra da sua negrura, reforçando condições; ou seja, em sua maioria, os discursos apontam lugares, situações, existências e modos de vida para os corpos. Pode-se dizer que são construções discursivas produzindo verdades sobre o que é ser negro. As provocações lançadas aqui e por Stuart Hall (2018), em relação à cultura negra, estabelecem diálogo, fazendo-nos olhar para o que vem sendo produzido, ou melhor, olhar para os discursos que produzem os corpos negros.

Para maior aproximação da discussão, utilizo-me do título apresentado pelo autor: "Que negro é esse na cultura negra?". Fazendo uma ressignificação do título, substituo-o por: "Que negro é esse no currículo cultural de Educação Física?". O autor faz uma análise do que tem sido produzido em torno do discurso sobre o negro e a cultura negra. E o CCEF, o que produz, uma vez que "[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (Hall, 2022, p. 30). Se Juan de Mérida pudesse ou tivesse acessado outros discursos em relação à negritude, quais seriam as possibilidades de aceitação?

Trouxe tais questões para dar condição de pensarmos as representações carregadas de folclore e fetiche. Assim como já visto, discursos produzem uma noção de negro/a; esses reforçam um certo "padrão". Nesse sentido, os corpos negros são colocados em condições fixas de existência. Como realizar práticas sem reforçar padrões e estereótipos? Se as identidades são formadas e transformadas no interior da cultura, é possível experimentar condições outras para os corpos negros?

A partir do que está posto acima, podemos pensar as representações dos corpos negros no CCEF e, ao mesmo tempo, identificá-lo como ferramenta que possibilita aproximar o diálogo a partir dos estudos culturais, da pós-modernidade e das teorias pós-críticas. Ao buscar maiores inspirações nas teorias pós-críticas, o CCEF se constitui como uma ferramenta de desconstrução e aprofundamento, por meio das tematizações realizadas pelas/os docentes que afirmam colocá-lo em ação.

Assim sendo, realizarei uma análise sobre as aparições das questões que envolvem os corpos negros. Faz-se importante pensar uma questão fundamental: o autor rasura de certa forma uma identidade cristalizada em relação às culturas negras. Ao fazer tal provocação, ele nos chama atenção em relação aos discursos que produzem lugares para tais corpos, nas palavras do autor, as "margens". Para ele, as culturas produzidas nessa condição dão origem ao popular, algo não dito e, por muitas vezes, não validado como tal, mas consumido (Stuart Hall, 2018).

"[...] a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora" (Hall, 2018, p. 376).

O CCEF não se utiliza das discussões que envolvem a noção do popular, mas, em alguns momentos, as/os docentes realizam discussões em que aparecem os seguintes termos: culturas marginalizadas, práticas marginalizadas, corpos marginalizados, dentre outras expressões que sinalizam a diferença. As/os docentes, agenciados pelos princípios ético-políticos do CCEF, valorizam os corpos e culturas tidas como "indesejadas" no espaço escolar, possibilitando assim outros discursos sobre esses corpos e suas culturas marginalizadas.

De acordo com Neira (2018), as/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação promovem discussões que contribuem na desconstrução de discursos que legitimam determinadas práticas corporais em detrimento de outras. O autor nos traz questões em relação aos agenciamentos que ocorrem com as/os docentes; podemos entender que existe atenção às questões que emergem no cotidiano escolar. As questões que ocorrem reverberam nas práticas, transformando-as em espaços de debates, desconstrução e produção de novos sentidos. Nos RDE foram identificadas tais questões. Mas, ao observar as discussões raciais, não foram encontradas discussões com a mesma profundidade de outros assuntos recorrentes nas práticas.

*O que isso significa?*

Para o contexto desta pesquisa, vale perguntar*: a falta de formação impede as/os docentes de discutirem as questões raciais? Ou as discussões não ocorrem por não existirem produções a respeito? Ou a não discussão está atrelada a um olhar não aprofundado?*

Observando os RDE e os discursos produzidos pelas/os docentes, identificou-se que, em alguns momentos, ocorrem desdobramentos por parte das/os docentes para buscar informações para assuntos que não dominam. Neste sentido, as/os docentes desenvolvem a tematização, trazendo representações para as/os estudantes em relação à prática corporal ou às pessoas envolvidas. Quando olhamos para as questões raciais apresentadas nos RDE, não identificamos os mesmos discursos em relação às pesquisas realizadas ou desdobramentos que permitem olhar o aprofundamento nas discussões.

"[...] a definição do tema com base na justiça curricular desestabiliza o viés colonialista na descrição do outro" (Neira, 2018, p. 49).

Ao longo do texto foram levantadas inúmeras questões em relação aos corpos negros inseridos no CCEF. As análises realizadas nos RDE possibilitaram identificar questões que envolvem tais corpos. Nesse contexto, pensar como as/os docentes problematizaram as questões raciais é ponto fulcral para entender como os corpos negros e suas culturas são representados. *Uma vez que as referências acessadas pelas/os docentes possibilitam a descolonização do CC e do Outro, não deveriam ser diferentes as questões que envolvem os corpos negros?*

As/os docentes, em alguns momentos, fixam sentidos para os corpos em questão. Não possibilitando uma descolonização das representações. A partir da análise, surgem algumas questões: *as/os docentes não compreendem questões raciais? Ou, nas práticas das/os docentes, as questões raciais são colocadas em segundo plano?* Nas palavras de bell hooks (2019, p. 247):

> Pesquisadores brancos podem escrever sobre a cultura negra ou as pessoas negras sem questionar devidamente o próprio trabalho para verificar se emprega as tradições intelectuais ocidentais brancas como forma de reinscrever a supremacia branca, de modo a perpetuar a dominação racista.

Tal situação nos permite dizer que, em alguns momentos, não aparecem discussões aprofundadas em relação às questões raciais. Pensando nas questões que aparecem nos RDE, as discussões realizadas, muitas vezes, reforçam condições colonialistas na descrição da/o Outro, impossibilitando uma ação de descolonização. Nesse sentido, podemos supor que as/os

docentes estão inseridas/os em condições que fixam discursos em relação aos corpos negros. Para Stuart Hall (2018):

> [...] a descolonização dos "currículos" terceiro mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas. Eu entendo a descolonização dos "currículos" terceiro mundo no sentido de Frantz Fanon: incluo aí o impacto dos direitos civis e as lutas negras pela descolonização das mentes "em relação às culturas" dos povos da diáspora negra (Hall, 2018, p. 373, grifos meus).

Em muitos momentos, os corpos negros são enquadrados em representações que produzem verdades árduas de serem rasuradas. Por mais que tenhamos noções das condições vividas por tais corpos, corremos o risco de reproduzir discursos que fixam uma condição existencial. Assunto apresentado ao longo do texto; retomei a discussão para pensar no que Stuart Hall (2018) propõe, na tentativa de analisar o modo como são significados no CCEF. Assim, torna-se possível uma maior aproximação das questões apresentadas pelo autor. Nesse sentido, precisamos nos ater às seguintes questões: *a forma como as/os docentes apresentam as questões ligadas aos corpos negros está próxima da pós-modernidade global?*

> [...] devemos ter em mente a profunda e ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas. Em total oposição à cegueira e hostilidade que a alta cultura europeia demonstrava, de modo geral, pela diferença étnica - sua incapacidade até de falar em etnicidade quando esta inscrevia seus efeitos de forma tão evidente -, não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença: um toque de etnicidade, um "sabor" do exótico (Hall, 2018, p. 375).

Inseridas em uma lógica global de legitimação, são produzidas noções que fazem com que não seja possível escapar das subjetividades-coloniais arquitetadas. Um jogo de cartas marcadas, no qual os corpos negros não escapam. Tampouco escapam aquelas e aqueles que os discursos afirmam que conseguem. São colonizadas; assim sendo, se tal noção não passar por uma condição de rasura, as representações podem seguir não aprofundadas, afastando-se do pensamento do que é possível vir a ser um corpo negro.

> Os negros estão colocados numa relação tão ambígua com o pós-modernismo quanto estavam com o alto modernismo: mesmo quando despojado de sua procedência no marxismo desencantado ou na intelectualidade francesa e reduzido a um status mais modesto e descritivo, o pós-modernismo continua a desenvolver-se de forma extremamente desigual, como um fenômeno em que os antigos centro-periferia da alta modernidade reaparecem consistentemente (Hall, 2018, p. 374).

Mesmo sendo agenciadas/os, as/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação sabem que os significados escapam e que as identidades não são fixas. *Por que seria diferente com os corpos negros?* "[...], a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente — outras formas de vida, outras tradições e representação" (Hall, 2018, p. 380).

São questões que, ao mesmo tempo em que parecem simples, carregam muita complexidade. Pensar os corpos negros a partir da possibilidade da diferença se faz invenção ousada, porém necessária. Precisamos trazer para a cena outras condições, formas e modos de vida; sair da grande noite anunciada por Frantz Fanon (2015) e Achille Mbembe (2019) faz-se urgência ao pensar uma prática menos colonizada.

> *Você me vê apenas como um corpo violento / Pronto pra violentar e ser violentado / Um corpo pra ser um corpo agressor de mulher preta / Um corpo pra ser um corpo agredido pelo Estado / E eu não sou isso, isso eu não sou /Eu sou aquilo que foge à compreensão / De quem traz a base na filosofia grega / E os costumes ancorados no ideal cristão (Dia de saída – Thiago Elniño, 2021).*

## 4.1 Fabulação, corpos negros no olhar do OUTRO

> Mecê acha que eu pareço onça? Mas tem horas em que eu pareço mais. O que traduz, no texto de Rosa, a parecença do outro/onça? O que alumbraria, em qualquer escrita, o fulgor do outro/letra? Como esculpir uma escrita que queira não apenas descrever o outro de forma comedida, nem só discorrer sobre o outro, a ele se sobrepondo, nem tão somente transcrever o outro, dele se subtraindo? Como tornar o outro corpo da minha própria textualidade, sem alojar a outridade apenas no *locus* seguro da citação às vezes apressada, puro anexo ou pretexto para minhas elucubrações? Como fazer flutuar os alhures textuais que evitam o risco da mútua contemplação? Como, enfim, falar do outro em letras, erigindo-o em linguagem? (Martins, 2023, p. 191).

As construções de significação sempre estiveram presentes nas formas de descrição do Outro. Na citação acima, podemos pensar em inúmeras questões: ao mesmo tempo em que se animaliza, se admira; ao mesmo tempo em que se admira, afasta-se da admiração. São relações de poder que marcam o lugar da dominação em relação ao Outro-corpo-objeto. No entanto, há um ponto central que nos chama a atenção: a construção do Outro por meio de um imaginário fabulado (Outro-onça). Trazer tal condição nos possibilita pensar as formas pelas quais os corpos negros aparecem na linguagem que os produz em condições adversas.

Mais à frente, a autora nos permite aproximação de algumas condições. As condições que constroem o Outro: Outro desordeiro; Outro ameaça; Outro primitivo; Outro animalizado; Outro forma não humana. É preciso humanizá-lo para que tenha condições existenciais. Na realidade, essas condições são produções realizadas entre colonizador e colonizado. Quem produz quem?

Na citação, o outro pergunta a quem o vê: "Você acha que pareço onça?" Tal situação nos apresenta de forma subjetiva a confirmação do Outro/a para existir por meio da aceitação e/ou autorização de quem o produz.

A noção de Outro se refere às relações apresentadas pela autora entre África e Europa, o eu e o Outro. Valendo-se das questões sobre linguagem apresentadas pela autora e, também, por Stuart Hall (2016), as condições representacionais forjam sentidos e constroem inúmeras formas de representar o/a Outro/a. Ao longo do texto, vimos que, em muitos momentos, as representações dos corpos negros estão baseadas em representações eurocêntricas não tendo ligação com o que pode vir a ser o continente africano, longe do discurso colonizado e das representações ocidentalizadas.

> [...] África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão além de breve referência à sua organização "social e política" contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia. Tal inclinação aponta ainda as características restritas com as quais a dimensão étnica e racial negra é tratada (Cruz, 2017, p. 12).

Pretendo trazer condições que são possibilidades de produzir outros discursos sobre o que são os corpos negros. Levantei inúmeras questões que provocaram pensamentos e inquietações importantes, uma vez que têm a intenção de desanuviar o olhar, na tentativa de interrogar as representações que temos reproduzido nos currículos nos últimos tempos.

> A cultura negra nas Américas é de dupla face, de dupla voz, e expressa, nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam. Nessa operação de equilíbrio assimétrico, o deslocamento, a metamorfose e o recobrimento são alguns dos princípios e táticas básicos operadores da formação cultural em todas as Américas (Martins, 2023, p. 46).

Nesse contexto, podemos retomar as noções discursivas que produzem o Outro citado pela autora. Os corpos negros são colocados em condições que parecem impossibilitar modos de ação e formas de escapar das subjetividades que fixam sentidos, como se os corpos não

pudessem ter agência em suas decisões. Mesmo estando em condições de opressão, tinham estratégias e modos de subverter o que estava posto.

Não é a ideia dizer que conseguirá superar e resistir; isso é fato. A questão está para além disso. A autora traz um exemplo, que pode muito bem ser usado aqui. Existem formas de readequação; ela traz questões voltadas às matérias-primas típicas da África. Em um momento de proibição, ocorre a readequação. O exemplo nos faz pensar em uma possível fragmentação discursiva.

Se tivermos uma noção cristalizada do período escravocrata a partir do que o europeu nos contou, estamos fadadas/os à reprodução daquilo que é tomado como verdade. Porém, existem outras condições de olhar para a história; é o que a autora faz quando nos convida a olhar as condições de existência a partir da ancestralidade. Olhar a ancestralidade não significa essencializar uma condição ou até mesmo buscar uma tradição; olhar a ancestralidade é um convite para voltar para casa.

> *A cultura e o folclore são meus / Mas os livros foi você quem escreveu / Quem garante que Palmares se entregou? / Quem garante que Zumbi você matou? / Perseguidos sem direitos nem escolas / Como podiam registrar as suas glórias? / Nossa memória foi contada por você / E é julgada verdadeira como a própria lei / Por isso temos registrados em toda história / Uma mísera parte de nossas vitórias / É por isso que não temos sopa na colher / E sim, anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé (Palmares 1999 - Natiruts, 1999).*

Pensar o conceito elaborado por Leda Maria Martins (2023) para anunciar a noção de fabulação ajuda a entender muitos pontos dessa discussão, que é complexa. Em muitos momentos, os corpos negros são fabulados e produzidos como o Outro. Ao estarem nesse jogo, ganham um "espaço" de existência; porém, para que possam existir, precisam ser autorizados.

*Quem os autoriza? Aquelas/es que o descrevem passam a autorizar as condições de existência? Lembra da onça? É possível escapar?*

Para a autora, existem performances por meio das quais os corpos produzem suas próprias significações do que pode vir a ser existir-vida; ao fazermos isso, estamos em contato direto com nossa condição ancestral. Para ela, há construções espiraladas no tempo que fazem com que passado, presente e futuro estejam em nossos corpos, impressos nas performances; ou seja, somos as condições de ontem, reverberadas no hoje em projeção para o amanhã. Esse

contexto nos traz motivações para produzirmos novas performances e modos de vida. “Nada como um dia após o outro dia”; estar no mundo faz-se condição de produção, rompendo com as noções fixas do que é. O que pode vir a ser os corpos negros?

Esse olhar que produz o Outro no jogo da significação pode ser entendido por vários vieses: espetacularização, folclorização, fetichização e colonização, que sobrepõem todas as condições mencionadas. Tais condições podem ser tidas como efeito do processo de colonização. Para possibilitar uma maior aproximação, na seção seguinte nos dedicaremos às questões sobre o colonialismo a partir das contribuições de Aimé Césaire (2022) e de outras/os intelectuais que, de certa forma, se pautaram em suas contribuições, trazendo para o debate questões caras à pesquisa.

Nesse contexto, pensar os efeitos do colonialismo conforme discutido por Aimé Césaire (2022) constitui-se para compreender os desdobramentos que nos levam ao que chamamos de colonialidade. Não pretendo me ater ao primeiro conceito; trarei uma breve contribuição a fim de aprofundar o segundo — o da colonialidade.

## 5. A presente colonialidade: corpos negros no discurso do branco

> Assim, a identidade impressa nos corpos negros é carregada por uma narrativa que pretende homogeneizar, condicionar e controlar a existência e a experiência pessoal e coletiva desses corpos. A identidade funciona socialmente, por um lado, como uma racionalidade que força a negritude a se narrar unicamente pelos códigos e símbolos da branquitude, mediante os quais é possível se reconhecer a humanidade de uma pessoa (Andrade, 2023, p.25).

Nas seções anteriores, mobilizamos conceitos, aproximando-nos das representações dos corpos negros no CCEF. Nesse momento, atendo-me aos discursos que produzem as condições dos corpos negros, na tentativa de aprofundar os olhares sobre as formas pelas quais esses corpos são narrados e descritos socialmente.

São muitas as questões que marcam tais corpos; descrevê-las de forma detalhada seria uma ação quase que impossível, uma vez que os atravessamentos nos corpos negros são inúmeros e, por vezes, formam um conjunto de situações, gerando certos traumas. Penso que, nesse momento, o primeiro passo é chamar atenção para algumas questões que, a meu ver, são essenciais para a compreensão do capítulo.

*Como são produzidas as questões raciais socialmente impostas aos corpos negros?*

Pensar tal questão é voltar no tempo e trazer momentos que farão sentido para compreensão das condições atuais. Nesse sentido, olhar os discursos que forjam um lugar para o corpo negro, socialmente falando, pode vir a ser uma maneira de romper com questões que fabulam[26] uma única forma de existência para tais corpos.

Para esse momento, as questões ligadas à colonialidade são importantes. Mas, antes disso, gostaria de fazer uma breve discussão entre dois conceitos que precisam ser vistos para melhor compreensão do momento social atual: (I) colonização e (II) colonialismo.

[26] Visto no capítulo anterior, conceito utilizado por Leda Maria Martins (2023).

Por mais que os dois conceitos sejam importantes, não me aprofundei em suas questões; trarei uma breve reflexão, a partir das contribuições de Frantz Fanon (2008, 2015) e Aimé Césaire (2022). Meus esforços estarão na discussão do que chamo de tempo de colonialidade[27].

Farei uma tentativa de aprofundar a análise dos reflexos e impactos na sociedade atual. Tais questões marcaram as condições de determinados corpos, transformando-os em subalternos e impondo-lhes subjetividades por meio de uma organização de dominação, cujos reflexos podemos perceber em seus vários modos de opressão, permitindo a atualização do racismo, que é visto como uma tecnologia (Grada Kilomba, 2019).

## ( I ) Colonização: uma breve aproximação

Marcou as relações estabelecidas entre colonizador/colonizados; os efeitos produzidos no ato de colonizar geraram uma condição aos corpos colonizados (corpos negros em questão)[28], colocando-os em uma condição de subalternidade das formas de poder e organização social gerida pelo branco europeu. Nesse sentido, tais corpos foram submetidos à dominação que fez deles uma mão de obra e, por outro lado, os transformou em coisa. Os discursos de legitimação, por meio das questões de raça, formaram a identidade racial que influenciou as condições existenciais desses corpos. Vale ressaltar que tais condições estão impressas na colonização da América Latina, nas palavras de Aníbal Quijano (2005, p. 117):

> A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

---

[27] A partir do contato com as leituras, fui tentado a pensar nas questões atuais que acomete os corpos negros, suas formas de estar no mundo, em relação as questões sociais, culturais, intelectuais que de certo modo se entrelaçam na formação das subjetividades negras. Essas, são formadas em tempos de colonialidade, por mais que tentemos escapar das agruras da colonização e do colonialismo as condições que os corpos negros são submetidos e narrados montam a condição que Anibal Quijano (2005), vai chamar de a colonialidade do poder.

[28] Vale ressaltar que, no pensamento do autor Aníbal Quijano, a colonização não se deu apenas aos corpos negros; podemos traçar aqui os indígenas e todos os povos da américa-latina.

Nesse contexto, o processo de colonização e a construção identitária não sublimam as formas de vida dos corpos negros. Esses eram vistos como corpos que não tinham as condições qualitativas para dita hierarquia social. Mesmo sendo vistos dessa forma, as organizações sociais difundidas na Europa e trazidas para as Américas eram formas já existentes em muitas comunidades africanas a organizar os modos de vida. Mesmo assim, tais comunidades e corpos figuraram uma condição de atraso no que se refere à civilização, que em muitas mentes está na Europa, como formas bem-vindas a serem seguidas, colocadas como formas evoluídas.

*E aquelas civilizações que não são ditas evoluídas?*

Foram animalizadas, restando o primitivismo e a condição boçal na comunicação, algo que reverbera até os dias de hoje nos discursos que forjam as condições de comunicação dos corpos negros, em sua maioria vistos como corpos que precisam de uma certa regulação, ou seja, "melhor" se comportar aos modos sociais existentes. Lelia Gonzales (1984) nos traz uma passagem interessante que figura essa condição dos corpos negros, nas palavras da autora:

> [...] tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve um hora que não deu prá agüentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal-educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga…
>
> Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é à toa que eles vivem dizendo que "preto quando não caga na entrada, caga na saída... (Gonzales, 1984, p. 223).

Esse trecho nos possibilita identificar muito bem as questões reverberadas pelo pensamento colonial. Por mais que pareça um evento acolhedor, a autora nos faz refletir em algumas questões; uma delas é a condição de ignorância comportamental impressa nos corpos negros e, junto a ela, a incapacidade de comunicação, ou seja, alguém precisa falar por mim sobre mim. E, se olharmos mais adiante, podemos perceber um discurso que coloca os corpos negros como pessoas agressivas que muitas das vezes não aproveitam as oportunidades dadas, em outras palavras, a ajuda recebida. Esse lugar é frequente em muitos estudos que buscam

formas de trazer as questões africanas e afro-brasileiras para o centro do debate, em suma, vistas com as lentes europeias, muitas vezes fetichizadas e espetacularizadas.[29]

Frantz Fanon (2015) nos permite olhar para os efeitos que tal período gerou nos corpos que foram colocados em condições adversas. As formas de dominação marcaram tais corpos; mesmo não estando presentes, sentem tais condições. Neste lugar, esbarramos em uma linha tênue entre a ciência e aquilo que não é tido como científico, por exemplo, as questões vindas de uma ancestralidade espiritual[30] existentes nas religiões de matriz africana e afro-brasileira.

As manifestações são tidas como formas devaneantes que não estão a serviço da ciência; essas são escamoteadas, lidas como não legítimas. Se isso for levado a cabo, o açoite sofrido por ancestrais não é sentido em corpos negros que não o viveram. Nessa lógica, as questões religiosas e suas crenças são relegadas ao primitivismo. Esse mesmo primitivismo relegou a África e faz da diáspora negra um projeto de assimilação à cultura ocidental, como forma de escapar daquilo que é lido como primitivo.

Frantz Fanon (2008) nos convida a refletir sobre os efeitos da assimilação em corpos negros em diáspora nas palavras do autor: "[...] o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser" (Fanon, 2008, p. 34). Muito se ouve que a salvação está naquilo que o Ocidente produz; não à toa que sempre precisamos dar um norte às coisas.

Torna-se perceptível que os efeitos da colonização se fazem presentes de diversas formas; muitas vezes esses são naturalizados, ou seja, arrisco a dizer que estão inseridos nas significações por meio da cultura. Stuart Hall (2016) traz questões que possibilitam olhar para os discursos que forjam uma certa identidade negra como se essa fosse padronizada, ou seja, estabelecendo um lugar único ou comum, como chamo ao longo do texto e que me dedicarei a pensar mais adiante. Todas essas questões citadas, de algum modo, reverberam os efeitos da colonização. Pretendemos olhar para elas por meio das questões que trazem o colonialismo para o centro da discussão.

---

[29] Podemos pensar nos zoológicos humanos existentes na Europa e na emblemática espetacularização de Saartjies Baartman, mais conhecida como Vênus Negra.

[30] Vale lembrar que, em muitos lugares do continente africano, não se tem a mesma conotação de ancestralidade espiritual. Em muitos momentos, algumas nomenclaturas estão presentes nas significações ocidentalizadas do que nas existentes no continente africano.

Assim como o racismo se atualiza, as formas de dominação fazem sua parte. Nesse ponto, hoje os corpos negros são marcados por várias outras questões que reforçam suas existências em condições que não corroboram com outros modos de vida. Vale lembrar que não são ações generalizadas que levam para esse lugar, mas muitas delas contribuem para tal.

As condições impostas pelo movimento de colonização geraram marcas que condicionaram/condicionam tais corpos. Nesse contexto, os efeitos da colonização estão presentes nas condições econômicas, sociais e culturais. As condições citadas são de suma importância para discussão, mas gostaria de chamar atenção para questões que denominamos culturais. Não pretendo aqui espraiar definições de cultura, não é essa condição do trabalho, mas sim me apropriar de alguns discursos que produzem significações para determinadas manifestações culturais. Vimos alguns exemplos, em momentos anteriores, por meio dos RDE das/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação.

Os docentes descreveram boas discussões nas tematizações realizadas em suas práticas. Ao observar algumas falas sobre as manifestações, lembrei-me das formas como algumas delas são significadas discursivamente. O exemplo em questão refere-se à capoeira, que é abordada no documentário “Sankofa: A África que te habita”, onde dois pesquisadores vão ao continente africano para fazer registros fotográficos.

Um dos pesquisadores, ao observar algumas crianças e adolescentes fazendo certos movimentos, se aproximou delas e perguntou se estavam fazendo gestos de capoeira. Sem saberem do que se tratava, responderam que não. Logo, o pesquisador traz a seguinte questão: “Eu sou praticante da capoeira há muito tempo, o que me levou a pensar que ali estavam acontecendo movimentos da capoeira, e aquelas crianças e adolescentes não sabiam do que se tratava a capoeira, mas os gestos eram semelhantes.” a partir da situação e da contextualização trazida pelo pesquisador durante o vídeo, gostaria de trazer a seguinte questão:

A forma como o pesquisador relatou parecer ser capoeira nos faz pensar nas condições que imprimem significado em determinados corpos, em relação à gestualidade que estava ali presente, em questão uma manifestação cultural afro-brasileira. Tal situação me fez pensar nos efeitos da colonização.

Se a colonização foi a condição de dominação e imposição e, com ela, a fixação de significação, logo, teremos formas de fixar sentidos em relação às manifestações realizadas pelos corpos negros, ou seja, podemos dizer que as heranças coloniais fizeram com que o

pesquisador olhasse para aqueles corpos e os legitimasse a partir da manifestação cultural da capoeira.

Nesse sentido, todo corpo negro joga capoeira; tal situação nos leva ao lugar de pensar naquilo que é comum para os corpos negros. Não parece, mas são efeitos da colonização que estão contidos no nosso imaginário, fixando sentido em relação a uma determinada cultura.

Kawame Anthony Appiah (2016) traz uma situação ocorrida em uma exposição de arte em *Nova York*[31] a partir da fala da curadora principal: cada artista deveria escolher entre as fotos selecionadas algumas para exposição. Dentre os artistas convidados para a co-curadoria está Lela Kouakou[32]. A curadora realiza a seguinte fala em relação à contribuição do artista: "[...] no caso do artista baúle, um homem familiarizado apenas com a arte de seu próprio povo, somente objetos baúles foram incluídos no conjunto de fotografias".

Esse segundo exemplo apresenta uma condição diferente: A fala da curadora reforça a mesma lógica observada nas exemplificações que justificaram a escravidão e a dominação. Nela, está implícita uma limitação ao artista, como se ele estivesse restrito ao seu próprio povo, ou seja, capaz de realizar apenas leituras veiculadas à sua cultura. Isso reduz suas interpretações e impede que ele tenha outras perspectivas, reforçando uma condição primitiva ao artista. Nas palavras de Érico Andrade (2023), a identidade dos corpos negros é carregada por uma narrativa que pretende homogeneizar, condicionar e controlar.

Nesse contexto, podemos projetar as questões que envolvem os corpos negros como protagonistas, em sua maioria questões que estão relacionadas às manifestações culturais ditas negras. A título de exemplo, quando chamamos nas escolas pessoas negras para falar da cultura negra, em alguns momentos a participação se assemelha à luta antirracista com a roupagem do protagonismo negro; não estou delegitimando. Mas chamo a atenção para as condições que limitam os corpos negros a falarem apenas sobre as suas "culturas", enquanto corpos não negros têm sua passabilidade garantida para falar sobre o que quiserem. Podemos voltar às contribuições de Lélia Gonzalez (1984). Seria esse mais um aspecto da colonização? Ou condições impostas pelo colonialismo? Como mencionado, trarei alguns pontos para reflexão na tentativa de organizar a leitura para que possamos aprofundar as discussões sobre os efeitos

---

[31] A exposição ocorreu em 1987 no Centro de Arte Africana em Nova York. Em português, ela ganhou o seguinte nome: "Perspectivas: ângulos da arte africana".

[32] O artista e adivinho *baúle* é originário da Costa do Marfim. O povo baúle é um subgrupo dos acãs e habita a Costa do Marfim, entre os rios Comoé e Bandana. Separaram-se dos axantes no século XVIII e são famosos como escultores em madeira.

da colonialidade. Tomo a liberdade de nomear as condições vigentes como efeitos da colonialidade.

## ( II ) O colonialismo e seus reflexos

O colonialismo se refere ao sistema de dominação a partir da colonização. Pode-se dizer que a colonização é a forma de dominação e o colonialismo é o período em que tal forma de dominação se dá mediante os meios de legitimação do poder, modos de exploração, sequestros, açoites, mortes e a entrada das questões econômicas e culturais. As reproduções de modos operandi e maneiras de produzir sentidos para determinadas culturas e não para outras também podem ser tidas como condições do colonialismo.

Aimé Césaire (2022) elucida as condições do colonialismo, por meio das quais podemos perceber como as civilizações são forjadas. A partir das contribuições do autor, podemos perceber que existem questões discursivas que remontam à Europa como o exemplo de civilização, e aquilo que não se parece europeu é relegado à barbárie e selvageria. A colonização criou os moldes de civilização e o colonialismo faz seu papel, reproduzindo tais moldes ao ponto de forjar certas identidades, que aqui podemos chamar de desejáveis, linguagem usual nos currículos de educação que lidam com questões de identidade e/ou da diferença. No CCEF não é diferente; sempre que possível, o lugar da identidade é colocado em debate.

Tal contextualização nos permite olhar para as condições identitárias relacionadas aos corpos negros, os quais, em sua maioria, são suprimidos e colocados em uma condição de marginalização. Ao olhar os discursos que os produzem, esses, então, sempre em condições opostas àquilo que é tido como civilizado. Nesse contexto, a Europa suprimiu a África, pegando para si a roupagem de civilização; com isso, os corpos também ganharam esse lugar do civilizado.

Frantz Fanon (2008) traz uma questão muito importante quando se refere ao esforço feito pelo negro para se assemelhar ao branco. Ela retrata que existe uma condição muito forte que faz o negro se afastar das condições ditas selvagens para assimilar os modos da metrópole, ou seja, acessar condições que civilizarão seu corpo. O autor usa as questões que envolvem a linguagem para fazer tal comparação. Se pensarmos nessa condição, o corpo negro tido como

aceitável é aquele que mais se assemelha ao branco e, nesse jogo, os corpos negros são o tempo todo forçados a se assemelharem ao branco. Podemos dizer que existe uma subjetivação branca.

"[...] quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritude, seu mato, mais branco será" (Fanon, 2008, p. 34).

Ao escapar do que o autor traz como selva e negridão, são produzidas formas de estar em certas condições. Essas, por sua vez, fazem o papel das questões tidas como não negras, ou seja, o jogo da produção da/o Outro se faz na exclusão e, ao mesmo tempo, na condição de assimilação. De que forma? Quando os corpos negros são excluídos de espaços majoritariamente brancos, tais corpos reivindicam seu lugar de direito ao acesso e, não estou aqui dizendo que não podem reivindicar tal condição; esta é legítima.

A questão é maior que essa. Ao reivindicar tal condição e acessar certa condição, esse corpo passa por uma "transformação", escapando daquilo que é tido como primitivo, tornando-se civilizado. Ao passo que isso se dá, o corpo se torna referência de sucesso para os outros corpos que se assemelham a ele. Em outras palavras, acontece um aculturamento desse corpo; ele passa a acessar aquilo que o branco diz ser certo. Para seguir e se manter em tal condição, o sujeito negro abandona sua selva e sua negrura, como citou Frantz Fanon (2008). Em linhas gerais, as políticas de acesso fazem sua parte e são necessárias, mas o que está para além são os modos de controle e as políticas de dominação. Para se manter no jogo, siga as regras; em outros tempos, seja um negro dócil, ou quem sabe um sujeito assimilado ao colonizador.

Nas palavras de Deivison Mendes Faustino, existe uma luta pela liberdade: "[...] de tempos em tempos, ele luta pela liberdade e pela justiça, no entanto se trata sempre de liberdade branca e de justiça branca, isso é, valores excretados pelos senhores" (Faustino, 2022, p. 64).

Por outro lado, o corpo que jogo remonta à cena da dominação. Não parece, mas esse corpo está atuando no espetáculo criado pelo colonizador, sendo levado a acreditar que rompeu com a sua selva; aliás, essa foi forjada no momento da colonização e reafirmada pelo colonialismo que reverbera crenças no que chamo aqui de tempo de colonialidade.

> [...] a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a

> Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p.121).

Nessa lógica, uma possibilidade seria assumir a condição em que tais corpos foram colocados e pensar em outras formas de referenciar as histórias e os modos de vida. Para que isso ocorra, precisamos romper com as ideias primitivistas de ordem europeia, que pouco possibilitam pensar os corpos negros de outra forma. Como diz *Baianasystem*[33] "sabe subir na vida, mas não sabe subir sambando". Estamos para além do que somos retratadas/os, perdurando uma única condição de existência. Por mais que tenhamos avançado em estudos, políticas afirmativas, revisões curriculares, estamos inseridas/os em um tempo de colonialidade no qual o racismo se atualiza a cada segundo.

Os corpos negros foram e são tidos como desajustados, perenes a correções, ou melhor dizendo, aqueles que estiveram fora das condições ditas aceitáveis para serem considerados/as sujeitos/as sociáveis para atuarem em determinados espaços sociais e em condições socialmente aclamadas. Não obstante, tal pensamento tem se feito presente de diferentes formas. Hoje, não mais escravizados, mas marcados pela forja da colonização, fora dos projetos sociais que pudessem "civilizá-los" de algum modo, foram submetidos a formas de exclusão que os mantiveram por um tempo fora dos projetos sociais e das condições tidas como legítimas de vida. Tais condições estavam estritamente reforçadas nas ações colonialistas, nos modos de trabalho, na produção do Outro, sendo produzidas/os como marginais e selvagens. Aimé Césare (2022, p. 171) nos ajuda a configurar tal situação por meio das relações estabelecidas entre colonizador e colonizado:

> Entre colonizador e colonizado, só há lugar para a corveia, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, o estupro, os cultivos obrigatórios, o desprezo, a desconfiança, o coveiro, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas humilhadas. Nenhum contato humano, apenas relações de dominação e submissão, que transformam o colonizador em peão, capataz, feitor, chicote, e o nativo em instrumento de produção. É minha vez de enunciar uma equação: colonização = coisificação.

[33] O trecho se refere a música: Duas cidades da banda Baianasystem - https://www.youtube.com/watch?v=7xm5L0unPt8&list=RD7xm5L0unPt8&start_radio=1

Não é à toa que as referências utilizadas nas formações e nas ações pedagógicas com as/os estudantes são, em sua maioria, referências contadas pelo branco. Sempre que se inicia uma discussão para pensar questões étnico-raciais, o ponto de partida é escravidão-colonização; parece não haver outra forma de conceber tais corpos sem passar por essas condições. Existe aí a tal coisificação citada por Aimé Césaire (2022). Para nos ajudar a olhar tal fato, Beatriz Nascimento (2022) nos permite pensar em corpos que não foram escravizados, corpos que estiveram em outra condição e resistiram ao que estava posto à época. A autora traz o quilombo como possibilidade de enfrentamento social e resistência cultural. Ao mesmo tempo, ela faz uma observação de suma importância em relação às ausências de discussão de tal teor nos espaços escolares. Para ela, assim como para mim, em sua maioria as discussões reforçam o lugar da submissão ao invés de desconstruí-lo.

Observadas as questões referentes aos trabalhos realizados nas escolas e em currículos que se permitem acessar tal discussão, percebemos uma ausência no uso das leis 10.639/03 e 11.645/08. Mesmo com a obrigatoriedade, são poucas/os docentes que afirmam colocá-las em ação em suas práticas pedagógicas.

> Os professores e os livros de escola ainda não contaram a história dos quilombos. A historiografia oficial tem omitido os dados os dados da vida desses negros que nunca foram escravos. Uma omissão histórica sobre os brasileiros que dominavam a produção de cana-de-açúcar, no século XVIII, em Pernambuco, para manter seu território - o Quilombo de Palmares, forte e livre da dominação portuguesa (Nascimento, 2022, p. 129).

O contexto nos permite entender que se abre espaço para uma contradição existencial, em que a existência se dá por meio do imaginário do Outro. Ou podemos dizer que se trata de um medo branco? Nesse sentido, produzir o Outro de forma animalizada e exotizada é o modo branco “defensável” de existir.

> [...] tudo que representa o insólito, o estranho, o anormal, o que está à margem das normas, tudo o que é intersticial e ambíguo, tudo o que é anômalo, tudo o que é desestruturado, pré-estruturado e antiestruturado, tudo o que está a meio caminho entre o que é próximo e previsível e o que está longínquo e fora de nossas preocupações, tudo o que está simultaneamente em nossa proximidade imediata e fora do nosso controle, é germe de insegurança, inquietação e terror: converte-se imediatamente em fonte de perigo (Nogueira, 2021, p. 62-61).

A ameaça está no "reconhecimento" do não controle, da não posse, no desfazer do olhar colonial, no borrar da branquitude, no corpo negro não domesticado e dócil. Aparece aí uma contradição.

A noção que se tem da própria existência também pode ser tida como uma contradição se pensarmos o negro como invenção do branco. Ao passo que eu me aproximo dos discursos criados pelo branco. Cada vez mais, me coloco no emaranhado das teias da contradição. Logo, ser negra/o é uma contradição branca e não negra.

> E, desde então, o *europeu/branco/ocidental* passa a ser tomado como expressão universal do Ser, enquanto o não europeu desaparece de qualquer formulação a respeito do humano ao ser reduzido a um signo maldito: nègre [negro. "É o branco que cria o negro (Fanon [1959] 1968: 38), como símbolo maldito, no exato momento em que não reconhece a sua humanidade (Faustino, 2022, p.61).

Nesse contexto, a colonialidade desempenha seu papel por meio dos discursos de poder; esses discursos, por sua vez, marcam os corpos e produzem noções que podem ser consideradas contraditórias, mas a resolução disso não é simples, pois romper com essa condição existencial é complexo. A grande questão está na condição de que é narrada, ou seja, criou-se uma legitimidade de poder que depende do corpo que narra certas questões; elas ganham força, tornando-se verdadeiras.

Uma vez em contato com tais questões, pode-se dizer que existem formas de romper, pensando na educação, realizar práticas que possibilitem que as/os estudantes acessem outras formas de olhar para os corpos negros. São formas de apresentar as existências a partir de outro contexto. Sabe-se da história em relação aos corpos negros; se discutida com as/os estudantes, ela pode ser apresentada a partir das potências e não da marginalidade. Não é de hoje que isso tem sido falado nos espaços escolares e não escolares.

## 5.1 Tempo de colonialidade

> *"[...] quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as fórmulas novas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento" (Fanon, 2015, p.51).*

As questões citadas, de certo modo, são formas de romper com toda a condição até aqui forjada, as referências, as produções do Outro-negro, os lugares de acesso e os modos de vida apresentado. Todas essas formas podem ser encaradas como condições que alimentam mais ainda um imaginário colonial.[34]

Toda essa conjuntura forma a ausência de condições outras que rompa com o que está posto. Se olharmos a fundo, em um dado momento tais corpos foram animalizados, marginalizados, submetidos a condições cruéis. Com o passar do tempo, os mesmos corpos, após lutas por direitos, começaram a existir a partir de uma identidade, que carrega em si marcas de um passado. Mesmo esses corpos tendo a possibilidade de se afirmarem como tal em uma sociedade que se diz plural e diversa, as marcas e condições impressas impossibilitam romper com todo discurso produzido. Por mais que tentemos fugir, a colonialidade nos lembra das agruras e os fantasmas coloniais se fazem presentes.

Tais questões geram formas de resistência a partir do que está posto por uma certa imposição. Quando estamos em movimento lutando por condições que sejam de direito, estamos brigando por uma igualdade. De onde surge essa noção de igualdade? Surge do branco ou das condições percebidas pelos corpos negros? Quando conquistamos aquilo que pensamos ser direito, conquistamos o que o branco tem e, em sua maioria, obteve sem muitos esforços.

> O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. Não há luta aberta entre o branco e o negro. Um dia o senhor

[34] Aqui me refiro às formas como os corpos negros são apresentados a partir das questões ditas culturais, sociais, econômicas, reverberadas nas condições de acesso. Em sua maioria, são produzidas formas de condicionar tais corpos a um lugar que vai do vilão ao herói, do preguiçoso ao esforçado, aquele que lutou para chegar aonde chegou, como se isso fosse uma dádiva, da força de vontade à força animal, do alegre ao bruto, ou até mesmo relegados a uma única forma de existência. Para os corpos negros, os adjetivos são atribuídos de forma natural, condicionando-os a um mesmo lugar, o lugar que o branco os colocou: negro-sofrimento-escravidão-liberdade-conquista. As condições aqui brevemente apresentadas forjam e constroem o que chamo de imaginário colonial.

> branco reconheceu sem luta o preto escravo. Mas o antigo escravo quer fazer-se reconhecer (Fanon, 2008, p.180).

Quando os corpos negros lutam para legitimarem as suas subjetividades, um direito, esse é branco ou concedido pelo/a branca?[35] A citação anterior de Lélia Gonzalez (1984) pode também mobilizar o seguinte pensamento: quando o branco percebe que corpos negros se assemelham a ele ou se destacam para além dele, duas coisas acontecem: o devir negro do mundo, citado por Achille Mbembe (2018), e os racismos, forma mais usual para separar ambos os corpos e condicionar os negros a lugar estabelecido. O rapper Crioulo também permite pensar nesse feito quando cita em sua música "Sucrilhos" (2011): “uns preferem morrer ao ver um preto vencer”. Em linhas gerais, o branco teme ser comparado ao negro.

> [...] apesar de tudo, o bárbaro é da mesma raça que o romano e o grego. É um primo. O amarelo, o negro são de modo algum nosso primo. Existe neste caso uma verdadeira diferença, uma verdadeira distância - é bem grande - etnológica. Afinal de contas, a civilização até hoje só foi feita por brancos… Se a Europa se tornasse amarela ou negra, certamente haveria regressão, um novo período de obscurantismo e confusão, isto é, uma segunda Idade Média (Césare, 2022, p.179).

O receio da aproximação em alguns momentos não se dá de forma racional; se fosse, seria mais fácil sabermos os motivos. Em certa medida nós sabemos, porém não são questões tão simples de serem “solucionadas” ou até mesmo não podem ser solucionadas, às vezes compreendidas. Ao racionalizar o receio da aproximação, o branco/a se vê na condição de racista, isto é, aquelas/es que se aproximam das lutas antirracistas em alguns momentos sabem identificar onde cometeram um ato racista, ou até mesmo uma fala racista; em outros momentos, a identificação não é tão simples.

---

[35] O contexto em que se escreve me faz pensar no conceito de releitura, trazido da literatura. Releitura pode ser a reescrita de uma obra de forma que as/os personagens podem ganhar outras formas (corpos), modos de ser e existir. Nesse jogo de autorização branca, podemos pensar se os corpos negros, em um dado momento, se fazem releitura dos/as brancos/as em qual sentido? Para que possamos entender, temos que voltar no tempo e no texto. Pensando na construção discursiva do que é um corpo negro, ou seja, tal condição se dá a partir do olhar do branco europeu para os corpos negros em África. Achille Mbembe (2018) nos ajuda a pensar tais questões. Nesse sentido, os corpos negros são narrados em uma história branca, algo que nos faz pensar em uma possível releitura do corpo negro. Se tais corpos tornaram-se aquilo que o branco negou-nega ou aquilo que o branco teme ser, os corpos negros podem ser encarados como uma releitura da vida branca. Como isso se dá? Quando discursivamente os brancos produzem corpos negros, entra em cena uma caricaturização dos corpos. Tal caricaturização faz o personagem principal que faz a negação de si-negro e o negro como a sua releitura, que só existe por conta da sua autorização branca. Podemos ilustrar tal situação quando Frantz Fanon (2008) traz para o debate a forma como os corpos negros são representados em propagandas, comerciais e revistas de uma determinada época: “[...] queira ou não queira, o negro deve vestir a libré que o branco lhe impõe Observem que, nos periódicos ilustrados para crianças, todos os negros têm na boca o “sim sinhô” ritual (Fanon, 208, p. 47).

Estamos condicionadas/os a encarar o racismo de forma extrema. Temos o exemplo clássico que passa pela animalização da/o sujeito, o xingamento (macaco). Esse é o extremo, aquilo que é legitimado como uma ação racista imperdoável. Porém, existem formas sutis de se cometer o racismo. bell hooks (2019) narra em uma de suas vivências uma situação racista que não foi vista como tal por seus amigos brancos

> [...] sexta-feira à noite numa cidade pequena do meio-oeste dos Estados Unidos - vou com alguns artistas e professores a uma confeitaria que funciona até mais tarde. Enquanto passamos por um grupo de homens brancos parado na entrada do estabelecimento, podemos ouvi-los falar de nós, dizendo que meus companheiros, que são todos brancos, devem ser progressistas da faculdade, não "locais", para estarem andando com uma "crioula". Todos no meu grupo agem como se não tivessem ouvido nenhuma palavra da conversa. Mesmo quando chamo a atenção para o comentário, ninguém responde. Não é apenas como se eu não falasse, mas como se não estivesse lá. Sou invisível. Para os meus colegas, o racismo que se manifesta nas interações do dia a dia - essa é a nossa segunda experiência desse tipo juntos - é apenas um desconforto a ser evitado, não algo a ser confrontado e desafiado. É só algo negativo interrompendo um momento agradável, melhor não dar atenção e fingir que não está ali". Conforme entramos na confeitaria, todos eles caem na risada e apontam para uma fileira de seios gigantes de chocolate, com direito a mamilos - tetas imensas comestíveis. Eles acham a ideia deliciosa - sem enxergar nenhuma conexão entre essa imagem racializada e o racismo demonstrado na entrada da loja (hooks, 2019, p.129).

Essas, e muitas outras situações, se fazem "imperceptíveis", quando sinalizadas, geram desconforto não para quem cometeu o ato e/ou compactua, mas para quem o sofreu e percebeu a fala, chegam a dizer que é mimimi; vitimismo; e que agora não se pode falar nada, que tudo é racismo. Grada Kilomba (2019) fala que existe uma triangulação; ela traz questões da psicologia para explicar essa situação do racismo. A triangulação é a condição em que o sujeito/a negra é colocado/a; existe a situação racista em uma das pontas, na outra o/a sujeito/a que cometeu o racismo e, na outra ponta, as pessoas que compactuam. No centro, o corpo que sofreu o ato racista. Na situação citada por bell hooks, ela é colocada nessa condição de triangulação; seus colegas, de certo modo, compactuam com ambas as situações. Se trouxermos para o Brasil tal situação, Maria Aparecida Silva Bento (2022) nos permite pensar no pacto da branquitude; para ela, esse pacto é a forma que as pessoas brancas usam para manterem suas posições e se defenderem de situações racializadas. Existe a proteção, um pacto.

Esse racismo silencioso, que não dá as caras, mas que a todo momento se faz presente, está incrustado e pulsante nas veias; seus efeitos estão presentes nos códigos da colonialidade. As formas como são produzidos os discursos em relação aos corpos negros fazem parte dessa conjuntura que Aníbal Quijano (2005) traz para o debate. Para o autor, as questões da

colonialidade estão reverberadas e espraiadas de diversas formas por meio do poder. Se analisarmos o que o autor chama de poder, podemos dizer que é uma dominação discursiva em que colonizadores produziram o lugar e a condição para os colonizados.

> "[...] os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (Quijano, 2005 p. 117).

Uma vez produzidas as condições em relação aos corpos colonizados, tendemos às formas que fixam sendo para tais corpos, mesmo produzindo outras formas e rasurando o que está posto. As formas arquitetadas nos impedem de irmos mais "longe", como se fosse um efeito bumerangue; por mais que lancemos para longe, as condições sempre voltam. Existem mecanismos e tecnologias[36] que articulam para que certos corpos estejam na condição de poder e outros relegados a eles. Nos últimos tempos, os currículos têm se permitido outros modos e outras formas de olhar para certos corpos e suas práticas. Nesse lócus, o CCEF vem produzindo outras significações; as/os docentes que afirmam colocá-lo em ação se aventuram nas várias formas de ressignificação, porém não é tão simples.

Desconstruir e pensar novos discursos para aquilo que foi enraizado demanda muito esforço, ainda mais quando se refere aos corpos negros. Não é simples dizer sobre ou simplesmente trazê-los para o centro do debate, ao me aproximar dos relatos das/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação. Percebe-se que, em muitas tematizações, o que está em jogo são as identidades das culturas afro-brasileiras e africanas. A valorização é algo de suma importância para a Educação Física, uma vez que esse currículo rompe com aquilo que estava posto.

É possível perceber que o que vale é a legitimação das práticas ditas marginalizadas. Porém, quando isso se dá, pode-se reforçar o lugar pré-estabelecido para tais corpos. Ou seja, as tecnologias das questões raciais parecem impedir outros olhares e outras formas de conceber os corpos negros. Antonio Cesar Lins Rodrigues (2015) traz indícios sobre os cuidados que

---

[36] Podemos aqui pensar nas questões raciais como ações tecnológicas; nesse sentido, vou até Grada Kilomba, quando a autora se refere ao racismo como uma ferramenta tecnológica.

devem ser tomados nas tematizações; o autor se utiliza do samba para fazer a discussão. Outras/os autores também fazem a discussão sobre a situação, para esse momento, gostaria de trazer sua contribuição.

> Buscar um lugar para essa manifestação cultural dentro do currículo escolar, admite-se, deva levar em conta que a mesma traz em seu arcabouço sociohistórico, não somente uma grande relevância, como também um importante potencial cognoscível. Vê-se no Samba um caminho de legitimação das Culturas Negras, por conta do seu potencial de representatividade – mesmo sendo, muitas vezes, fetichizado – expressado na almejada busca de uma identidade nacional. Também se assiste o Samba como possibilidade de resistência, à medida que, enquanto representação cultural negra no currículo escolar, ele possa trazer mais alternativas de acesso aos variados saberes ligados à população discente (Rodrigues, 2015, p. 30).

Aqui não está uma deslegitimação das práticas das/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação. Mas sim, uma tentativa de compreender as condições que dificultam olhar para os corpos negros a partir da diferença sem recorrer a uma noção de identidade nacional negra. Pode-se dizer que as condições impeditivas são frutos de uma colonialidade; essa nos impede de irmos mais longe. Em outras palavras, estamos presas/os nos discursos que forjaram-forjam os corpos negros.

As relações produzidas constroem o lugar do inesperado naquilo que a sociedade colonial produziu e que reverbera em uma colonialidade. O/a negro/a que faz outra forma e produz outro sentido escapa do lugar colonialmente produzido. Legitimar o que está posto reforça o discurso branco do que é ser negro.

Nesse sentido, afirmar o que é ser negro pode ser uma utopia, uma vez que os corpos são subjetivados a todo o tempo e passam por mudanças. Como diz Stuart Hall (2022), as identidades são fragmentadas, não fixas. Por que só com os corpos negros seria diferente? Não faz sentido tal lógica, até porque ser negro/a não é uma escolha, mas sim uma imposição branco-colonial. Como já mencionado, o branco produziu-produz o que é ser negro. Como escapar e sair dessa produção?

Alguns autores irão dizer que é possível pensar em outras subjetividades. Nesse sentido, pensar outras condições para o que está posto discursivamente pode vir a ser uma possibilidade de desconstrução, mas, à frente, Achille Mbembe (2018) nos permite pensar naquilo que ele irá chamar de devir negro do mundo. Utilizo o que o autor traz para pensar o corpo negro em devir.

Frantz Fanon (2008) nos faz pensar sobre uma condição de fuga daquilo que ele descreve como momento colonial. Mas se Frantz Fanon (2015) descreveu esse momento atrás e hoje podemos perceber sinais de que as condições atuais ainda operam com os mecanismos coloniais, tal fato me faz chamar o momento atual de colonialidade tardia, a noite que não virou dia.

Nesse jogo de disputa, a colonialidade abraça todas as formas discursivas e produz as verdades e legitimações, em uma lógica de poder que controla as formas de existências e as falas sobre um determinado contexto (corpos negros), centralizando aquilo que diz ser verdade. Se olharmos para o controle desse poder, podemos dizer que avançam as construções discursivas sobre os corpos negros, se assim entendermos o pensamento liminar apresentado nas contribuições de Walter Mignolo (2020). Para o autor, o pensamento liminar se faz a partir da não subalternização dos saberes de determinados grupos. Vale ressaltar que esse movimento de valorização é recorrente no CCEF.

Se olharmos para essa lógica, os saberes dos corpos negros foram marginalizados e relegados por um discurso branco-colonial, uma vez que não ocorrem legitimações dos saberes de certos grupos; logo, suas formas de significação e até mesmo as condições que os produzem são permeadas por construções outras que pouco contribuem para pensar outra forma de existência. Aproprio-me das questões relacionadas ao saber para trazer a seguinte provocação: se um povo é destituído de seu próprio saber, logo a sua existência fica à margem daquilo que é tido como referência. Como já mencionado, a Europa figura a centralidade dos discursos evolucionistas, ao ponto de produzir [...] povos “sem história” situavam-se em um tempo “anterior” ao presente. Os povos “com história” sabiam escrever a partir dos povos que não a tinham (Mignolo, 2020, p. 23).

Por esse feito, não é de se surpreender que, por muito tempo, a cultura da oralidade de povos africanos foi relegada a uma condição do não conhecimento, tendo apenas o registro escrito como forma legítima. Se voltarmos um pouco no texto, Leda Maria Martins nos permite pensar nas memórias que estão impressas nos corpos (negros), que fazem o papel de agentes da conexão com o que foi e com o que pode vir a ser. Nas palavras da autora, o tempo não finda; é uma grande espiral que permite que você vá e voltar.

Se não concebermos as formas africanas de registro, não poderemos sequer compreender que tal oralidade marginalizada contribui para que estejamos aqui. As questões postas possibilitam novos fazeres, e tais fazeres são condições às quais me dedico na pesquisa

para pensar os corpos negros em devir na tentativa de abrir fuga daquilo que chamo de *LUGAR COMUM.*

Antes de me ater às discussões, gostaria de trazer algumas definições que poderão nos ajudar a pensar na construção do corpo negro e, quem sabe, poderemos identificar o corpo negro como inversão do branco.

Ao me deparar com as contribuições de Deivison Mendes Faustino em uma aula presencial realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a aula foi ofertada na pós-graduação por meio da disciplina da professora Adriana S. R. Dantas, de nome "Leitura sobre raça e racismo: enfoque sociológico", ocorreu no ano de 2025. Pude compreender algumas questões que estão em Frantz Fanon. O autor faz um diálogo com as obras de Frantz Fanon, que nos permite aproximação das condições que estão-foram estabelecidas como forma de legitimação daquilo que está posto como ser negro.

Durante a fala do intelectual, pude perceber que o que está em jogo nas relações estabelecidas entre os brancos e os negros se assemelha a um trauma e a uma neurose, ou seja, o branco produz o que é ser negro. E, ao passo que possa existir qualquer forma de se assemelhar ao negro, ele escapa daquilo que pode ser uma comparação.

Frantz Fanon (2008) nos traz pistas do que seria esse trauma; Fátima Lima (2020) também contribui com esse pensamento. O que está em cena como trauma são as formas de dominação exercidas sobre os corpos negros. Mesmo tendo ocorrido em tempos outrora, essas reverberam nos corpos, produzindo uma condição subjetiva que muitas vezes impede que sejam feitas outras ações. A exemplo disso: "podemos pensar na insegurança que corpos negros têm de acessar certos espaços, em condições ligadas à escrita, no que se refere à legitimidade." Ou seja, existem mecanismos que vão despotencializando os corpos, gerando situações que são entendidas como traumáticas, uma condição na psique dos corpos negros.

> Tomar a dimensão de violência que é produzida e se inscreve no social e no cultural, ou seja, no mundo, foi um dos elementos que Frantz Fanon destacou em suas obras, na medida em que, contestando os modelos explicativos sobre os sofrimentos psíquicos e as 'perturbações mentais' calcados apenas na filogenia e na ontogenia, ressaltou a dimensão sociogênica como fundamental na compreensão dos mesmos. Outro ponto forte nas análises críticas de Frantz Fanon colocava também em suspensão a ideia de uma psicogênese como determinante dos processos psíquicos e, consequentemente subjetivos (Lima, 2020, p.86).

Isso posto, podemos pensar nas condições em que os corpos negros são interpelados, o que me leva à reflexão a partir da lógica do trauma, em que ser negro pode ser um trauma que foi estabelecido pela branquitude[37], ou seja, nesse jogo a branquitude produz sentido do que é ser negro, o negro não quer ser o que a branquitude produziu e nem a branquitude quer se assemelhar ao que ela gerou. Se olharmos esse jogo, o negro está preso em uma grande cadeia de significações que pouco contribui para que ele consiga suplantar os traumas criados.

Assim, a perseguição se faz presente. Para o branco livrar-se da perseguição e do medo produzido por ele mesmo, o Outro é produzido da forma mais animalizada possível; só existe uma saída para o animal: a morte. O animal precisa ser abatido; o que permite tal ação é o apagamento de humanidade desse corpo e a semelhança constante ao que está posto como animal. Ao zerar toda forma de humanidade, a vida desse corpo não merece luto, até porque, em uma lógica colonial, esse corpo nunca teve alma. Na lógica da animalização, os corpos negros são tidos como reflexo da neurose da branquitude. Para que seja possível o branco fugir de sua neurose, ele/a produz o racismo, a forma mais humana de animalizar o outro.

O racismo é produzido a partir dos medos do branco de se assemelhar ao negro. A condição que aqui estamos pensando me permite dizer que tais reproduções e legitimações estão assemelhadas a uma colonialidade discursiva (tal noção será discutida mais à frente). Nós insistimos em uma ação que traz a fixação da mentalidade branca para descrever o que é o negro. Como já mencionado, em momento algum da história o negro se esforçou para dizer o que ele é, porém o negro se esforça para fugir daquilo que o branco diz que ele é. As condições perseguem os corpos negros, fazendo com que o esforço seja persecutório. Em alguns momentos, as forças se esvaem e sobram as reproduções. Ao passo que tentamos desconstruir o que está posto, também reproduzimos; isso se dá pela tecnologia imbricada ao racismo.

Acometidos por essa situação, os corpos negros estão expostos a dois tipos de violência: a violência em si e a violência de si. A violência em si se dá quando internalizamos as condições impostas pela branquitude como única forma de existência, impossibilitando romper com aquilo

[37] Aqui cabem as definições de Maria Aparecida Bento (2022), quando ela identifica branquitude como um conjunto de ações que se mobilizam como uma espécie de defesa de si; daí a autora traz a ideia do pacto da branquitude.

que construíram em relação ao negro. Em muitos momentos, reproduzimos e reforçamos uma universalização e padronização do ser negro[38].

A violência de si se dá quando externalizamos tudo aquilo que a sociedade nos diz, quando mostramos para ela o que ela produziu. Já que falam que sou, então realmente eu sou a explosão, a raiva, a violência em pessoa. Nesse contexto, o corpo negro ocupa o lugar da animalização e marginalidade[39]. Essa raiva precisa ser domesticada, seja na clínica, com medicamentos, na escola, por meio do currículo, na prisão; em muitos casos, a morte faz seu papel.

Em poucos momentos essa raiva é transmutada em potência; não aprendemos a lidar com a raiva, porque nunca nos permitiram senti-la. Quando sentimos raiva, logo somos colocadas/os no lugar daquela/e que perde seu controle, ou seja, a/o descontrolada/o, a violenta. Nessa lógica, as várias formas de violência que sofremos não são contabilizadas, mas, quando falamos algo, logo vira violência e outras coisas. Quando os corpos negros não são colocados na condição descrita acima, cabem a eles outros marcadores; com isso, vamos aprendendo que, seja qual for a condição do corpo negro, alguém sempre irá marcá-lo como tal.

Nessa lógica, vamos introjetando em nós que sempre teremos um/a "dona", reflexos da herança colonial que se reproduz de diversas formas e se atualiza de tempos em tempos. Como apresentado anteriormente, a tecnologia do racismo se atualiza a cada minuto. Também temos os efeitos da colonialidade, que fazem seu papel por meio do jogo de poder e disputa do controle das narrativas. Já é sabido quem controla tal narrativa: os corpos negros, que não são. Outro fato importante de se observar nesse momento é a existente inversão dos papéis. Quando corpos negros acessam alguns espaços, logo se tem a disputa. Essa se dá por meio das noções que podemos chamar de protagonismo branco. Nessa lógica, corpos negros são a ameaça ao status quo branco. Nas palavras de Stuart Hall (2016):

---

[38] O pesquisador Stuart Hall (2018), em seu livro "Da Diáspora", contribui para entendermos esse pensamento; o autor nos permite aproximação dessa noção de universalização do sujeito negro. Nas palavras do autor, "os corpos negros são múltiplos, algo impossível de marcar um único jeito de ser".

[39] O intelectual MV Bill traz em sua canção o seguinte trecho: "Feio e esperto, com uma cara de mal, a sociedade me criou, mais um marginal. Eu tenho uma nove e uma HK, com ódio na veia, pronto para atirar." Na canção, podemos identificar um exemplo do que pode vir a ser uma violência de si, apresentando para a sociedade o que ela mesma criou.

> [...] a imagem que a europa tinha da África era ambígua - um lugar misterioso, mas muitas vezes visto de modo positivo: afinal, a igreja Copta era uma das mais antigas comunidades cristãs “ultramarinas”, santos negros surgiram na iconografia cristã madieval, e o lendário “Preste João” da Etiópia tinha a reputação de ser um dos mais leais defensores do cristianismo (Hall, 2016, p. 162).

Ainda nos pensamentos do autor:

> Gradualmente, no entanto, essa imagem mudou. Os africanos foram chamados de descendentes do personagem bíblico Cam, amaldiçoados, tal como o filho deste, Canaã, a ser perpetuamente “servos dos servos a seus irmãos". Identificados com a natureza, simbolizavam o “primitivo” em contraste com o mundo civilizado (Hall, 2016, p.162).

A partir do que está posto, trago aqui as contribuições de Baco Exu do Blues (2018). Em sua canção *"Blues Man",* o intelectual nos faz pensar nas questões acima, só que fazendo o caminho inverso, nas palavras do autor:

> *A partir de agora considero tudo blues / O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues / O funk é blues, o soul é blues, eu sou Exu do Blues / Tudo que quando era preto era do demônio / E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues / É isso, entenda / Jesus é blues / Falei mermo (Baco Exu do Blues, 2018).*

As subjetivações vão tensionando os corpos negros, reforçando e deslegitimando sua existência, impossibilitando outros olhares, em muitos momentos, fixando formas pejorativas daquilo que é produzido pelos corpos negros, capturado e invertido. Stuart Hall (2018) e Baco Exu do Blues (2018) nos permitem olhar para as questões, convidando a pensar o quão a violência se faz presente, impressa nos corpos negros, nas suas variadas performatividades. Uma imposição das colônias reverberada em uma colonialidade? Nesse jogo de significações, pretendo delinear e tentar aproximar a discussão daquilo que chamo de lugar comum, as condições pelas quais os corpos negros são atravessados e discursados a partir do imaginário branco. Muitas vezes, não existe espaço para existência sem que seja permitida uma “autorização".

> É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo

> está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p.18).

O lugar que marca os corpos negros, dando certas condições e relegando outras tantas, não me furtaria a escrita de uma seção sem ter apresentado tais questões. São fundamentais para entender outras. Nesse sentido, a compreensão se faz a partir do entendimento do processo social histórico que os corpos negros foram acometidos, os efeitos do sequestro reverberados nos dias de hoje. Existem possibilidades de ressignificar e desconstruir o imaginário colonial. Nas duas seções a seguir, pretendo fazer o movimento de aproximar a discussão daquilo que chamo de lugar comum, identificando as relações que insistem e mantêm o imaginário colonial. Em seguida, proponho a desconstrução, buscando e apresentando condições para se olhar os corpos negros a partir da diferença.

## 6. Um lugar chamado comum

Começando pelas definições que se encontram nos dicionários, a palavra "lugar" se refere a uma parte de algo que é delimitado, espaço, local onde se está, localização; em sua etimologia, traz consigo o seguinte significado: A palavra comum se refere àquilo que é usual, habitual, pertencente a dois ou mais seres[40]. Observando as definições e pensando no que foi posto até o momento em relação às representações dos corpos negros, o raciocínio possibilitou o surgimento do conceito de lugar comum. Trago aqui, como conceito, a possibilidade de legitimar aquilo que se produz. Fui envolvido pela condição da escrita, isso, pelos pensamentos e análises. Que emergiram ao longo da labuta exercida, entre devaneios e desejos, surge a possibilidade de pensar as subjetividades dos corpos negros nas condições que chamo de *LUGAR COMUM*. Anteriormente, fiz uma nota de rodapé com uma breve definição para aproximar a discussão que era futura e agora se faz presente.

Empunharei esforços à intenção de fazer uma possível aproximação daquilo que se sente, produz e se transmuta em conceito. Observando as condições de ruptura do sentido oposto ao que está pré-estabelecido, a eminência negra se fez presente, pintada em uma noite especial, não de carnaval, mas de muita produção intelectual. Seria tranquilo trazer aqui o que já falaram de nós, como no samba da Estação Primeira de Mangueira com o seu refrão marcante (1988).

> *O negro samba, negro joga a capoeira, ô / Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira / O negro samba, negro joga a capoeira, ô / Ele é o rei na verde e rosa da MangueiraO negro samba, negro joga a capoeira, ô / Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira / O negro samba, negro joga a capoeira, ô / Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira (Estação Primeira de Mangueira, 1988).*

O samba traz a sensação de liberdade, até porque ela existe; porém, o contexto da frase está ligado ao samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, que fez um samba para falar dos 100 anos da abolição. Está presente nas condições de existência, na dança, na manifestação da capoeira, uma vez já proibida, porém, ao mesmo tempo em que esses corpos se libertam na dança e na capoeira, se prendem naquilo que chamamos atenção nos discursos que produzem

[40] As definições foram extraídas do dicionário online Oxford.

um sentido único, o samba como coisa de negra/o e capoeira como coisa de negra/o. Esse é um dos lugares habitados pelo lugar-comum, uma condição fixada e ficcionada do que é ou ser negro/a.

Só é negra/o aquele/a que samba e joga capoeira? Por que se insiste nessa ideia, mesmo sabendo que não é legítima? Como disse Frantz Fanon (2008), "o branco nunca precisou de esforços para legitimar sua existência, hoje o negro ex-escravizado que se faz valer". Por inúmeras vezes temos que provar que não somos a negra/o a serviço de tal imaginário.

Em muitos momentos estamos para além do que está posto. Ao trazer as sensações aqui expostas, lembrei-me de um samba chamado "Pra matar preconceito". Nessa letra, as intelectuais Marcelle Motta, Marina Iris, Simone Costa, Maria Menezes e Nina Rosa (2017) trazem a possibilidade de interrogar o lugar comum. A música apresenta as problemáticas enfrentadas pelas mulheres negras de forma potente, política e intelectual, algo que não é legitimado como tal, até porque está posto que negras/os só querem saber de sambar. No caso das mulheres, as questões relacionadas à hipersexualização estão presentes de forma mais contundente e, por muitas vezes, as mulheres negras são colocadas no lugar de mulheres que sempre estão dispostas a tudo, fortes e que não negam fogo, ou seja, a mulher negra é posta como a figura que serve em todos os sentidos. Basta ver o que está posto na canção das intelectuais.

> *[...] na rua me chamam de gostosa / E o gringo acha que eu nasci pra dar / No postal mais vendido em qualquer loja / Tô lá eu de costas contra o mar / Falam que meu cabelo é ruim /É bombril, toin-oin-oin, é pixaim / O olhar tipo porta de serviço / É um míssil invisível contra mim / Sou criola / Neguinha, mulata e muito mais, camará! / Minha história / É suada igual dança no Ilê / Ninguém vai me dizer o meu lugar / Sou Zezé, sou Leci / Mercedes Baptista, Ednanci / Aída, Ciata /Quelé, Mãe Beata e Aracy / Pele preta nessa terra / É bandeira de guerra porque eu vi / Se é Conceição ou Dandara / Pra matar preconceito, eu renasci (Pra matar preconceito, 2017).*

Lélia Gonzalez (1984), em seu texto "Racismo e sexismo", nos permite a aproximação das discussões que envolvem os corpos das mulheres negras. Nas palavras da autora, são produzidas significações que as afirmam colocar em lugares de subsistência. Em muitos momentos, os corpos das mulheres negras são objetificados, indo ao encontro do que as autoras citam na letra da música. Tal ação as coloca em condições de serviço em ambos os sentidos, já mencionados podemos perceber que, em ambas as relações, os corpos das mulheres negras

estão para servir. Para a autora, tal situação está extremamente ligada às condições sociais que marcam os corpos das mulheres negras e à forma de organização da sociedade calcada em um patriarcado branco e nas questões raciais que marcam determinados corpos (em questão, as mulheres negras). “[...] falamos dessa dupla imagem da mulher negra de hoje: mulata e doméstica. Mas ali também emergiu a noção de mãe preta, colocada numa nova perspectiva. Mas ficamos por aí” (Lélia Gonzalez, 1984, p. 224).

Alinhado a tal questão, Clementino Rodrigues (1964) nos presenteou com a sua música “Cada macaco no seu galho”. Na canção, o autor faz uma crítica às condições que as mulheres negras foram-são colocadas, em uma alusão ao período colonial refletido na sociedade atual, visto que tais corpos estão nas condições de servir, nas palavras do intelectual:

> *Xô, xuá Cada macaco no seu galho / Xô, xuá / Eu não me canso de falar / Xô, xuá / O meu galho é na Bahia / Xô, xuá / O seu é em outro lugar / Não se aborreça, moço da cabeça grande / Você vem não sei de onde / Fica aqui, não vai pra lá / Esse negócio da Mãe Preta ser leiteira / Já encheu sua mamadeira / Vá mamar em outro lugar (Clementino Rodrigues, 1964).*

As questões apresentadas até o momento, foram pensadas para que fosse possível elucidar o que venho chamando de LUGAR COMUM, olhar para tais questões se faz urgente uma vez que, os corpos negros são colocados em lugares que dizem ser genuínos, uma grande armadilha reproduzindo uma condição que anteriormente apontei como reflexos da colonialidade. Quem discursa? Quem marca tais corpos? Podemos dizer que estamos diante de uma colonialidade do poder, como apresentada por Walter Mignolo (2020). Se os corpos são subjetivados e marcados via discurso, pensar em um lugar chamado comum se faz na condição que pode vir a possibilitar olhar as formas que tais corpos são subjetivados e discursados socialmente. Tendemos aqui a vislumbrar lugares outros.

Trazer exemplos ligados aos corpos de mulheres negras se fez a partir de um posicionamento político. Não me faço aqui porta-voz de mulheres negras, mas sim, sou fruto de uma delas, assim como minha mãe. Muitas mulheres negras ouviram que não dariam conta de criar dos filhos sem ter um homem em suas vidas. Alguns homens se aproximam, mas poucas vezes algo duradouro. Hoje consigo perceber que tais relações estiveram-estão mais próximas das noções de cuidar do que receber cuidado. Lélia Gonzalez (2020) nos traz a seguinte questão:

> Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre "livre" das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais do senhor branco que, muitas vezes, convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes (Gonzalez, 2020, p.53).

## 6.1 O que se reproduz?

bell hooks (2019) leva à reflexão sobre as formas de violência sobre os corpos das mulheres negras. Ela destaca que, por muito tempo, os discursos em relação a estas mulheres estavam ligados à sua hipersexualização de forma exagerada, dando a entender que a mulher negra era a única responsável pela violência sofrida. O que a autora nos traz vai ao encontro da música apresentada linhas acima, sobre a percepção que se tem da mulher negra. As relações estabelecidas no período escravocrata se fazem presentes em reproduções que, para alguns olhos, são sutis, porém, para os corpos que estão na mira dos olhares, não existe sutileza alguma, nas palavras de bell hooks (2019),

> [...] o estupro de mulheres negras jamais ter recebido a pouca atenção que o estupro de mulheres brancas recebe é o fato de o público branco sempre ter visto mulheres negras como permissivas em relação ao sexo, como disponíveis e ansiosas por receber violações sexuais de quaisquer homens, negros ou brancos. A designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão (bell hooks, 2019, p. 93).

Olhar para tais questões, permitindo-nos a reflexão, aproxima-nos da compreensão do que pode vir a ser o lugar comum, o enquadre social dos corpos negros, o lugar ocupado, a condição de subalternidade, a desconfiança constante, o racismo que marca as formas de vidas negras, as formas de controle dos corpos, formando um conjunto de subjetivações impostas por condições coloniais desdobradas em uma colonialidade. Nesse contexto, chamo a atenção para uma possível colonialidade-discursiva[41]. É possível pensar em subjetividades menos danosas? De imediato, tendemos a responder que não; em muitos momentos parece que a mudança

[41]Colonialidade-discursiva surge a partir da aproximação realizada das leituras que tratam das questões sobre colonização e dos efeitos em uma possível colonialidade. Nesse jogo, essa se faz na construção daquilo que afirmam ser o corpo negro. Pode-se dizer que se têm várias situações que estão presentes na colonialidade-discursiva, porém, nesse momento, o uso do termo se faz na intenção de aproximar tal questão dos corpos negros em relação às suas subjetividades.

é impossível. Porém, outros olhares em relação aos corpos negros estão tensionando possibilidades, consequentemente minimizando os danos.

De modo geral, existem mudanças significativas que marcaram as condições pelas quais as pessoas se relacionam entre si e com os discursos que produzem certas verdades. Se, por um lado, as mudanças ocorrem de forma acelerada e significativa, por outro, as questões que envolvem os corpos negros parecem permanecer inalteradas.

Sabendo do que está posto e das formas que marcam os corpos não brancos, abrir condições de pensamento para escapar das agruras que legitimam o LUGAR COMUM está atrelada à urgência de desfrontelizar o discurso e olhar para as formas que são produzidas as noções de verdade submetidas aos corpos negros. De modo geral, existem condições que impedem formas outras de conceber tais corpos.

A meu ver, tais questões são necessárias por muitos motivos; relatarei apenas dois deles que dialogam mais com o propósito do que se pretende à seção.

O primeiro deles diz respeito ao olhar que se construiu sobre os corpos negros. Por mais que tendamos à valorização das manifestações culturais ditas negras, ainda estamos por reforçar certa identidade ou jeito negro de ser. Dependendo da forma como realizo tal valorização, o corpo em cena está carregado de estereótipos que mais reforçam do que desconstrói o que está posto.

Alguns cuidados devem ser tomados nas tematizações. Em um trabalho realizado com o samba, Antonio Cesar Lins Rodrigues (2015) traz contribuições para pensar a forma como os corpos negros são representados, nas palavras do autor:

> [...] por não estarem classificadas entre as culturas legitimadas e representarem uma transgressão aos conhecimentos fundantes e capitais para a formação das já referidas formas particulares de subjetividades consoantes aos objetivos do currículo escolar vigente, as Culturas Negras são colocadas numa posição curricular particular, a partir da qual as interpretações de menor valia ou folclorizadas lhes são atribuídas, inculcando no corpo discente uma ideia descontextualizada e fetichizada das mesmas (Rodrigues, 2015, p. 28).

A segunda questão está marcada pela indireta negação de que toda essa forma de legitimação e condição de subjetivação está diretamente ligada ao racismo que advém dos pensamentos coloniais reverberados em uma colonialidade, ou seja, tendemos a reproduzir o que é tido como negro por conta das representações que temos do que é um corpo negro e sua cultura.

Nessa lógica, o que falta são condições outras para se ampliar as representações que temos. Quem sabe assim poderemos minimizar as condições de marginalização e legitimações danosas em relação a tais corpos. Se tudo passa por mudanças, os olhares em relação aos corpos negros não podem ficar inalterados.

A essa discussão, não poderia deixar de trazer questões que estão relacionadas ao currículo, uma vez que se faz objeto central da pesquisa. No capítulo 3, intitulado "O que tem de experiências nos relatos?", observaram-se algumas questões sobre as experiências das/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação. Em contato com os relatos de experiência das/os docentes, é possível identificar de que forma os corpos negros aparecem nas tematizações que focalizam as culturas afro-brasileiras e africanas. A ideia aqui não é realizar uma análise, mas sim trazer questões já observadas na tentativa de pensar o que venho chamando de lugar comum.

### 6.1.2 O que está posto no currículo?

As questões apresentadas acima aparecem no currículo de diversas formas possíveis. Em alguns momentos, como discussão para as relações étnico-raciais, valorização das diferenças e luta antirracista. Os debates realizados com a intenção de definir qual o melhor currículo para a sociedade atual faz dele uma ferramenta de lutas por significações e forças de legitimação. Como mencionado anteriormente, o currículo é um campo de disputa. Ao mesmo tempo em que o currículo vem sendo revisto, em alguns, existe resistência por parte do docente para que as questões voltadas à raça-racismo permaneçam inalteradas no imaginário e no currículo.

Lélia Gonzalez (2020) traz como racismo por denegação, nas palavras da autora, o racismo por denegação seria a condição de negar a estrutura do racismo estabelecida nas várias relações, sejam elas culturais ou sociais. O discurso de miscigenação e o mito da democracia racial são bons exemplos para pensar o conceito. Para ela, essa condição de racismo é composta por muitas características; nesse momento quero pensar em duas que dialogam com o que se pretende nessa seção e na pesquisa.

A primeira delas refere-se à desvalorização. Nas palavras da autora, “estão mais que evidentes as contribuições das culturas negras para a construção da América Latina, porém, não existe uma valorização das contribuições”, dando origem à falta de reconhecimento da

importância negra nas Américas, a qual ela chama de amefricana. A segunda está na chave contrária, mas, ao mesmo tempo, não. A meu ver, a segunda condição é a mais perigosa, por ser mais recorrente no currículo. Segundo a autora, "a valorização e reconhecimento se dão, porém, ao serem valorizadas e reconhecidas, as culturas negras acessam um lugar de subalternidade em relação a quem está valorizando, ou seja, ao valorizar mantenho os corpos negros nas condições subordinadas, reforçando o que aqui chamo de lugar comum".

Para elucidar melhor a segunda condição, podemos trazer para a discussão Abdias do Nascimento (2016), quando o autor vai pensar o mito do senhor benevolente. Para o autor, "o senhor benevolente 'reconhecia' a manifestação cultural das/os escravizados como forma de manutenção da dominação; ao autorizar a manifestação cultural, sou lido como um bom senhor, o benevolente".

A valorização permeia condições que podem fixar sentido para aquilo que imaginamos ser cultura negra e corpos negros. Nesse jogo de é ou não, existem lacunas[42] que precisam ser vistas a partir dos discursos que produzem certas legitimações e subjetividades-negras[43] que fixam sentido nas manifestações culturais (ditas negras). Quando questionado sobre um racismo que reforça a condição, ocorre o que a autora chama de *denegação[44]. Pode-se dizer que, em alguns casos, ocorre o discurso da democracia racial, uma vez que as diferenças são valorizadas, onde opera o que ela chama de racismo por denegação.*

> [...] no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o *racismo por denegação.* Aqui, prevalecem as "teorias" da miscigenação, da assimilação e da democracia racial". A chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação (Gonzalez, 2020, p.130).

---

42 Uma dessas lacunas se faz das condições discursivas que forjam os corpos negros dentro de um imaginário que chamo de colonial. Sabe-se o que é um negro a partir do olhar do branco. Pensar nessa lacuna se faz na emergência do questionamento junto à ressignificação, condições expostas à pesquisa.

43 A ideia de colocar como subjetividades negras está atrelada às condições que marcam os corpos negros racialmente, condicionando-os em um determinado lugar social.

44 Segundo a autora, a denegação se dá na condição de recusa do sujeito em relação aos seus desejos (racistas). A partir das questões lacanianas, a denegação está muito mais profunda do que a simples negação; são movidos sentimentos internos que geram a negação. "[...] processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos (racismo), pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença" (Gonzalez, 2020, p. 127).

Na contramão das questões expostas acima se localiza o CCEF. Imbricado nas relações de poder e luta por significações, dando condições para se repensar as práticas corporais. Mostrando disposição na aproximação das questões culturais, como observado nas seções anteriores, as/os docentes que dizem colocar em ação o CCEF trazem para o centro do debate questões raciais a partir das tematizações relacionadas às práticas corporais afro-brasileira e/ou africana. O capítulo 3 trouxe para o texto os relatos de experiência de algumas/uns docentes que tematizaram práticas que colocaram a cultura corporal no centro do debate a partir das manifestações culturais ditas negras. Algumas observações foram feitas na tentativa de aproximação e compreensão das ações realizadas pelas/os docentes.

Com isso, se aproximou a possibilidade de entrevistar algumas/uns docentes que afirmam colocar o CC em ação, assim intitulado pelas/os docentes que utilizam as teorias em suas práticas. A próxima seção será dedicada à análise das entrevistas realizadas, mas, antes, gostaria de trazer aqui condições para se pensar o CCEF e as produções docentes. Os relatos de experiência observados anteriormente darão subsídios para tal observação. A experiência docente de forma empírica também comporá esse momento de construção do pensamento a partir do conceito de lugar comum. Para melhor elucidar, gostaria de relatar uma situação ocorrida em sala de aula. Onde pude colocar o CCEF em ação. A ideia aqui é fazer um jogo de pensamento e conexões com as possibilidades proporcionadas pelas apostas no CC. A junção das duas questões se transmuta em sentimentos que se transbordam em ações docentes. Penso ser esse, alguns dos efeitos do CCEF em docentes que o colocam em ação.

Em 2024, em uma turma do 6º ano, surge a possibilidade de se tematizar o basquete (uma prática com origem estadunidense) A ideia da temática surge após a observação docente da manifestação cultural dentro e fora do espaço escolar. Após as falas das/os estudantes sobre a temática, busquei identificar o que as/os estudantes sabiam sobre a prática. Durante a conversa, surge a fala de um dos estudantes. “Professor, basquete é esporte de negro, a maioria dos jogadores são negros.” A fala despertou muitas questões a serem pensadas; a turma reagiu, defendendo-se, dizendo que era racismo por parte do colega. Pessoas brancas também podem jogar basquete.

Isso posto, naquele momento, alguns princípios ético-políticos do CCEF nos agenciaram: *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; ancoragem social dos conteúdos; rejeição ao daltonismo cultural*. As ações foram se dando a partir das *ressignificações* e do *aprofundamento*.

Durante as aulas, fomos identificando várias possibilidades de olhar para os corpos negros para além da prática do basquete e, pensando junto com as/os estudantes os discursos que produzem os corpos negros, os enquadrando e fixando sentido. O qual intitulo de lugar comum. Pode-se perceber que as/os estudantes trazem a representação sobre os corpos negros no basquete. Fiz o movimento contrário, apontando como os corpos negros são marcados e, a partir daí, outras representações foram apresentadas. Não realizei o movimento de apresentar outros corpos praticantes, mas, sim, os próprios corpos negros e os discursos que os produzem.

Trazer a situação exposta acima surge na intenção de localizar a experiência ocorrida em sala de aula com o CCEF, com a intenção de olhar para as possibilidades de problematização das questões existentes. De certo modo, o que possibilitou tal olhar para as determinadas questões foi o envolvimento com a pesquisa, a discussão com as/os estudantes (sobre o basquete). Após um curto tempo do processo de qualificação, a situação me fez olhar com maior profundidade no que estava posposto ali, uma representação do que é ser negro e/ou esporte de negro.

A observação dos RDE, as contribuições das/os colegas[45], ao apresentarem possíveis caminhos à pesquisa, foram somando um conjunto de ações que desaguaram nas entrevistas com as/os docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação, realizando suas artistagens no currículo e em suas práticas.

Nesse contexto, surge a possibilidade de realizar as entrevistas narrativas, visto que nos relatos aparecem recortes da situação experienciada. A entrevista ganha um caráter de maior aproximação do que foi vivido. [...] a ordem e a atividade propriamente ditas variam muito e se modificam conforme a manifestação, o contexto e os objetivos estipulados pela(o) docente (Nascimento, Neira, 2023 p.20).

Com o objetivo de identificar as representações dos corpos negros nas narrativas docentes, a seção a seguir traz à discussão a possível aproximação dos corpos negros da diferença a partir das contribuições de Achille Mbembe. Tal condição permitiu realizar as análises de forma alinhada aos objetivos da pesquisa, dando condições para identificar a forma que os corpos negros são significados nas práticas narradas.

---

[45] Durante o processo de escrita da pesquisa, as/os orientandos acessam os textos que estão sendo produzidos. Existe um momento em que o texto é discutido; as contribuições surgem nesse contexto.

## 7. Diferença, corpos negros em devir: contribuições de Achille Mbembe

> [...] o negro ser este (ou então aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender. Onde quer que apareça, o negro desencadeia dinâmicas passionais e provoca uma exuberância irracional que invariavelmente abala o próprio sistema racional. Em seguida, deve-se ao fato de que ninguém - nem aqueles que o inventaram e nem os que foram englobados nesse nome - gostaria de ser um negro ou, na prática, de ser tratado como tal (Mbembe, 2018, p. 12-13).

A cada dia, pergunto-me: o que é ser negro? A cada dia, faço-me entender que não se pode definir o que se é. Tenho tentado me fazer a seguinte pergunta: o que pode ser um corpo negro? Uma vez criado o signo, não temos como escapar do substantivo negro introjetado na história, mas acredito ser possível escapar das subjetivações que nos colocam em condições fixas, não permitindo outros modos de vida. Vida, um significante potente a muitos corpos, que por muito tempo lhes foram negadas condições mínimas de existência. Nesse contexto, tenho-me permitido descolonizar-me a cada dia, um processo de reconhecimento e autoconfiança para ser o que quiser ser, não o que falaram que eu deveria ser, tentando criar meu próprio jogo no mundo, meu devir negro. Não é fácil, mas acredito na possível construção de outras formas de se olhar o mundo transatlântico diaspórico.

> *Eu sou um corpo / Um ser / Um corpo só / Tem cor, tem corte / E a história do meu lugar / Eu sou a minha própria embarcação / Sou minha própria sorte / E Je suis ici, ainda que não queiram não / Je suis ici, ainda que eu não queria mais / Je suis ici agora / Cada rua dessa cidade cinza sou eu / Olhares brancos me fitam / Há perigo nas esquinas (Um corpo no mundo - Luedji Luna, 2017).*

Na tentativa de escapar das definições, ora me faço fragmento, diferença, identidade, rasura e tantas outras coisas que me permitem fugir de mim mesmo, ou melhor, do que criaram de mim, dos discursos que insistem em nos capturar e nos reduzir a uma condição-coisa, que sabemos bem qual é. Nas palavras de Mbembe (2018), existe um delírio produzido pela Modernidade que configura um projeto de conhecimento e governo. Para o autor, esse delírio deve-se ao fato de o negro ser uma invenção, um discurso produzido pelo europeu que por muito tempo esteve no centro da discussão.

O autor chama a atenção para a ideia de descentramento da Europa, ou seja, existe uma condição que ele denomina "devir negro" no mundo, com a Europa deixando de ser o centro de gravidade, ou, em outras palavras, o umbigo do mundo. Os corpos negros estão nos espaços, ressignificando-os, produzindo condições, formas e forças que contrapõem tudo que foi posto como condição para esses corpos. Parece que existe uma redundância nas discussões que foram postas, mas, na condição em que estamos, os assuntos se repetem de diversas formas, deixando a impressão de estarmos falando a mesma coisa. Na verdade, avançamos pouco, por isso parece que estamos no mesmo lugar, mas sabemos que não estamos. Estamos em lugares não ditos, para alguns, malditos por estarmos em certas condições. À contraposição do pensamento colonial, pode-se pensar em um contragolpe estrutural. Por mais que tentem nos “prender nos sentidos fixos”, escapamos criando vários modos e condições de vida, algo inesperado para um plano colonial.

A exemplo, podemos pensar no movimento negro que fez e faz a luta por democracia racial, que visa condições de acesso e vida. São reflexos de outrora que reverberam hoje nas gerações que estão pensando os corpos negros a partir de outros discursos. No Brasil, podemos citar a luta do MNU,[46] grupo importante na formação política-racial, hoje reverberam as contribuições do movimento em várias instâncias e espaços.

Nilma Lino Gomes (2017) ratifica a existência e importância dos movimentos. Em seu livro intitulado *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação,* a autora traça a trajetória da construção de ações dos grupos na busca por condições de mudança e acesso, realiza discussões sinalizando a importância da educação. A autora traz questões sobre a privação dos corpos negros aos espaços de educação reverbera na precarização das condições de trabalho. Muitos movimentos formam-formaram as pessoas, possibilitando outras condições para o acesso,[47] as formações iam além das condições formais.

No livro aparecem questões não ditas, que por muito tempo foram silenciadas no Brasil. Isso nos leva a pensar em uma questão importante: a desconstrução dos discursos colonizados em relação à existência dos corpos negros e às poucas referências de luta negra no país. As

---

[46] MNU (Movimento Negro Unificado), grupo fundado em 1978 com a intenção de lutar pela autoafirmação cultural e pelo incentivo à cultura de matriz africana. O movimento também contribuiu e contribui muito com a formação política-racial das/os integrantes; muitas das conquistas do povo negro no Brasil são reflexos das discussões promovidas no movimento. Hoje o movimento tem sede em muitos estados brasileiros.

[47] No contexto citado acima, podemos destacar os seguintes movimentos: Frente Negra, Teatro Experimental do Negro (TEN) e o do Movimento Negro Unificado (MNU) já mencionado, dentre outros.

questões citadas acima ratificam que sempre existiram resistências e lutas por melhores condições. Estamos longe das conquistas que almejamos. Até aqui, existiram conquistas que, a meu ver, são insuficientes. Por isso, parece que sempre repetimos ou falamos as mesmas coisas. Quem sabe, quando isso mudar, os assuntos também mudarão. Precisamos descolonizar os pensamentos.

As questões apresentadas são de suma importância para desconstruir o que muitas vezes é posto em relação aos corpos negros. Por motivos óbvios, temos que legitimar as lutas dos movimentos negros no Brasil. As ações do movimento contribuíram para mudanças, possibilitando outros discursos em relação ao processo de construção dos corpos negros em diáspora. Considero importante a breve contextualização por dois motivos: o primeiro é o fato da importância de legitimarmos as lutas do movimento negro no Brasil.

Em muitos momentos, temos a ideia fixa das lutas norte-americanas como sendo a única referência de luta negra. A ideia não é deslegitimá-las, porém, precisamos pensar nos discursos que produzem as referências que norteiam as coisas por aqui. A ativista Angela Yvonne Davis em sua estadia no Brasil. Relatou sobre a importância da luta negra brasileira, enfatizando as/os autoras/es e movimentos, e, em especial, a luta das mulheres negras, ou melhor dizendo, o feminismo negro brasileiro.

Figura 08: Recalibrando o discurso




Fonte: Google Imagens

Segundo motivo, deve-se ao fato de que as histórias das lutas negras no Brasil muitas vezes ficam em um imaginário distante ou não são comentadas. Existe um reducionismo e uma infantilização dos corpos negros e das lutas realizadas. Arrisco dizer que tais questões

possibilitam o apagamento das memórias e contendas da diáspora negra. Mbembe (2018) e Gonzales (1984) nos permitem pensar nas questões que fabulam tais corpos, inviabilizando toda potência e condição de produção; ou seja, parece que existe uma permissão para que esses corpos possam existir.

[...] o negro em particular era o exemplo consumado desse ser-outro, vigorosamente forjado pelo vazio, e cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência - a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo (Mbembe, 2018, p. 30).

A condição pujante de rasurar o que se é traz formas de olhar para os corpos em questão. Pensando no caminho percorrido até aqui, as linhas da escrita se fazem também linhas de fuga. Faz-se da invenção de falarmos o não dito, de se criar formas de estar e ser para além do que o branco disse sobre nossos corpos. Potencializando formas e condições, sejam permeáveis a outros sentidos e sensações.

> Por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (Gonzalez, 1984, p. 225).

Para que seja possível tal aproximação, as discussões propostas por Mbembe (2018) trazem condições de romper com inúmeras ideias que forçosamente povoam o imaginário, produzindo verdades ao longo do tempo. Sabemos que a caminhada será sinuosa por caminhos de descolonização, caminhos esses que precisam ser feitos de uma forma ou outra. Suspeito que não exista uma condição única para se fazer caminhante do percurso, mas sim formas que podem possibilitar experiências que rompam com as noções que nos limitam, como diz um ditado ancestral: *"Ẹ̀ṣù matou um pássaro ontem com a pedra que lançou hoje"*.

Figura 09: Descolonização




Fonte: Google Imagens

## 7.1 Eu não sou seu negro, contrapondo imaginários coloniais

> *Na construção de um povo que não é povo é pólvora / Alguns vêm na madruga pra poder exterminar / Filósofos antigos reunidos ágora / Tomar conhecimento decisão que é popular / Caminho na contramão sem rumo sem direção (Pólvora - BABG, 2017).*

Um corpo desviante, um corpo rebelde, um corpo que não se "enquadra na ordem vigente". Corpo esse não pensado, não subjetivado para estar em alguns espaços? Mas o que são espaços? Lugares em que as portas se abrem. Sério que elas se abrem? Achei que fosse só no chute.

Em muitos lugares, adentramos na base da pressão e, por meio das lutas. Mecanismos de agência se fazem presentes e parecem estar desatentos, sem nem se importar com as ações que pretendemos fazer, mas como fazer algo se o tempo inteiro somos todas/os regulados por Outro? Privilégio, autonomia, inteligência, muitas vezes me parecem palavras criadas por não-negros para serem utilizadas por eles/elas e entre eles/elas.

A condição de subserviência do negro/a em relação aos não-negros é, muitas vezes, uma condição que atravessa gerações, ou seja, em muitos casos, gerações de uma família trabalham para a mesma família. As heranças que o tráfico atlântico deixou para os corpos negros são marcadas por condições subalternizadas. O período escravocrata gerou muitas marcas e traumas que ainda reverberam.

Além disso, as relações "parentais" localizam os corpos negros em uma condição de familiar da/do patrão, um discurso que por muitas vezes ouvimos — "você é quase da família"

— ou até mesmo — “da família você faz parte” —, são marcadores que por muito tempo exerceram uma condição de dominação, na sutileza, ou como diz uma boa gíria, na moral.

Os marcadores sinalizam quem fala e quem obedece em um rito de ordem entre colono e colonizado. Fanon (2015) nos permite entender as relações de subserviência com mais detalhes. O autor faz uma descrição das relações estabelecidas e das formas como o/a colonizado/a se coloca na condição de dependência, como se não fosse capaz de exercer outras funções, e se mantinha ali com o seu/sua senhora. Nas palavras do autor, um/a negro/a cativo/a, ou até mesmo negro/a da casa.

Hoje, não temos as relações escravistas, mas, de certo modo, uma herança colonial se faz presente em muitas relações; as condições são figuradas, mudando as/os personagens, as posições seguem em vigência. Querem sempre de nós a obediência e a submissão. Nesse processo, romper com tais condições se faz grito, um grito que ecoa dizendo: “Eu não sou seu/sua negro/a!”

> *Pelas marginais os pretos agem como reis / Gostar de nós tanto faz, tanto fez / Me degradar pra agradar vocês? Nunca! /Porque eu não falei eles pensam que eu não sei (Cores e Valores - Racionais Mc´s, 2014).*

Romper com as condições citadas pode significar meta para a maioria dos corpos; perceber as condições é fundamental no processo de descolonização, reverbera toda construção de si no mundo. Arrisco dizer que esse pode ser o Devir negro do mundo que Achille Mbembe (2018) nos apresenta, os caminhos não ditos, longe da ordem servil, mas existem inúmeras formas de exercer controle sobre algo ou alguém.

Nos últimos tempos temos visto mudanças significativas, tanto físicas quanto filosóficas, mudanças reverberadas nas condições de um corpo-povo, mudanças que diluem e secam as formas de opressão colonial. Quando isso se dá, podemos dizer que está à prova a descolonização de si no mundo, mudança de direção e condição, ou estamos apenas mudando e experimentando novas formas de opressão? É possível escapar das questões dominantes? As mudanças estão à prova, o que tem sido mostrado é que a exploração não está mais ligada aos corpos negros, mas sim às várias formas de precarizar corpos que não estão em condições abastadas; daí vem a grande angústia das/os não negros. Corpos são transformados em negros, as relações de trabalho apontam a precarização. Se corpos são transformados em negros, qual relação tenho com os corpos negros ex-escravizados? Ou melhor, como me vejo no mundo em

que também sou mercadoria? Algo que não se resume apenas aos corpos negros, o autor faz a seguinte observação:

> Pela primeira vez na história humana, o substantivo negro deixa de remeter unicamente à condição atribuída aos povos de origem africana durante a época do primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, destruição de qualquer possibilidade de autodeterminação e, acima de tudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A essa nova condição fungível e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização pelo mundo inteiro, chamamos o *devir-negro do mundo* (Mbembe, 2018, p. 20).

É preciso pensar uma questão importante por meio da discussão apresentada pelo autor. Mesmo com essa condição de "tornar-se o mundo em negro", uma observação descuidada pode levar à impressão de que as questões de raça desapareceram. Se elas desaparecessem, logo, o racismo teria deixado de existir; mas isso é falso. Para o autor, as questões raciais ganham outras formas, são permeadas pelas relações que trazem fragmentos e memórias das plantations, nas palavras dele, do primeiro capitalismo.

As questões raciais vêm se atualizando, ganhando espaço e sendo transmutadas a outros discursos. Pode-se pensar em tecnologias de racialização e/ou discriminação. A sutileza da ação, ou seja, por parte de alguns corpos, existe a manutenção daquilo que podemos chamar de privilégio e, por mais que tentem dizer que não são, a partir da fabulação do substantivo negro, não ser é um privilégio. Vale lembrar que não podemos deixar de olhar para a seguinte questão: [...] "se colocamos a questão nesses termos, não nos furtamos à constatação de que negro e a raça nunca foram elementos fixos" (Mbembe, 2018, p. 20).

## 7.2 Um outro mar

Pensar as questões apresentadas ao longo do texto proporciona acesso a condições que permitem produções recalibradas dos discursos que colocam o substantivo "negro" no centro do debate. O mar como casa, mar como trânsito, mar como cruzo atlântico, mar como expressão que traz dor, mar como lugar de potência, mar como asè; mar como mar, são tantas as adjetivações que podemos fazer que não cabe limitar o que é. Para alguns corpos, o mar tem o seu significante com a memória do tráfico atlântico, memória não vivida por quem aqui está, mas uma memória ancestral que produz inúmeros sentidos daquilo que foi o cruzo atlântico, nas palavras de Paul Gilroy (2019), o atlântico negro.

Ao contextualizar, pretendo trazer nesse momento a possibilidade de experienciar e se fazer invenção, a condição de pensar os corpos negros a partir da diferença. Trazer a relação com o mar é a herança ancestral que carregamos; a partir dela, precisamos ressignificar o Atlântico, potencializando o que chamamos de diáspora, em especial, a diáspora negra e suas reverberações no jogo da diferença.

Vimos que, em muitos momentos e em algumas tentativas de escapar do que está posto, parece que existem forças centrífugas que insistem em nos colocar nas condições fixadas, muito falado ao longo do texto. Acredito que não contextualizar as questões será um erro; pode vir a ser uma utopia ou até mesmo um devaneio, porém, acredito nas rasuras e nas formas do pode vir a ser.

O que os corpos negros podem vir a ser? As representações se fragmentam a todo tempo; o pode vir a ser se faz condição de fragmentação negra, ou seja, o substantivo negro é colocado em análise e questionado a todo o tempo. Achille Mbembe (2018) traz questões em rasura, que geram a dúvida. O lugar que localizo a discussão para esse trabalho se faz entre a dúvida e o imaginário fabulado; só sabemos o que é ou não negro por conta das definições criadas pelos não negros no momento da colonização. Se nada disso tivesse acontecido, teríamos as questões sobre o que é ou não ser negro? Provavelmente, se as questões estivessem em outro contexto, as discussões seriam outras. Vale citar que não é uma anulação das questões raciais, tão pouco dizer que somos todos iguais por sermos humanos, e que não precisamos falar nada sobre.

Impossível não fazer tal análise; o que está em jogo são as formas que produzem as verdades sobre os corpos negros, verdades que de certo modo figuram uma herança colonial discursiva. Chamo de herança colonial discursiva toda fabulação e folclorização que se perpetua em relação aos corpos negros. Por mais que sejam discutidas outras questões em relação aos corpos negros, a força centrífuga se faz presente, anulando as possibilidades que criamos de ser, mas sim, as que nos deram, ou seja, uma condição subjetiva que produz o sujeito do Outro. Continuamos com donas/os?

> O Resto – figura, se tanto, do dessemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objetificada. A África, de um modo geral, e o negro, em particular, eram apresentados como símbolos acabados dessa vida vegetal e limitada (Mbembe, 2018, p.30).

Essa casa que digo não se remete ao continente africano, uma vez que estamos em diáspora; a casa se refere ao que Neusa Santos Souza (2021) intitulou de tornar-se negro. Esse momento é ancestral e muito importante, pois envolve o reconhecimento e a desconstrução do que foi imposto, ou seja, o mito negro. Dando sentido a outra forma de estar em constante mudança à forma de romper com o que nos disseram até aqui, são condições de se refazer em si uma reinvenção no estar no mundo, uma condição de mudança constante.

> [...] o mito negro configura-se numa das variáveis que produz a singularidade do problema negro. Essa singularidade é tridimensionalmente organizada: 1) pelos elementos que entram em jogo na composição desse mito; 2) pelo poder que tem esse mito de estruturar um espaço, feito de expectativas e exigências, ocupado e vivido pelo negro enquanto objeto da história; 3) por um certo desafio colocado a esse contingente específico de sujeitos - os negros (Souza, 2021, p.55).

Amplio a discussão, trazendo que a noção de tornar-se negro pode ser espraiada para questões que desconstroem o que está posto, cada um/uma fazendo a seu modo, sendo capaz de estar no mundo como quiser. Dando vazão para toda forma de vida. Seria esse processo a implosão da herança colonial? Tal reconhecimento pode vir a ser uma condição que nos permitirá produzir outros discursos e, quem sabe, de uma vez por todas, nos nutrir daquilo que quisermos e não daquilo que nos foi e ainda é imposto. Nada é fixo, tudo se fragmenta. Neste sentido, as noções sobre identidade negra podem ser também fragmentadas. Será que só sabemos o que é negro pelas lentes do colonizador? O que é um/a negro/a para você? O que pode vir a ser um/uma negro/a? Como você o diferencia?

> *Como se fosse a noite, 'cê vê tudo preto / Como fosse um blackout, 'cê vê tudo preto /São meus manos, minhas minas / Meus irmãos, minhas irmãs, yeah / O mundo é nosso, hã /Tipo a noite, 'cê vê tudo preto / Tipo um blackout, 'cê vê tudo preto / São cantos de esquinas, de reis e rainhas / Yeah, o mundo é nosso (O mundo é nosso - Djonga, 2017).*

## 8. Entrevista narrativa como possibilidade de ressignificar o Atlântico

Nesse momento, as teorias pós-críticas têm se mostrado importantes em relação aos modos do fazer, revelando maior aproximação das questões discutidas nesta pesquisa e também apresentando formas alternativas de olhar para dados ao realizar as análises. No contexto, surge uma possível condição que percorre em direção ao método que pode vir a ser utilizado. Apostamos na junção do que se propõe a entrevista narrativa com as metodologias pós-críticas. Entendemos que assim seja possível gerar maior vazão dos sentidos, tanto nas entrevistas quanto na análise dos resultados.

Algumas pesquisas já realizadas a partir das teorias pós-críticas foram tomadas como inspiração. A forma como essas pesquisas foram realizadas indica que elas permitem uma maior aproximação do objeto de análise, seja em entrevistas narrativas, na execução da etnografia, análise documental, dentre outras formas que permitem acessar os materiais. Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2014) apresentam em um livro: metodologias de pesquisas pós-críticas, possibilidades de fazer pesquisas que sejam mais flexíveis no sentido da inventividade.

Além disso, há as discussões realizadas por Marcos Garcia Neira (2018). O autor analisa como as/os docentes são agenciadas/os por questões que atravessam o fazer pedagógico, mobilizando as discussões pretendidas. Nesta pesquisa, os RDE entraram em cena e, consequentemente, o CCEF. Por dois motivos, o trabalho realizado serviu de inspiração para o momento aqui discutido: o primeiro deles está na ligação com CCEF e o segundo com os RDE, ferramentas que impulsionam a presente pesquisa.

A partir deste contexto, pensar um método que estabeleça diálogo com as questões pretendidas à pesquisa tornou-se um movimento em constante transformação. Muitas mudanças e "invenções" foram surgindo ao longo do caminho: as de percurso, as formas de escrita, os olhares para a pesquisa e ações que pudessem ser chamadas de formas de análise, ou, quem sabe, até mesmo um método. A escolha por entrevista narrativa se faz a partir da compreensão de que as formas e os caminhos que a pesquisa se propôs seguir não poderiam ser minimizados. Ao ponto de trazer para sua análise métodos que pudessem, de certo modo, engessar e enquadrar os resultados até aqui obtidos.

Identificada como forma de maior aproximação daquilo que foi vivenciado, a entrevista narrativa permitiu acessar experiências importantes. Isso ocorreu uma vez que buscamos maiores aproximações a partir das narrativas docentes, que nos permitiram identificar as formas como os corpos negros são representados no CCEF e nas práticas das/os docentes que afirmam colocá-lo em ação. Tendo em vista a potencialidade do método escolhido, as formas de análise não poderiam deixar de seguir as condições propostas pelo método em questão. Por isso, estas não poderiam ser realizadas de forma que viessem a comprometer os resultados das entrevistas. Para que fosse possível maior aproximação do que foi narrado e vivenciado, ao realizar as análises, não foram criadas formas e sequências que pudessem "enquadrar" os resultados.

Nesse sentido, as análises não seguem um caminho sequenciado a partir das ordens das entrevistas, por mais que as entrevistas tenham sido realizadas de forma individual e os seus resultados tenham sido numerados de 1 a 6, chamados de momentos atlânticos[48]. Durante a análise, em alguns momentos as entrevistas se misturam, performando e redesenhando o Atlântico na intenção de buscar condições necessárias para compreendê-lo e, quem sabe assim, ressignificá-lo a partir das representações dos corpos negros no CCEF. Portanto, o maior desafio foi escapar da linearidade; por exemplo, em algumas ocasiões, as respostas se aproximaram, a partir das semelhanças nas ações, estas formaram um "único conjunto analítico". Nesse caso, as respostas das/os docentes não poderiam ser analisadas separadamente. Percebeu-se que, se feita desta forma, a potencialidade analítica e a compreensão poderiam ser comprometidas.

Tomando os cuidados necessários e para que todas estas ações citadas fossem concretizadas, busquei referenciais que pudessem me ajudar a compreender melhor questões sobre entrevista narrativa. A partir do contato com a literatura, surgiram diálogos que ajudaram a definir as formas de seguir com os objetivos, sem alterar ainda mais o curso da viagem; as condições apresentadas por esse método mostraram-se importantes para o que se pretendia na pesquisa. Nas palavras de Jónata Ferreira de Moura e Adair Mendes Nacarato (2017, p. 16):

---

[48] Chamar o capítulo das entrevistas e cada entrevista de momento atlântico está intimamente ligado ao livro de Paul Gilroy (2019).

> Esse dispositivo, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas e permite identificar as estruturas sociais que moldam as experiências; tem sido utilizado por pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e, em particular, por estudos que tomam as histórias de vida como foco de análise, pela sua dinâmica própria de geração de textos narrativos.

A partir das entrevistas, surgiram questões importantes em relação à experiência docente com as tematizações de práticas corporais afro-brasileiras e africanas. Para que fosse possível a realização das entrevistas, foram selecionadas/os um total de seis docentes, ambos com contato com o CCEF. Tomamos os devidos cuidados na seleção, para que fossem docentes com uma certa aproximação do CCEF e com experiência na educação básica. Caso esses critérios não fossem observados, poderíamos incorrer no erro de as experiências narradas não terem nenhuma ligação com o CCEF.

Ainda pensando no método escolhido, a aproximação do entrevistador com o objeto também é muito importante. Tanto a entrevistada/o quanto o entrevistador precisam ter familiaridade com o que está sendo narrado; isso faz toda a diferença na qualidade da entrevista e nos momentos em que surgem perguntas em relação à experiência narrada. Jónata Ferreira de Moura e Adair Mendes Nacarato (2017, p.18) relatam sobre tal situação: Defendemos, ainda, a necessidade de uma aproximação maior do pesquisador com o objeto de investigação e com os sujeitos pesquisados, para conhecer o contexto em que as práticas acontecem.

Em relação à organização das entrevistas, a princípio pretendia-se fazê-las presencialmente, mas, devido à dinâmica para sua realização, optamos pelo formato online; para tal, utilizamos o *Google Meet* e um outro dispositivo chamado *Tactiq*, ferramenta responsável por transcrever os áudios durante a entrevista. As entrevistas foram realizadas entre julho de 2025 e agosto de 2025. De forma individualizada, para preservar o momento de narrativa de cada docente.

Para dar início à entrevista, pensamos em uma pergunta comum a todas/os: você já tematizou alguma vez práticas corporais afro-brasileiras e africanas? Após a resposta, às outras perguntas iam surgindo e a entrevista sendo desenhada, ganhando forma e, quando necessário, os assuntos eram retomados para maior compreensão.

A oralidade esteve para além da simples entrevista; as/os docentes foram e voltaram em suas experiências com o CCEF. Fizeram observações de outras práticas, trazendo contribuições e reflexões para pensar o que foi experienciado, contribuindo para a pesquisa. Tal situação me fez lembrar de Leda Maria Martins (2023), quando a autora cita o tempo espiral: “que não se fixa no pensamento, está no passado, presente e futuro em movimento sempre alternados”.

Na condição de entrevistador, mantive-me atento às falas, buscando aproximações necessárias, que pudessem contribuir com a pesquisa, com base na entrevista narrativa apresentada pelas autoras Patrícia Pachá e Lúcia Vaz de Campos Moreira (2022), que apontam "a entrevista narrativa como possibilidade de romper com a rigidez imposta por entrevistas estruturadas com a ideia de perguntas e respostas".

> O uso da entrevista narrativa rompe com o esquema pergunta/resposta, definido pelas entrevistas formais. Também não há espaço para a interação durante a narração. A questão é definida pelo entrevistador e, a partir da pergunta motivadora, o entrevistado faz a sua abordagem, definindo sua orientação de raciocínio e o caminho necessário para abordar o assunto. A interação existe na cumplicidade desenvolvida ao longo do processo da narrativa. A programação deve ser cuidadosa e as fases de constituição devem ser seguidas, garantindo maior rigor metodológico ao processo (Pachá; Moreira, 2022, p.160).

Permitir-me-ei o escape da linearidade; gostaria de trazer para a análise formas de desenhar os momentos vividos e tecer os pensamentos na possibilidade de figurar uma imagem da experiência narrada. Pensando na legitimidade da entrevista e no trato dos resultados, pretende-se analisar a partir das seguintes possibilidades:

1. *A emergência[49] da prática corporal – Nesse contexto de emergência, pretende-se identificar como as práticas corporais passam a ser tematizadas. Qual a forma de aparição da prática corporal e necessidade de tematização?*
2. *As representações – Como os corpos negros são representados nas práticas corporais tematizadas no CCEF?*
3. *Representações em xeque: questões raciais e religiosas nas práticas corporais.*

As três possibilidades serviram de ponto de força da encruzilhada analítica[50], na qual se pretende identificar as ações por meio das narrativas docentes. Por se tratar de uma encruzilhada analítica, os caminhos podem vir a ser variados. Isso ocorre por se tratar de uma encruzilhada analítica; os caminhos podem vir a ser variados, uma vez que as condições das entrevistas nos

[49] Aqui o termo emergência está próximo da ideia de emergir; por se tratar de conversas atlânticas, trouxe o termo considerando que as práticas emergiram, tornando-se narrativas.

[50] A encruzilhada é tida como lugar onde se cruzam ruas, estradas e caminhos; o cruzamento também é considerado um ponto crítico, em que uma decisão deve ser tomada. Ao mencionar a ideia de encruzilhada analítica, as três possibilidades de análise tornam-se pontos de força dessa encruzilhada, dando pistas sobre os caminhos necessários, porém sempre com a ideia de refazê-los se preciso for.

permitem diferentes modos de aproximação do que é narrado, possibilitando-me outras formas de análise.

Após as entrevistas, antes da realização das análises, as transcrições foram submetidas a revisão e organização; muitos termos transcritos foram preservados. Pensando que, dessa forma, exista mais originalidade e aproximação de quem narra, uma vez que cada docente carrega sua própria expressão produzindo suas narrativas.

## 8.1 Análise das narrativas docentes

As análises das narrativas docentes foram submetidas ao escrutínio analítico a partir dos estudos étnico-raciais e das teorias pós-críticas. Para isso, buscou-se apoio nas teorias pós-críticas e em trabalhos que mobilizam discussões destinadas aos corpos negros. Grada Kilomba (2021) realizou, em seu livro "Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano", entrevistas narrativas que, ao serem acessadas, possibilitaram uma nova perspectiva sobre a aproximação com as entrevistadas, revelando formas de produzir outros sentidos do que se entendia por entrevista.

Carolina Gomes de Oliveira (2025) realizou em sua pesquisa de mestrado: Raça, território e currículo cultural da Educação Física: influências na construção identitária da juventude negra e favelada, entrevistas narrativas com as/os estudantes negras/os de uma escola localizada na periferia da cidade de São Paulo. Neste trabalho, a autora aproximou-se dos discursos das/os estudantes em relação às discussões raciais ocorridas nas aulas de Educação Física, as quais tinham o CCEF como aporte teórico. Maria Carolina da Silva Caldeira e Marlucy Alves Paraiso (2016) fazem um movimento instigante ao observarem as práticas docentes e o currículo da educação infantil a partir do movimento de etnografia, analisando os discursos das/os docentes.

O conjunto de pesquisas realizadas pelas autoras citadas possibilitou identificar formas de se fazer pesquisas que mantivessem múltiplos sentidos ao processo de pesquisa e ao tratamento dos resultados. Percebeu-se maior fluidez nos trabalhos, algo que se buscou para a presente análise da pesquisa aqui realizada. Para tal, vale ressaltar que, ao analisarmos os registros, não podemos identificar eventuais posicionamentos como certos ou errados, tampouco deslegitimá-los. Os registros serão o desdobramento da inventividade pedagógica

que possibilitará aproximação dos discursos produzidos em relação aos corpos negros, dando espaço para pensar como as questões raciais são debatidas na prática.

Buscando compreender como são mobilizadas as discussões e as questões que focalizam os corpos no centro do debate, é importante perceber que essa situação é fundamental para a pesquisa, bem como para a produção dos dados e a análise que se pretende realizar. Não é aceitável omitir dados por motivações pessoais ou receio de possíveis retaliações; a produção e análise devem ser transparentes. A análise não pode ser tida como um conflito pessoal, precisa ser compreendida como pesquisa.

Submetidos à análise, os dados coletados propiciaram um movimento de maior compreensão das práticas das/os docentes. Diferente ao acessar os RDE, pode-se dizer que a análise das entrevistas narrativas propiciou aproximação das experiências pedagógicas, possibilitando identificar se, nas ações docentes, os corpos negros estão próximos das questões de diferença apresentadas na seção anterior. Ponto importante para pensar os corpos negros a partir das práticas corporais que foram tematizadas e das problematizações realizadas.

As quais podem extrapolar o lugar comum, trazendo outras formas de olhar para os corpos negros, possibilitando que as/os estudantes desconstruam os discursos que acessam e reproduzem, que fixam sentidos. Assim poderemos identificar se estamos fadados a reproduzir o imaginário colonial em relação a tais corpos ou se estamos fazendo do lugar comum um espaço em rasura, dando lugar à diferença.

> *Minha poética é cântico / É o cântico atravessado em um atlântico forçado (BABG, 2021).*

Na condição de aproximar as questões que foram trazidas ao longo da pesquisa, as entrevistas com as/os docentes se transmutaram na possibilidade de pensar as práticas afro-brasileiras. Além disso, buscou-se aproximar a reflexão sobre como os corpos negros performam, por meio das tematizações, estando no centro do debate a partir das práticas realizadas. Desse modo, intencionou-se identificar como são representados os corpos negros no CCEF a partir das narrativas docentes.

Nos momentos de análise as/os autores, como Paul Gilroy (2019) e Stuart Hall (2016), possibilitam olhar as culturas transatlânticas, que se reverberam no cruzamento atlântico e desaguam na diáspora por meio da ressignificação, que permite maior aproximação do que

chamamos de manifestações culturais afro-brasileiras e africanas. Mesmo que doloso, o tráfico atlântico nos permite olhar e reconceitualizar o afro nas Américas. Nas palavras de Lélia Gonzalez (2022), Améfrica Latina, Leda Maria Martins (2023), possibilita pensar a diáspora e a forte influência africana nas Américas a partir das questões culturais que resistem. Nas palavras da autora, existem árduos meios de sobrevivência de uma herança após sistemática repressão social e cultural da memória africana nos territórios diaspóricos.

Antonio Cesar Lins Rodrigues (2013) permite aproximação das questões que inviabilizam os corpos negros nas aulas de Educação Física, culminando em um racismo. Deivison Mendes Faustino (2022) possibilita aproximação das questões do colonialismo e seus reflexos. O autor traz situações experienciadas por Frantz Fanon, aproximando-nos da compreensão das questões de isolamento racial.

As/os autoras/es citadas/os serviram de inspiração na realização das análises; as contribuições permitiram aproximação do objetivo da pesquisa, fazendo com que pudéssemos identificar o fazer docente por meio das práticas corporais e, quem sabe assim, ressignificar o que está posto como legítimo. Nesse contexto existencial e de ressignificação, as entrevistas com as/os docentes fizeram as águas do Atlântico transbordarem de diversas formas, nos olhos e na escrita que vem de longe. A oralidade se fez brincante na conversa estabelecida e a partir das trocas experienciadas.

Todas as formas de aproximação refletiram o Atlântico, possibilitando o cruzamento de ideias, a partir das narrativas docentes e das representações que focalizaram as práticas corporais afro-brasileiras e africanas, nas quais, consequentemente, os corpos negros aparecem representados no CCEF[51]. A partir da prática corporal tematizada, os corpos negros presentes na turma em questão podem ou não estar imbricados nas tematizações e nas experiências relatadas pelas/os docentes.

No que se refere ao vivido, as manifestações e seus manifestantes são identificados e tende-se a dizer que os corpos passaram a ser valorizados, ocupando o lugar de “destaque” no centro do debate das ações docentes. As narrativas nos trouxeram os recortes necessários das experiências vividas, resumidas em suas linhas, possibilitando inúmeras reflexões e análise.

---

[51] Vale pontuar que a expressão "corpos negros", utilizada na pesquisa, não se trata de uma tematização ou prática corporal no CCEF. As/os docentes que colocam em ação o currículo não tematizam corpos negros, mas sim as práticas corporais que estão ligadas aos corpos negros e suas manifestações culturais.

## 8. 2 A emergência da prática corporal

> Então, quando eu decidi usar o Maracatu, eu tinha acabado de chegar na escola e acabado de ser nomeada na prefeitura de BH. E aí eu cheguei na escola com muito desejo de fazer as coisas assim, né? E eu cheguei bem no mês de setembro. Então estava já muito próximo o mês da consciência negra e a minha escola estava pensando o que fazer na escola. Estava acontecendo o que eles estavam chamando de sexta cultural na escola. E a sexta cultural lá, tinha a finalidade de apresentar toda sexta-feira algum elemento, alguma questão artística cultural, principalmente pensando em coisas que envolvessem as relações raciais (1º momento atlântico).
>
> Porque a minha escola tinha sido denunciada, a gente tem aqui em BH. O neré que é o grupo de relações étnico raciais. E aí a gente tem uma secretaria, dentro da secretaria de educação, a gente tem uma diretoria. Eu acho que chama diretoria hoje que muda, muda a prefeitura e muda tudo né? E aí essa diretoria recebeu uma denúncia de uma mãe. Sobre a minha escola que a criança teria passado o racismo, né? Teria sofrido racismo dentro da instituição, mas eu não sei muito bem o contexto, mas eu acho que estava meio ligado à festa junina assim de alguma forma. E aí a escola foi tipo é quase foi uma punição, mas também foi tipo uma forma de a escola retratar com a comunidade o que havia acontecido assim, então a escola ficou incumbida de desenvolver esse projeto, que falasse sobre as relações raciais (1º momento atlântico).

Acima, podemos identificar duas questões que nos chamaram a atenção: A primeira delas refere-se ao momento em que a docente percebe a proximidade do mês de novembro (mês da consciência negra) e propõe a temática do maracatu. Movimento importante a ser realizado dentro do espaço escolar, até porque é uma discussão cara em relação à visibilidade das práticas corporais negras. A segunda questão nos faz entender que esse movimento se dá após uma denúncia de racismo, ou seja, a escola traz a discussão após uma denúncia racial. Algo preocupante, uma vez que se tem a obrigatoriedade do trabalho a partir da Lei 10.639/2023. A ideia de trabalhar com a lei está para além do trabalho após uma situação flagrante; é um trabalho contínuo na intenção de minimizar ações de racismo.

*Se não tivesse acontecido a denúncia, a escola teria se mobilizado para as discussões e apresentações?*

A partir do exposto, podemos pensar se de fato a escola está engajada nas questões étnico-raciais. Aparentemente, as questões raciais são marginalizadas, deixadas para um segundo plano. Há muito se discute a importância de um trabalho contínuo e não sazonal, a importância da discussão na escola "[...] dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos" (Gomes, 2017, p.21-22).

> Ah! Vou unir o que tá acontecendo na escola, discussão que tá acontecendo na escola. Com a dança e aí eu pensei em Maracatu porque tipo em BH tem algumas. Até esqueci o nome que fala, mas guarda de Maracatu. Enfim, a gente tem algumas, alguns grupos de Maracatu em BH porque tem um carnaval muito forte. Então, Maracatu. E no morro, não tem Maracatu propriamente dito, mas tem o Congado que se aproxima um pouco da musicalidade como forma de se manifestar a questão do cortejo na rua (1º momento atlântico).

Vale ressaltar que, mesmo sendo uma temática que podemos caracterizar como feita de forma "após a ausência de discussão", a docente decide trabalhar uma prática corporal negra para aproximar as/os estudantes da manifestação. A manifestação não estava diretamente presente no contexto das/os estudantes. Tal fato está ligado ao movimento de ampliar as representações das/os estudantes em relação às manifestações culturais negras, que até o momento era desconhecida das/os estudantes, algo que poderia não ter acontecido.

> Então foi uma parceria que eu fiz com a professora Ana Cristina que também é professora da Escola e que fez a formação com Leonardo e que diferente de mim que tá mais próxima do GPEF. Ela está mais distanciada, mas vem acompanhando um pouco das discussões. E nós escolhemos como tematização o samba. Porque a turma dela se chamava turma Wanda de Oxum que é a matriarca orixá aqui da zona norte que é responsável pelo Afoxé Ilê Omo Dadá que é o afoxé que abre o carnaval de São Paulo. Aqui na nossa região e na escola naquele ano todas as turmas tinham nome de personalidades da zona norte. A gente entendeu que era importante que a nossa comunidade se aproximasse e conhecesse essas pessoas que fazem trabalhos muito interessantes em diversos âmbitos aqui ao redor da escola e que muitas não conheciam, né! (2º momento atlântico).
>
> Então a gente nomeou as turmas com o nome dessas pessoas e esteve em contato com elas ao longo de todo o projeto e aí na turma Wanda a gente achou ser interessante tematizar o samba para depois chegar no afoxé também, né. Como os dois tinham uma ligação muito próxima, esse foi o motivo da escolha e aí a gente começou (2º momento atlântico).

Aqui, a emergência da prática corporal aparece de outra forma: as docentes valorizaram as personalidades negras existentes no bairro em que a unidade escolar está inserida, trazendo os nomes e as manifestações culturais, nesse caso, o samba. Isso mostra certo engajamento da unidade escolar em trabalhar as questões raciais e, mais que isso, valorização das personalidades da região. Apresentar para as/os estudantes as personalidades negras da região e potencializar o lugar de existência possibilitou que as/os estudantes acessassem as suas representações a partir das manifestações culturais realizadas. Vale destacar que a escola rompe com a sazonalidade da temática; pode-se perceber que existe uma continuidade do trabalho realizado.

Prosseguindo nessa viagem atlântica e buscando entender a emergência da prática corporal, os momentos apresentam diferentes formas de aparição, mas ambos denotam uma semelhança em suas ações e articulação em relação à temática.

> Então, no samba eu acho que transcorreu de uma maneira mais tranquila. Assim, não teve estranhamento dos estudantes no contato com a cultura brasileira. Agora, já na capoeira, já houve um estranhamento por conta dos signos que aparecem ali, a forma de cantar em roda, de bater palma. Ali dá para ver, se assemelha com a cultura religiosa, né? E aí nós fomos apresentando para os estudantes e foi uma deixa para gente falar sobre essas questões, né. Como os estudantes vão se formando de uma maneira, como sujeitos que têm um certo receio? Ao se deparar com a cultura brasileira (3º momento atlântico).

No contexto narrado, existiu um movimento de aceitação e recusa. Quando se tematizou o samba, percebeu-se uma condição mais tranquila na tematização. A tematização da capoeira gerou estranhamentos nas/os estudantes, por conta dos seus signos e da sua aproximação com a religiosidade. Tal condição nos faz pensar na aceitação da prática em questão; o estranhamento com a capoeira se dá por conta dos signos contidos que se assemelham a certa religiosidade. Percebe-se aí que, quanto mais próxima a prática estiver de determinadas manifestações culturais, o estranhamento se dá de forma mais evidente. De forma instigante, são apresentadas para as/os estudantes questões que possibilitam acessar os discursos que produzem tal recusa.

> Bom vou falar dos últimos porque são os que estão mais frescos na minha cabeça, né? Em 2023 a gente tematizou a capoeira. Com turmas de terceira série do Ensino Médio. Com o trabalho realizado no segundo semestre do ano logo após que os estudantes tinham retornado do recesso. Esse trabalho ele começa logo após eu ter finalizado uma tematização de xadrez. E a intenção era fazer um trabalho com temas que os estudantes tinham pouco visto, vivenciado e debatido dentro das aulas de Educação Física no decorrer do percurso deles dentro da Educação (4º momento atlântico).
>
> Então, eu selecionei a capoeira. E por que selecionei a capoeira? Porque em um evento que a escola promoveu a partir da iniciativa dos estudantes que foram. Alguns instantes iniciaram uma roda de forma muito espontânea. Era uma proposta ali de dois estudantes do nono ano na ocasião. E que no desenrolar da apresentação deles, outros estudantes foram entrando e se sentiram ali afetados e ficou um movimento assim bem interessante bem bacana. Então eu vi que ali naqueles corpos estudantis. Havia a presença de uma cultura muito forte. E que por muito a escola deu de ombros, fechou os olhos, não possibilitou que ela pudesse compor as aulas de uma maneira efetiva e aprofundada (4º momento atlântico).
>
> Então influenciado por esse momento, eu achei que valeria a pena apostar na tematização da capoeira. Até porque a gente tinha condições ali de fazer um trabalho dentro desse tema. Tendo em vista esses dois aspectos aí. A ausência do percurso dos estudantes em relação ao tema e pela prática corporal é algo que compõem o contexto cotidiano dos estudantes, então foi um pouquinho aí do que

> despertou para fazer esse trabalho com a capoeira no ano de 2023. Em 2024, a gente tematizou danças de matriz africana e afro-brasileira. E aí foi um trabalho que seguiu após o encerramento da tematização dos Jogos Olímpicos (4º momento atlântico).

A tematização se dá a partir do olhar para a manifestação cultural realizada pelas/os estudantes, que, de certo modo, fazia-se resistência ao que a unidade escolar valorizava. Isso é muito importante para que as/os estudantes tenham espaço para validar suas manifestações culturais dentro do espaço escolar. Tal situação mostra a sensibilidade do docente ao valorizar as vozes das/os estudantes. Presente na literatura do CCEF, está em jogo a valorização de outras práticas corporais, ocorrendo a rejeição ao daltonismo cultural.

> [...] à rejeição ao daltonismo cultural, sugere-se que a seleção dos temas culturais seja feita de forma cuidadosa, não se rendendo ao olhar monocultural alimentado pela simples tradição. Ao legitimar certas práticas e não outras, corre-se o risco de desconsiderar o repertório cultural das crianças, jovens, adulta (o)s e idosa(o)s. Ademais, é preciso variar as atividades para que se promovam outras análises, permitindo lidar com a heterogeneidade sem almejar a padronização dos efeitos formativos, recorrendo a debates, publicação de blogs, vivências, visitas, escritas, leituras, assistência a vídeos, filmagens, saídas pedagógicas, construções de materiais, conversas, entrevistas, visitas, estudos do meio, entre outros (Nascimento, Neira, 2023, p. 17-18).
>
> E aí a gente começou a estudar essas questões. Percebi também que no entorno da escola tinha essas práticas. No caso da capoeira, colocamos no currículo da escola e no currículo da Educação Física. Mais à frente, eu também vou estudar capoeira no Estado porque eu também vou perceber essas questões. Eu acumulo Estado e prefeitura. Só que nesse começo de colocar em prática o currículo cultural. Eu acho que o meu foco estava muito em como colocar o currículo cultural em ação. E discutir a diferença, mas eu acho que eu ainda tava muito no início dos meus conhecimentos não que hoje estejam acima (5º momento atlântico).
>
> Mas eu acho que o meu conhecimento estava muito superficial acerca do movimento negro, acerca da questão racial étnica no Brasil. Então acho que as sistematizações, elas no meu ver, deram conta da prática corporal, mas eu acho que pouco consegui dialogar em relação à questão étnica a questão da diferença. O que é ser negro no Brasil? O que é ser branco? Como negro é tratado? Então, acho que eu não avanço aí (5º momento atlântico).

Ao pensar nas práticas corporais a serem estudadas, aparece na fala certa preocupação em relação às discussões que poderiam ou deveriam ser feitas no que se refere às questões raciais. A fala apresenta as seguintes questões: o surgimento da prática corporal existente no bairro como forma de valorização e aproximação da prática no espaço escolar é legítimo. Mesmo tendo tematizado as práticas corporais, é apresentada uma preocupação em não ter "alcançado" discussões mais aprofundadas em relação às questões raciais eminentes às práticas corporais. A preocupação traz a importância das discussões raciais no processo de construção das representações para as/os estudantes.

> Então vamos lá. A tematização nessa escola ela surge uma pelo projeto pedagógico da escola. Então, uma escola em que as questões são raciais. Quanto às questões migratórias, são muito fortes no projeto da escola. E aí então na época e desde então. Atualmente, por exemplo no PEA, a gente está aprofundando novamente conhecimentos com relação às questões migratórias. Resolveu trabalhar sobre as questões raciais, principalmente situações racista, então cada vez a escola, ela vai tentando trazer essas discussões, entendeu? Tentando trabalhar com essas temáticas (6º momento).
>
> Até porque, estão relacionadas com a escola esse ano que, estava justamente na luta para alterar o nome da escola. Porque a escola chamava-se EMEF Infante Dom Henrique. Que quando foi buscar na história estava relacionado com escravagista em homenagem. A escola faz uma batalha, justamente para mudar para o EMEF Espaço de Bitita é um nome de infância da Carolina Maria de Jesus que morou no bairro. Ela morou ali na comunidade que a gente atende. Ela foi moradora dali, é ali no Canindé. Então, também a imagem, a luta e todos os conhecimentos da Carolina, são fortemente relembrados e memorizados pela escola. E homenageada por fazer e por ter feito parte da comunidade que atendemos, enfim. Os estudantes que a gente acaba trabalhando (6º momento).
>
> Bom, então, tô falando aqui do projeto da escola assim no geral. Então, o outro ponto também foi que no início do ano a gente começou a fazer um cortejo de boas-vindas para os estudantes. Então tem alguns professores e professoras, que gostam de tocar algum instrumento. A gente começou a fazer isso daí, cada um pegando um instrumento ali a gente começou a desenvolver esse cortejo agora atualmente a gente tá até como metida que aí foi crescendo isso foi crescendo, mas na época tava sendo um cortejo de recepção dos Estudantes (6ºmomento).
>
> E nesse dia do cortejo a gente tava lá tocando e dançando. Então a gente fazia rodava. E aí tem as professoras que fazem várias danças tava comemorando a vida dos estudantes e eu comecei a perceber na hora de tocar os batuques, que lá que tinham alguns estudantes que faziam um movimento de capoeira. E a partir daí, eu falei assim, nossa, o que é isso? Aí eu começo a conversar com eles. O que vocês estão fazendo aí? Quais movimento estão fazendo aí? É da capoeira? E aí foi a capoeira. (6º momento atlântico).

O mapeamento da tematização está atrelado ao movimento que vem sendo realizado na escola e pela observação das práticas corporais das/os estudantes no momento do cortejo. Se bem observados, os momentos trazem situações distintas de como as tematizações foram se dando nas diferentes fases narradas. As práticas ocorrem na intenção de valorização; uma vez que as manifestações são valorizadas, entende-se que as/os praticantes também passam pelo processo de valorização

Até aqui, os momentos atlânticos nos apontam certa recorrência nas tematizações e nas formas de emergência da prática corporal. As/os docentes que afirmam colocar o CCEF em ação se mostraram atentas/os às manifestações culturais afro-brasileiras/africanas de modo que as identidades são valorizadas em cada manifestação.

Isso é algo de suma importância; o que chama atenção são as práticas corporais que emergem. Um ponto a se pensar é que, em sua maioria, quando perguntados sobre as práticas corporais afro-brasileiras e africanas, as manifestações se repetem. Não estou aqui dizendo que essas não podem se repetir, mas por que sempre que se trabalha com a temática aparecem as mesmas manifestações?

Stuart Hall (2016) sugere uma discussão que extrapola a partir da representação dos corpos negros. O autor nos faz refletir sobre a linguagem que carrega certos códigos que vão representando as identidades negras. Na primeira possibilidade, intitulada emergência, identificamos a valorização das práticas corporais. Algo nos chamou atenção: as/os docentes se apropriaram das mesmas práticas corporais, samba e capoeira. Essas são sempre recorrentes e utilizadas como forma de representação. Por mais que se tenham outras práticas corporais ditas afro-brasileiras e africanas, as representações acabam sendo as mesmas. Stuart Hall (2016, p. 34):

> Assim, temos dois processos - dois sistemas de representação - envolvidos. Primeiro, há o "sistema" pelo qual toda ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos é correlacionada a um conjunto de conceitos ou representações mentais (manifestações corporais afro-brasileiras e africanas - inserção minha), que nós carregamos. Sem eles jamais conseguiríamos interpretar o mundo de maneira inteligível. Em primeiro lugar, portanto o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que podem "representar" ou "se colocar como" o mundo. Este sistema possibilita que façamos referências a coisas tanto dentro, quanto fora de nossa mente.

De acordo com as questões que a pesquisa se propôs investigar, as condições ocorrem devido às representações que temos em relação aos corpos negros. Nesse sentido, as manifestações se repetem dentro de um jogo de representações que diz o que é uma manifestação afro-brasileira e africana. Precisamos considerar que, mesmo tendo a recorrência das práticas corporais, elas surgem em contextos diversos e são apresentadas para as/os estudantes de diversas maneiras, movimento importante que borra as representações.

Observaremos a seguir como são discutidas com as/os estudantes as representações das práticas corporais, as formas que são significados os discursos em relação às práticas corporais.

## 8. 3 As representações

Esse momento atlântico foi dedicado à análise dos trechos narrativos que possibilitaram identificar como os corpos negros são representados nas práticas corporais tematizadas no CCEF.

Stuart Hall (2016) nos permite pensar nas representações como formas de significações a partir da cultura. Nesse contexto, as práticas corporais afro-brasileiras e africanas são vistas como manifestações culturais que marcam e legitimam modos de ser. De acordo com o autor, esses modos não são fixos, são cambiados e disputados por meio das relações de poder.

> Mas aí perguntei para elas se elas conheciam o Maracatu, para maioria não fazia sentido o que era. Iniciei essa conversa assim. E aí antes de trazer para elas, o que que era a manifestação. Eu trouxe passos de dança, falei, então vamos ver se vocês conseguem, trouxe uma música para a gente poder tentar, elas ouvirem a música e tentar tipo ver se aproxima de alguma coisa que elas conhecem, surgem algumas palavras.
>
> A professora, parece samba
>
> Eu, parece Samba?
>
> Aí a professora parece o Congado
>
> Eu falei parece Congado?
>
> Professora, parece pagode
>
> Eu falei, parece pagode?
>
> Não sei vamos ver. E aí a gente foi fazendo alguns passos de Maracatu (1º momento atlântico).

O processo de discussão realizado possibilitou que as/os estudantes pudessem ter acesso à manifestação a partir do próprio repertório cultural. O contexto narrado está intimamente ligado aos modos como as culturas vão sendo representadas em nosso imaginário. Foi realizado o movimento de apresentar o que não tinha sido visto (o que não era do conhecimento das/os estudantes). Esse processo permitiu trazer semelhanças com aquilo com que as/os estudantes estavam familiarizados. Entram em cena os códigos socioculturais, reproduzidos nas falas das/os estudantes em relação à manifestação.

> E aí é isso, a corporalidade é muito conhecida para elas. A gente foi fazer a aula, na segunda aula, trouxe um vídeo. De uma professora de dança falando o que era o Maracatu. Contando um pouco da história do movimento do Maracatu, quais são os elementos, falando do rei e da rainha. Nesse dia eu trouxe uma música para a gente poder destrinchar. O que é que a música fala?

> Na parte que foi o hino da música, eu ia falando coisas, eu ia falando com elas. O que vocês acham do rei? Como que o rei e a rainha andam? Vamos andar como rei e rainha?
>
> Sabe professora, mas os reis estão todos mortos.
>
> Eu falei, Estão mesmo. Será que talvez mortos?
>
> Ou a gente têm o rei, a rainha do Congado, o rei e a rainha do Maracatu?
>
> Porque também errei, e eu falava. Pois lembra que a professora no vídeo falou que existe a realeza? Como é que é a realeza? Como é que anda o rei aí a gente começou a dançar o ritmo do Maracatu andando como reis e rainhas (1º momento atlântico).

O questionamento sobre a presença do rei e rainha, apontando sua existência na manifestação cultural, possibilitou aos estudantes pensar em outras significações de rei e rainha. Em sua maioria, as representações de reis e rainhas estão muito vinculadas aos filmes infantis que apresentam o contexto europeu para as/os estudantes. Permitir que acessem outras representações se faz condição de mudança.

> A gente foi destrinchando cada música, cada trecho da música que eu não lembro o nome da música agora, mas é uma música bem popular. Assim, e aí eles ficavam, ia ter que surgir a fatia de cá.
>
> A professora está parecendo macumba, eu falei, oi? Tá parecendo o quê?
>
> A professora esse trem tá parecendo macumba, eu acho que esse negócio não é de Deus.
>
> Eu falei, mas porque que não é de Deus? E aí a gente entrou nessa discussão.
>
> O que é de Deus e o que é que não é de Deus? E por que que o Maracatu não seria de Deus?
>
> E aí a gente conversou sobre essa perspectiva, por exemplo do tambor do Porque que o tambor também pode ser de Deus.
>
> Mas eu não sei se é professora. Porque? E aí a criança explica do jeitinho dela.
>
> Porque a minha mãe falou que não e o meu pastor.
>
> Eu fico assim, beleza! Mas olha só aqui na escola, a gente tá vendo a manifestação como parte da cultura. Eu não vou dizer para vocês que o Maracatu também não tem uma parte que está ligada à religião, e que não é uma religião cristã.
>
> É sim, uma outra perspectiva de religião. Mas isso quer dizer que aqui a gente trabalha no Maracatu nessa perspectiva dessa forma? (1º momento atlântico).

A ocorrência da discussão possibilita pensar as questões que envolvem as religiosidades que são ou não aceitas, colocando em jogo as representações religiosas contidas no imaginário das/os estudantes. Ao narrar as falas das/os estudantes sobre o que é ou não de “Deus”, percebe-se a presença de uma moral cristã em seus discursos.

No entanto, há um caminho adotado: trabalhar a partir da legitimidade cultural da prática. Ao afirmar que a prática tem ligação religiosa, marca-se uma condição e direito de existência. Outro ponto importante é o posicionamento em relação ao aspecto cultural, e não religioso, ou seja, à forma como esse conteúdo seria trabalhado no espaço escolar.

> Aí as crianças ficaram meio assim, eu falei. Olha aqui na escola a gente enquanto a perspectiva cultural e se tá na escola e tá na cultura. A gente precisa trabalhar. E aí eles foram cedendo e foram percebendo. E aí mais vídeos para eles falando sobre o Maracatu.
>
> E aí começou a se desconstruir essa ideia, porque aí uma aluna falou. Ah, mas parece o Congado professora e o Congado é de Deus porque o Congado vai na igreja.
>
> Eu falei, é mesmo. Na igreja. Então é de Deus então. Tipo assim, foi se criando um pouco dessa relação com as crianças de desconstrução (1º momento atlântico).

Os movimentos adotados fizeram com que as/os estudantes pudessem acessar as outras representações da prática. Quando se narra que os estudantes fizeram falas sobre o Congado estar vinculado a Deus por ir à igreja, podemos perceber que, em determinadas manifestações culturais, o que determina é a sua ligação com o sagrado — mas essa relação não pode ser com qualquer sagrado.

O Deus mencionado, da igreja, indica uma condição de maior aceitação do Congado por ele estar "próximo" de Deus; a sua ida à igreja garante essa aproximação.

Leda Maria Martins (2023) traz questões sobre os festejos religiosos. A autora aponta que existe uma resistência negra nesses festejos; mesmo estando em contato com um Deus ocidentalizado, eles se configuram como resistência em sua condição ancestral.

Após ser narrada a situação sobre a ideia do Congado e sua relação com a igreja, perguntei sobre a manifestação cultural do maracatu, questionando se ela tinha sido apresentada como uma manifestação cultural negra. Surgiu a seguinte resposta:

> Então, quando eu comecei com elas, falei que era uma manifestação negra. Eu até perguntei para elas, se eu não me engano, eu perguntei para elas se elas entendiam. Porque a gente estava trabalhando naquele momento. E aí Alguma falou. Ah, é porque tá no mês da consciência negra. Também, mas é para além e aí a gente entrou. Conversei com elas sobre a importância de ter esse lugar na escola (1º momento atlântico).

As medidas que foram adotadas fazem pensar que, em muitos momentos, as manifestações culturais afro-brasileiras são representadas a partir de um imaginário que pode ser entendido como uma condição colonialista. Quanto menos colonizada for a manifestação, mais distante da ideia de Deus ela está.

Quando foi apresentada as questões sobre a manifestação e elas/es puderam trazer seus imaginários a esse respeito, pode-se dizer que as representações foram provocadas. Ou seja, as/os estudantes foram estimuladas/os a falarem sobre a prática corporal; nesse momento, surgem as representações observadas. Não se percebe uma desconstrução, mas sim uma ampliação das representações e modos de significação.

Um movimento semelhante surge no 3º momento atlântico, quando as/os estudantes são levadas/os à reflexão em relação às formas como realizam as leituras sobre as práticas corporais afro-brasileiras:

> Então, percebi a falta de conhecimento deles a princípio. Quando eles vão lá, estão com a letra da capoeira, aparece o receio para eles por conta do sujeito religioso que eles se tornaram. Aí um discurso que eles acessam. E aí eles ficam com receio de lidar com a música ali e tal. Mas quando eu trago outras práticas, vou explicando para eles que a cultura afro-brasileira foi inferiorizada e por isso que eles têm receio que quando mostra o futebol mostra o judô, eles não têm nenhum receio (3º momento atlântico).

Esse trecho chama muita atenção quando é narrado que foi identificada a recusa das/os estudantes por questões religiosas; tem-se a discussão sobre a inferiorização da manifestação afro-brasileira.

Neste momento não se percebe uma provocação para que as/os estudantes pudessem identificar de onde vêm e como são produzidos os discursos de preconceito e a ideia de inferiorização.

Para melhor contextualizar, temos que retomar o momento em que foi narrada a prática corporal do samba, que não teve tantos enfrentamentos. Mas, na temática de capoeira, a relação passa a ser outra. No samba, a aparição de uma pessoa que trouxe certa semelhança com um representante das macumbas cariocas causou comentários:

> No samba, quando a gente estava vendo os diferentes passos na forma de dançar o samba, ai o samba no pé. Tem um personagem, um chapeuzinho, todo de branco e tal, muito parecido com Zé Pilintra e aí os estudantes comentaram. Aí começaram entre eles, eu falei
>
> O que você falou?
>
> Ah, isso aí parece o Zé Pilintra
>
> Aí tipo, realmente aquele personagem ali era muito próximo dessa imagem do Zé Pilintra (3º momento atlântico).

A aparição do professor de dança com as roupas que remeteram ao Zé Pilintra marca certa condição na representação daquele corpo e nos códigos da manifestação estudada, ou seja, a figura produz certa fala em relação à aproximação religiosa com o samba.

> Eles não têm medo, não tem nada. Eles acham comum, mesmo essas práticas. Sendo racializadas também, talvez mais um judô, né, futebol. É uma prática que vem de um certo grupo que talvez não seja racializado. Mas tá cheio de signos ali também de um certo grupo. Então, eles percebem que a questão é com a cultura afro-brasileira. Que a questão que incomoda, eles são afro-brasileira é a cultura afro-brasileira essa construção que nós tivemos aí que faz com que eles tenham receio, tenham medo. Isso que eu tentei mostrar para eles, que outras culturas não causavam estranhamento. Um certo incômodo para eles, quando eles viram lá o judô ninguém falou nada, ninguém racionalizou a prática, mesmo sendo uma prática racializada. Mas quando se fala da cultura afro-brasileira, sempre. Ficou muito forte a visão deles sobre isso (3º momento atlântico).

O movimento adotado é de suma importância: mostrar para as/os estudantes as produções do imaginário, de modo que possam compreender as razões do estranhamento. Esse movimento está previsto nas literaturas do CCEF; as/os docentes que afirmam colocar o currículo em ação realizam movimentos semelhantes, a partir dos princípios ético-políticos do currículo. As/os docentes são agenciadas/os por tais princípios.

O que não é possível perceber na situação narrada é o aprofundamento das questões denominadas racializadas. Há identificação, mas não há discussão que permita afirmar que houve problematização em relação ao não estranhamento. Se ele foi observado, por que não foi problematizado com as/os estudantes?

Nas palavras de Aline Santos do Nascimento e Marcos Garcia Neira (2023, p. 14), a situação se dá quando:

> Ao tematizar as práticas corporais, é imprescindível que a(o) docente, em sua atuação pedagógica, crie oportunidades para que aquelas que foram escanteadas ou nem sequer percebidas possam chegar e apresentar todo seu emaranhado de representações, e que suas múltiplas significações sejam valorizadas em um primeiro momento para, em seguida, terem as certezas que as encerram desestabilizadas, que se potencializam outros modos de vê-las, dizê-las, fazê-las, senti-las.

Pensar sobre as representações em relação às culturas afro-brasileiras e sua recusa permite entrar em contato com questões apresentadas por Clóvis Moura (2019). O autor ajuda a identificar tal situação; ele se utiliza do cristianismo para falar sobre a assimilação das manifestações afro-brasileiras. Se o samba, o maracatu, a capoeira são tidos como manifestações que trazem códigos de religiosidade, logo passam por esse processo identificado pelo autor:

> Estabelecida uma escala de valores em cima das diferentes religiões em contato e elegendo-se o catolicismo como religião superior, teremos como conclusão lógica a necessidade de se fazer com que as religiões chamadas fetichsitas, inferiores, se incorporem, também aos padrões católicos ou cristãos de um modo geral (Moura, 2019, p.70).

A questão central está relacionada à recusa, aos códigos presentes nas práticas corporais, de certo modo à sua resistência em manter-se distantes das incorporações religiosas, o que as faz ser práticas que resistem a uma dominação. Mas, em alguns casos, essa dominação se torna inevitável.

Nas linhas a seguir, estão narrados os momentos sobre as reações das/os estudantes em relação às representações nas práticas corporais tematizadas. Gostaria de chamar atenção, em especial, ao 2º momento atlântico. É narrada uma mudança no fazer pedagógico; essa mudança acentua o que bell hooks (2017) nomeia por pedagogia engajada.

Aqui é narrada uma prática corporal do samba. Nessa discussão, a situação ocorrida na escola em que foi apresentada para as/os estudantes a ideia da zona norte negra a partir da manifestação cultural do samba.

Sabendo do contexto, perguntei se houve estranhamentos, uma vez que apareceram, em sua maioria, corpos negros.

> Acho que não, até porque as docentes são brancas em sua maioria. E nós também nos colocamos como pessoas que moram nesse lugar e que frequentam esses espaços, as famílias participam muito disso o tempo inteiro e tem famílias brancas que são do samba aqui tem bastante. Inclusive não é pouco, então também trouxe isso. Então acho que não, eu não vejo que a gente coloca isso, eu acho que em outras épocas quando eu cheguei na escola em 2017, acho que a gente fazia bastante, eu percebo hoje fazendo uma análise, eu acho que a gente fazia muito isso (2º momento atlântico).
>
> E foi com bastante estudo e desconstrução e reconstrução e aprofundamento que a gente foi conseguindo mudar isso sabe. Então eu percebo que na minha prática lá na minha primeira tematização de samba de 2018 fazer exatamente isso rolava sabe uma coisa na outra apresentava assim para as crianças. E hoje em dia a gente já não faz mais dessa forma, por isso que acho que a gente aposta tanto nas vivências na saídas pedagógicas em trazer as crianças para essas situações, né? Quando a gente fez a nossa roda de samba na festa, tinham pessoas brancas tocando e pessoas negras. Nós também tocamos juntos. Então, eu percebo um cuidado da gente (2º momento atlântico).

O movimento realizado aponta condições para pensar outros corpos na manifestação cultural. Mostrando para as/os estudantes que as identidades do samba não são fixas. O reconhecimento por parte docente em não marcar as identidades é de extrema importância, uma vez que se pretende provocar mudanças nas representações. Nesse contexto, possibilitaram-se para as/os estudantes outras experiências na prática corporal do samba. No momento narrado, ocorre um movimento de diversificar as identidades.

> E eu tento mostrar para os estudantes. Porque eles ficam incomodados. É sempre essa questão, o laço de cultura africana que incomoda os estudantes, mas que resiste. Com brancos com negros com mulheres com os judeu ortodoxo lá para Israel. E é isso que eu tento mostrar para os estudantes. Diversidade de corpos que eles estão levando uma cultura africana querendo ou não. É isso que fica sempre (3° momento atlântica).

Apresentar para as/os estudantes questões que marcam seus incômodos é um caminho viável como problematização em relação às sensações causadas pela cultura africana. Mas o caminho adotado não aponta uma discussão racial em relação ao incômodo. O movimento realizado mostra uma valorização da manifestação a partir da diversidade de corpos que consomem a manifestação. Ou seja, não ser uma exclusividade negra, apontam dois caminhos: o primeiro é a não essencialização, movimento interessante. O segundo: está na condição de marcar como uma manifestação que é aceita por todas/os e, por isso, não é o que as/os estudantes pensam. Ou seja, ela é legal porque todos gostam. Não foi possível identificar uma discussão aprofundada para se tratar do incômodo.

> Eu não tive problema nenhum com os país. Nenhum pai veio na escola, a gente fez um trabalho que foi para casa, se eu não me engano. Não a gente fez um trabalho na escola. Foi de entrevistar as pessoas para saber o que elas conheciam do Maracatu. E aí todo mundo ficava, aí o Maracatu é isso aí, tinham respostas meio assim. Aí depois eu juntei com as crianças pra gente entender, quais são as respostas que a gente tinha sobre o que era o Maracatu. A partir disso, a gente juntou o grupo e foi na direção junto. Foi o grupo, outras professoras, as meninas da limpeza, da cantina e outros colegas de sala. Então a gente foi fazer essa entrevista para ver o que a comunidade ali dentro da escola sabia do Maracatu (1º momento atlântico).

Ouvir as/os docentes e as pessoas que atuam na unidade escolar foi um movimento instigante que possibilitou identificar como as pessoas significam e/ou entendem a manifestação cultural estudada. Esse movimento, assim como os outros dois analisados anteriormente, permitiu que as/os estudantes acessassem os vários discursos sobre a manifestação. Tal fato torna importante a desconstrução de certos marcadores; as/os estudantes tiveram falas iniciais ligadas a questões religiosas.

> Esses corpos, eles eram assim, estou tentando pegar aqui no vídeo que eu trabalhei com eles. Eu trabalhei bastante com aquela da Camille. Não sei se você conhece uma que ela chama Camille, depois eu passo, ela é negra. Bom, assim, se a gente olhar e identificar. Ela é negra, ela é trans, uma mulher trans. Eu acho que é nesse sentido quando eu trouxe novamente antes de trazer a estudante. Agora, quando era lá no início do trabalho, eu trouxe crianças jogando capoeira, trouxe mulheres jogando, trouxe homem jogando, já trouxe mulheres brancas e mulheres negras, eu tentei alternar um pouco assim, sabe? Mas no vídeo depois, antes da estudante vim falar com a gente, eu trabalhei principalmente com os vídeos da Camille. Ela é negra, eu trabalho com vídeo também que tinham corpos e eram pessoas trans. E tinha uma pessoa gorda, assim, obesa, jogando capoeira. Mas não foi o vídeo o foco maior era a Camille[52] que tem um corpo vamos dizer assim atlético, ela é negra tem um corpo mais atlético, entendeu? (6 º momento atlântico).

Permitir que as/os estudantes tenham acesso a outras representações de corpos na prática mobilizou outros olhares. Quando é narrada a presença de um corpo trans na capoeira, ocorre uma desconstrução da "norma", movimento muito importante. O fato de ser um corpo trans e negro possibilitaria uma discussão de raça e gênero na capoeira. Nota-se que o que estava em jogo ali eram as representações diversas e não uma discussão racializada da prática.

> Então lembrando da capoeira, né? A gente viu crianças jogando, a gente viu mulheres, a gente viu jovens, a gente vê pessoas adultas, pessoas que estavam ali em outras regiões a gente viu a produção da capoeira na Alemanha em Israel. A gente viu como que os judeus produzem, realizam a capoeira a gente assistiu o vídeos sobre as danças com mulheres dançando, crianças dançando, adultos dançando, pessoas

[52] Puma Camille é uma mulher trans que faz uma discussão sobre performance na capoeira a partir da condição de outros corpos estarem presentes na capoeira.

> brancas, pessoas negras, mulheres, homens, pessoas retintas, não retintas, idosos, então era sempre nesse sentido da gente olhar esses diferentes corpos como eles vão produzindo a prática corporal que tava ali sendo tematizada (4º momento atlântico).

Na narrativa docente aparecem diferentes corpos, forma de mostrar a diversidade de praticantes, a condição da prática em outros países e a sua aceitação. O que está em jogo é a diversidade de corpos que fazem a prática.

> Tematização da capoeira, então, eu falei pô. E também as próprias pessoas que vão, não querem se comprometer. Então espera lá, né, não deixa de ser. Isso no meu entender não deixa de ser racismo também. E quando eu vou tematizando André, e a molecada vai vendo outras representações grande parte delas. Eu digo, grande mesmo, porque eu tenho os registros tanto da capoeira, quanto das brincadeiras africanas, elas pelo menos vão escrevendo ali nos registros que elas pô. Ah, eu achava que era um país é um continente. Eu achava que na época só tinha gente passando fome, achava que na África só tinha pessoa negra e não é desse jeito, achava que as casas eram de palha e de barro igual dos três porquinhos e não é, tem prédio. É difícil sabe, então nos registros eu consigo perceber que vai mudando as representações. Por mais também que nos registros das crianças falem aquilo que a gente quer ouvir, né? (5º momento).

As representações aqui são confrontadas; pela narrativa, é possível perceber que foram trabalhadas questões raciais. As/os estudantes tinham falas que marcavam o território africano como primitivo; foram apresentadas possibilidades de se olhar para o lugar ao passo que as/os estudantes mudavam suas falas. O movimento realizado permitiu que as/os estudantes pudessem acessar outros discursos e repensar suas falas.

A partir das narrativas, em relação às representações, dois movimentos foram percebidos: O primeiro parte da diversidade dos corpos praticantes; esse movimento, em sua maioria, não permite que sejam racializadas as discussões. Apresentar para as/os estudantes a diversidade de corpos praticantes é de suma importância. Porém, quando essa ação entra em cena, possivelmente não são apresentadas questões raciais e, sim, sua pulverização, ou seja, se todas/os podem praticar, as questões raciais em relação à prática são ou foram minimizadas, pode-se pensar em uma democracia racial. À primeira vista, parece que ocorre uma desconstrução da representação, mas não é isso que acontece. Os corpos marginalizados continuam inalterados; quanto menos se discute a questão racial, menos se combate as legitimações coloniais.

O segundo faz o contrário, parte de uma questão racializada, não estando ligado à diversidade de corpos praticantes. A questão racializada possibilitaria rasurar um imaginário que se tem dos corpos negros, uma vez que as tematizações estiveram ligadas a manifestações

afro-brasileiras Podemos pensar que tais corpos são evidenciados nas práticas; pode-se dizer que ocupam uma condição de “protagonista”. Permitir que as/os estudantes tenham acesso a outros modos de vida negro dentro das práticas estudadas possibilitaria uma aproximação das questões que rasuram o que a pesquisa veio chamando de imaginário colonial. Ou seja, trazer a manifestação e rasurar a imagem do corpo negro na própria manifestação se faz condição que permeia outros modos de ser e existir. A exemplo: poderiam ter sido apresentados corpos negros praticantes que ocupam outras esferas sociais.

Pode-se dizer que está em jogo a representação a partir da diversidade e não uma desconstrução dos discursos que produzem a noção de negro. Nas palavras de Stuart Hall (2016), “a representação é uma prática de produção de significados”. Ampliando o que o autor traz, os significados são produzidos a partir das verdades que se têm em relação ao objeto. No caso, os corpos negros evidenciados nas práticas corporais.

Para Aline Santos do Nascimento e Marcos Garcia Neira (2023), tal situação caracteriza a ampliação. Quando as/os docentes viabilizam o acesso a outras representações, existe uma condição de “ampliar as representações pré-estabelecidas em relação aos discursos que produzem noções sobre a prática corporal". Nesse sentido, esse movimento docente compõe um fazer pedagógico do CCEF.

> Por sua vez, a ampliação busca proporcionar o acesso a uma multiplicidade de saberes. Também visa à insurreição dos mesmos. A ampliação quer fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, como aqueles que classificam as práticas corporais e as pessoas que delas participam (Nascimento, Neira, 2023, p. 23).

Foi possível identificar que, em alguns momentos, surgiram situações que marcaram as práticas corporais e seus praticantes por meio da representação racial e religiosa. O movimento adotado pelas/os docentes vai em direção aos diferentes corpos praticantes, como possibilidade de romper com a noção de única identidade.

## 8.4 Representações em xeque: questões raciais e religiosas nas práticas corporais

> *O Brasil não conhece a África / Mas a África sabe bem o Brasil / O Brasil não conhece a África / O Brasil não sabe bem o Brasil. / Tá na cara, ta na veia, tá na cor / Tá no som do tambor /Tá na bunda e no olho do amor /Tá no dia de branco / Tá nas almas da segunda-feira / Tá no brilho da fé*

> *dos filhos de lemanjá. / -Odoiá! / Tá no suor e no sangue que a gente ainda derrama / Pois é Brasil uma afta. / Axé Brasil, África (Gonzaguinha, Tá na cara, 1988).*

> Então, nesse sentido eu acho que houve uma questão racial quando a gente estava vendo vídeo. O da professora explicando sobre Maracatu e ela mostra calunga[53] que é a boneca preta usada. Algumas crianças falaram que a boneca preta era feia. Eu esperei o vídeo terminar, eu acho que foi nesse movimento também que surgiu a coisa do não ser de Deus. Enfim, eu conversava com eles sobre o porquê que tinha essa boneca que é uma boneca preta. O que a boneca representava. A partir da fala da professora e o porquê da importância da boneca. Assim, o porquê era uma boneca preta e não uma boneca branca. E aí a gente conversou, mas não surgiram questões entre as crianças, uma criança falar que a outra é a boneca feia, eu foquei mais porque a boneca é feia. E aí não tiveram respostas, assim, porque eu acho que como foi com uma turma muito pequena (1º momento atlântico).

A narrativa traz uma situação de atenção às falas das/os estudantes, quando se referem à estética da boneca. A discussão em relação à beleza provoca as/os estudantes, convidando-as/os a pensar: o que é feio? E o que, não é? Mesmo não havendo respostas, pode-se dizer que as/os estudantes foram provocadas/os e acessaram questões sobre a estética negra.

> Aí é achismo da minha parte mesmo, a escola estava naquele momento discutindo também as questões sociais a partir de outra perspectiva. Talvez não houvesse uma questão da boneca ser feia, porque não tava dentro da proximidade das crianças a boneca. Eu não consegui levar uma boneca, por exemplo, que representasse a Calunga, então a gente não chegou a debater porque não foi uma grande questão (1º momento atlântico).

Por mais que não tenha sido uma condição afirmada na narrativa, a situação nos permite inferir que o estranhamento ocorre por conta da cor da boneca. Se fosse uma outra boneca, possivelmente não teriam ocorrido as falas em relação à estética. Se trouxermos Frantz Fanon (2008) à discussão, poderemos dizer que entrou em cena uma condição de estranhamento a partir do Outro exótico. O autor traz também as noções de estética negra a partir das propagandas de uma determinada época. Essa condição nos faz assemelhar a estética negra a algo não desejável, o estranho, até mesmo caricato, longe dos padrões estabelecidos como beleza.

---

[53] A calunga é um elemento sagrado dos Candomblés de Pernambuco, no Brasil. Deu origem e passou a ser a figura central nos cortejos. É uma boneca de madeira, ricamente vestida e que simboliza uma entidade ou rainha já morta. Sem ela o Maracatu não sai. A partir do exposto, podemos ver a ligação da manifestação cultural com a religiosidade que não é negada quando aparece a fala das/os estudantes do Maracatu se assemelhar a macumba.

> Não foi uma coisa de uma criança com a outra como em outras aulas acontecem, tipo assim nessa aula especificamente como as crianças. Elas estavam muito curiosas. E aí depois eu fui mostrando para elas as imagens do Maracatu e a gente fez uma pesquisa, uma busca e sempre com pessoas negras. E aí foi esse momento que eu falei com elas, olha Maracatu, ele é um manifestação de pessoas negras, que chegaram no Brasil. A partir disso, é a manifestação. Já tínhamos visto antes no vídeo (1º momento atlântico).

Apresentar corpos negros às/aos estudantes após a discussão sobre a boneca possibilitou perceber outra estética, acessar a imagem de corpos negros, evidenciar um lugar de existência na manifestação e, assim, rasurar o discurso inicial. O estranhamento esteve para além da cor da boneca. Nesse contexto, entra em cena a origem da manifestação e a sua ligação com a religião de matriz africana. O maracatu não está na igreja, e sim nos terreiros; as crianças apontaram a não relação dele com a igreja. Condição que faz com que a manifestação cultural se afaste do "Deus" ocidental. E os corpos que não são à sua imagem e semelhança não estão nos padrões.

> Então, esse dia foi a atividade dos alunos olharem para um vídeo. Onde um professor de dança ia explicando diferentes formas de dançar o samba. Então, samba rock, samba de gafieira, samba no pé, várias formas de samba. Então, quando aparece esse personagem comentam e tal, e a gente problematiza na hora ali. Ou será que tem a ver e tal com Zé Pilintra ou nesse não tem? Será que tem a ver com a questão religiosa? Na hora, ali não teve muita problematização mais profunda, foi só um bate-papo mesmo ali. Em outros momentos eles aproximam também a questão do ritmo, com o ritmo africano. Que eles vão falar que é macumba (3º momento atlântico).
>
> Então, na cultura brasileira, sabe que é um instrumento para tocar? Mas não foi nada aprofundado. Entendeu? Foi mais uma problematização no momento ali o bate-papo. Ah, que você comentou tal, aí você analisa para todo mundo ali, mas sem uma profundidade (3º momento atlântico).

Os momentos trazem duas situações interessantes: foi narrada a realização de uma problematização pouco aprofundada em relação ao vídeo em que o professor é assemelhado ao Zé Pilintra.[54] As/os estudantes são provocadas/os com perguntas a partir da representação que estava ali presente. Como narrado, as provocações foram ali, naquele momento, um movimento interessante de se realizar; porém, existiu ao mesmo tempo um desdobramento a partir do ritmo que foi relacionado ao africano ligado à macumba. Que também não teve uma discussão aprofundada da situação. O que ocorre é a fala sobre o instrumento que se chama macumba na cultura afro-brasileira. O não aprofundamento pode gerar uma ação que marginaliza a discussão em si e os corpos praticantes, encerrando a possibilidade de uma descolonização do imaginário.

[54] Entidade presente nas religiões afro-brasileiras Umbanda, representando a figura do malandro.

> Já na capoeira, já foi diferente. Porque cada grupo ficou com atividade diferente, eram quatro grupos, com comandas diferentes. E um grupo tinha que pesquisar 10 movimentos da capoeira, outro grupo tinha que olhar letras de música e tentar interpretar, no outro grupo tinham alguns instrumentos. Então tinha que pegar os instrumentos tentar reproduzir ali. Acompanhar a música, já o quarto grupo, pegava algumas imagens e tentava fazer. Expressar o que estava na imagem. No grupo que tinha as letras coincidentemente, haviam acho que quatro estudantes, cinco estudantes, acho que três e um era evangélico (3º momento atlântico).
>
> No grupo que tinha as letras coincidentemente tinham alunos evangélicos. Então, eles começaram a fazer atividade e tal e depois eles falaram, não estou me sentindo bem. Esse era o terceiro ano do ensino médio. Não estou me sentindo bem, porque parece certas vezes remete a uma certa religião que a qual não professo e tal e me deixa incomodado, então. Acho que não tô me sentindo bem de fazer essa atividade (3º momento atlântico).

Os incômodos narrados, surgem após as/os estudantes acessarem as músicas da capoeira.

Como narrado:

> E aí a gente conversa esse dia, aí fala que a escola é lugar de conhecimento e tal, ali não era a igreja que ninguém tava falando sobre fé, a gente tava pesquisando, investigando a capoeira. E aí na aula seguinte eu trago uma atividade diferente para a gente perceber como que a as práticas corporais estão cheias de signos da cultura de origem, né. Aí beleza, eu trago futebol. É isso, eu pergunto para eles.
>
> Na maioria das vezes quando um jogador faz um gol ou quando vai começar um jogo que vocês fazem?
>
> A reza, isso não causa estranhamento né?
>
> Rezar ou quando faz um gol faz o sinal da cruz e tal, isso não tá nesse estranhamento, mas na capoeira ao cantar algumas músicas, vocês já aproximam a uma certa religião e ficam com receio (3º momento atlântico).

Ao pensar nesse trecho narrado, é possível identificar que existe uma ação perigosa. Se as práticas estão relacionadas à sua cultura de origem, por que a capoeira não pode ser associada a "certa" religião? Esse contexto pode gerar a ideia de que apenas as práticas corporais afro-brasileiras não podem ser associadas à sua cultura de origem.

> Vamos ver outro vídeo
>
> Aí, outro vídeo era sobre judô, também tem muitos signos ali da cultura oriental, né. Então a forma de cumprimentar e a forma de iniciar a luta e tal, *kimono*, alguns nomes dos gestos.
>
> Oi, pessoal, E aí tem alguma tem alguma coisa da cultura oriental que incomodou vocês?
>
> Não causava nenhum estranhamento neles. E eu trago um outro vídeo, tô tentando lembrar agora do outro vídeo. Mas todos os vídeos vêm trazendo, vai mostrando para eles que tá cheio da cultura de origem. Aí eu trago um grito de capoeira mesmo capoeira praticada por judeus, judeus ortodoxos praticando a capoeira, mas não distanciando da cultura cantando na forma que é fazendo roda e tal.

> E aí os alunos já vem com a outra fala poxa professor agora que eu percebi e tal, verdade. Realmente agora que eu tive essa percepção que estão no cultural que está ali nas práticas e não tem nada a ver com oração. Consegui mostrar para eles nessa atividade que é cultura. E a cultura tá nas práticas corporais, a cultura do grupo de origem. Tá sempre ali, né? Vai sempre aparecer. E aí eles mudam a fala. Eu achei interessante essa atividade com eles (3º momento atlântico).

O que ocorre nas discussões com as/os estudantes é um movimento de apresentar as representações culturais, como mencionada na cultura de origem. Mas em nenhum momento se discute a origem do incômodo a partir da racialização da prática. Pelo contrário, é feito um movimento da diversidade cultural, ou seja, são apresentadas formas de significar a religiosidade; até mesmo os judeus fazem capoeira, então ela não é macumba. Esse movimento está associado a um processo de embranquecimento. Pensar esse processo não é pensar que só negros podem fazer a prática; não é isso. O processo de embranquecimento se dá quando manifestações ligadas a certa religiosidade são afastadas de sua origem com o discurso do diverso, do plural. Não vemos isso acontecer com as práticas orientais; vários corpos praticam, mas os códigos são inalterados.

Frantz Fanon (2008) nos permite acessar uma passagem que pode ser usada para ilustrar a ideia de origem, as marcas contidas nos códigos de origem:

> Olhe, um preto!" Era um *stimulus* externo, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso. "Olhe, um preto!" É verdade, eu me divertia. "Olhe, um preto!" O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente. "Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa (Fanon, 2008, p.105).

Com a ideia de compreender os caminhos realizados, retomei a um momento da entrevista em que é narrado que as/os estudantes acessaram vídeos com diferentes corpos na prática da capoeira. Realizei a seguinte pergunta: "Nos vídeos apresentados da prática da capoeira apareceram corpos diversos; em algum momento surgem questões raciais?" Se sim, como foram discutidas?

Surgiu a seguinte fala:

> Em um vídeo da capoeira angola. Tem mais mulheres na roda, no vídeo da capoeira regional mais homens e se eles comentam eles percebem essa questão de gênero lá tem mais mulheres aqui. Mas questão racial negros e brancos eles não comentam, não falam nada. Talvez comentários sobre crianças. Mas a questão racial não aparece na fala deles não. Eu trouxe depois ao final eu trago lá a capoeira dos judeus. E os judeus ortodoxos praticando capoeira (3º momento atlântico).
>
> E também que fica é a surpresa. Sim, mas não tem comentário sobre os corpos não. Sobre ser negro, branco não tem essa questão eles não levantam essa questão. Eles não falam sobre isso, não sei se por receio de falar ou ofender. Sei lá, falar alguma coisa sobre questão racial, sabe? Por que né? É mais fácil, eles ficarem pensando do que falarem sobre essas questões, com o professor. Então não precisa, eles falarem sobre questão racial, mas sobre gênero, tá, é mulher, questão de idade. Criança né, mas não fala sobre questão racial, não vejo (3º momento atlântico).
>
> Não conduzi para discutir questão racial. A gente está estudando capoeira. Então ali a leitura sobre a prática que eu tô fazendo leitura sobre a prática da capoeira. A questão vai aparecer quando? Quando os incomodam com a atividade. E aí tem a ver com a racialidade por conta, né do signo que estão ali, eles estão fazendo aquela leitura do signo que estão ali estão se sentindo incomodados. E aí surge, a questão da raça que está ali, mas antes disso a gente está fazendo leituras da prática não tem uma intenção ali, a priori de discutir racialidade, entendeu? (3º momento atlântico).

Nesse contexto, a escolha docente produziu outro sentido à discussão e às representações. A opção de não falar para as/os estudantes sobre as questões raciais é legítima. Possivelmente, produziu naquele momento outras significações válidas à discussão. Algumas questões surgem a partir da escolha docente: *foi um risco não discutir naquele momento? Existe a possibilidade de as/os estudantes terem naturalizado o incômodo? Se naturalizado, o incômodo pode vir a reproduzir uma intolerância ou até mesmo racismo?*

Perguntei sobre a escolha realizada em relação às discussões: apontei que, ao ouvir suas falas sobre as questões recorrentes, dá a entender que ele as identifica, mas naquele momento prefere seguir com outras discussões.

Fizemos outras atividades (3º momento atlântico).

Em outro momento, ele retoma a discussão com as/os estudantes apontando as questões raciais. Ou seja, agora ele problematiza as representações.

> Teve essa tensão lá. Como nesse mesmo momento durante esse tempo aí. Eu trocava informações também com os colegas, né, então. Tinha um encontro de 15 em 15 dias com a galera do GPEF. E aí eu trouxe para a galera também, né. A galera sugeriu algumas formas de problematizar essa questão. E eu fui pensando e cheguei a essa conclusão, que a conclusão não era essa possibilidade de mostrar para eles essa construção que está no sujeito. E se a gente não parar e refletir sobre isso, vai passar batido e a gente vai reproduzir novamente esse racismo aí, né (3º momento atlântico).
>
> Apontei que era racismo, né. Ó, percebam que quando a gente lida com a cultura brasileira a gente é contra. Então percebam que há uma construção que o nosso país inferioriza essa raça essa etnia, essa cultura, vocês estão percebendo? Olha, vemos quando a gente olha aqui, olha ali a gente naturaliza, agora quando nós olhamos para

> capoeira e estamos diante da cultura africana, a gente fica incomodado, né? Então foi isso e várias vídeos, foram mostrados. Então teve o graduado o caranguejo que esteve com a gente lá, mas ele é um cara branco. Ele é um cara branco, branco (3º momento atlântico).
>
> E pô, mas como um contato bem, bem íntimo com a capoeira ensinou bastante coisa. Da capoeira e tal. Os alunos não falaram, tipo, como esse corpo branco tem tanta intimidade com a capoeira, não foi questionado nada disso apenas escutaram, ouviram, questionaram sobre os toques do berimbau, sobre a forma de graduar e tal, mas a questão do corpo em si eles não estranharam (3º momento atlântico).

Foram adotadas algumas ações que chamaram atenção: a problematização das questões raciais, apresentação das questões que inferiorizam as culturas brasileiras ligadas à raça negra, e a presença do graduado que não gera incômodo.

A ação docente é explicitada por Cyndel Nunes Augusto (2022), *apud* Aline Santos do Nascimento e Marcos Garcia Neira (2023). O CCEF permite que as ações docentes possam ter inúmeros caminhos que possibilitam reflexões diversas. Quando o docente retoma a discussão, sua escolha possibilita outras reflexões para o momento; não foi preciso seguir uma ordem de discussão. Tal característica faz do currículo um espaço de múltiplas ações:

> [...] definir, entre inúmeras possibilidades, uma prática corporal e tematizá-la de uma certa maneira, entre muitas outras; exatamente por acreditarem que essas são as próteses que potencializam a construção de subjetividades capazes de ler e produzir temporariamente interpretações sobre si, dos demais e das coisas do mundo, de modo que suas ações não dificultem a vida e a existência de outras subjetividades que não aquelas que, ao existirem, fortalecem práticas de violência, extermínio e morte. Nesse caso, espera-se que atitudes contrárias – não violentas, mas com rigidez ética e política – sejam adotadas (Augusto, 2022, *apud* Nascimento; Neira 2023, p.15).

Perguntei sobre o movimento realizado e se essa forma rompeu com o pensamento sobre a capoeira ser coisa de negro, religião, dentre outras atribuições.

> Eu acho que já tinha feito outro trabalho sobre capoeira, né. Então. sempre que eu vejo que de alguma forma tentam capturar, o que significa a capoeira. Ela escapa, entendeu? Então não tem como a capoeira é coisa de preto é macumba, é coisa de preto sim. É cultura religiosa ali sim. Mas também brancos praticam outras pessoas de outras religiões praticam também, então a prática ela é, ficou o significado sobre a prática circular e escapa sempre então (3º momento atlântico).
>
> Sempre que eu vou fazer atividades, fica isso. O que fica é isso, tem como capturar e falar com a capoeira é uma coisa só? Ela é uma coisa agora, e outra hora é luta, outra hora é dança. Ora, espetáculo e resistência, né? Mas o que fica sempre quando eu tematizo capoeira. É esse laço da cultura africana. Que hora incomoda, né? E a gente sabe por que incomoda (3º momento atlântico).

Em um outro contexto, a presença de corpos brancos e a aceitação trazem questionamentos. No 4º momento atlântico, acontece uma situação que nos convida a refletir. A partir da narrativa docente, é apontada a seguinte situação: “É, quando ele tá lá, tocando, o olhar não é o mesmo de admiração, é um olhar de repúdio, é um olhar discriminatório” (4º momento atlântico).

> Então, os estudantes lembraram desse processo, eles também comentaram uma passagem bem bacana. O curioso de ver isso tudo, foi ver que as meninas estavam bem engajadas nesse debate. Então, elas pontuaram as diferenças que existem entre o corpo branco e um corpo negro quando estão presentes nessas religiões então a estudante falou assim, ó a L junto com a M.E, né? Elas falaram que o corpo negro quando é quando tá no candomblé quando tá na umbanda é visto de forma de desconfiança é produzido uma violência. Quando é um corpo branco é visto como uma pessoa corajosa, como uma outra pessoa, já é um outro olhar ali presente. De admiração, exuberância, enfim, enquanto o corpo preto é um corpo violentado (4º momento atlântico).
>
> Elas pontuaram essas questões aí quanto a produção dessas religiões de matriz africana afro-brasileira a partir das atividades ali que acompanha. E aí elas até usaram o estudante como exemplo por ele ser branco, olhar de admiração. Aí tem um outro moleque lá, que é preto retinto, por exemplo. É quando ele tá lá tocando o olhar não é o mesmo de admiração é um olhar de repúdio, é um olhar discriminatório, então elas colocaram essa questão, né para mostrar como que a percepção das pessoas a respeito das religiões de matriz africana e afro-brasileira estão imersas numa questão racial. Uma questão de pele a questão a melanina, ela é um marcador assim muito forte que ali no debate ficou. Para nós era algo que a gente não tinha nem discutido e que surgiu. No decorrer do trabalho e sempre a partir das narrativas ali dos estudantes (4º momento atlântico).

Ao perguntar ao docente sobre a situação narrada em relação à questão racial apresentada, surge a seguinte resposta:

> Rapaz, complexo, eu vou falar do que aconteceu, né mano. Quando a gente estava tratando desse tema. Agora que teve esse episódio, os estudantes eles foram apresentando a sua leitura, né. E eu queria tomar muito cuidado para não ficar ali, em uma conduta assim, repressiva. Porque eu ficava com receio de silenciá-los. E deles não se sentirem à vontade para colocar as suas leituras e suas impressões (4º Momento).

Mais à frente aparece uma outra situação que chamou muita atenção: é narrada a recusa de um estudante em participar da aula, mas quando se apresenta outros corpos na prática da capoeira, ele passa a se interessar e se aproximar das discussões.

> Então, ele falou isso, então, a gente foi buscar como que a cultura desses outros lugares vai penetrando a capoeira de uma forma e alterando as suas significações que vão se reconfigurando. Em Israel, a gente viu que a religiosidade local acaba se conectando com a capoeira brasileira na prática, né? Então assisti esse vídeo. Um dos estudantes começou a falar da sua religiosidade e aí, o curioso é que ele era um estudante que fugia bastante das aulas. Quando a gente sair da sala para ir a quadra ele escapava ele entrava na sala de uma outra turma ou ele ficava na própria sala dele ou então resistia bastante (4º momento atlântico).

> Teve um dia em que nós estávamos assistindo algum vídeo fazendo uma atividade de leitura e ele estava lendo a bíblia. Então eu não sei se essa reação dele de ler a bíblia tinha um vínculo direto com o tema que eu estava tratando ou porque ele queria estudar a bíblia simplesmente. Então, ele passou a ter o interesse no tema quando ele viu essa ocorrência da capoeira no Estado de Israel e que ele viu o público muçulmano fazendo capoeira né? Então é um ponto que me chamou atenção, que eu me recordo agora (4º momento atlântico).

Ainda sobre o ocorrido em relação ao interesse do estudante pela temática

> Então, esse estudante que passou a ver a capoeira a ter interesse para capoeira depois que a gente viu esses vídeos que mostrava, Judeus fazendo, pessoas ligadas a outra religiosidade da qual ele tinha um apreço. Eu não consigo dizer se tinha algo. Se a resistência dele partia de uma questão racial. Ou simplesmente ele não queria fazer porque era algo que não compunha o contexto dele ali no dia a dia dele. Enfim (4º momento).

O conjunto de situações narradas se aproxima dos discursos que marcam as manifestações afro-brasileiras em relação à sua aceitação. As questões sobre intolerância religiosa, denunciadas pelas estudantes, o interesse do estudante após ter conhecimento sobre outros corpos praticantes, as situações trazem uma condição superimportante à pesquisa para pensarmos as representações dos corpos que estão inseridos na prática corporal estudada. Nesse contexto, é evidenciado que o "problema" não está na prática em si, mas sim nos corpos que estão nela. Tais marcadores produzem certa marginalidade aos corpos pretos e às suas culturas, como identificado pelas estudantes. É apontado por Sidney Nogueira (2020).

> O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado "eu" em detrimento de "outrem", sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (Nogueira, 2020, p.19).

Ao retomar a situação ocorrida com o docente, perguntei se ele identificou um pedido por parte das estudantes para tematizar as questões raciais na discussão. Ele menciona que a intenção no momento não era marcar os corpos e, sim, proporcionar maior espaço de existência. Porém, as/os estudantes trouxeram uma situação de diferença racial para a discussão. E se observarmos as falas, os corpos já estavam com os marcadores sociais e culturais; os marcadores foram identificados por elas. Stuart Hall (2016) nos ajuda a compreender tal situação a partir das questões que apresenta sobre cultura:

> A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós (diferentemente do movimento involuntário do joelho ao ser estimulado por um martelo), mas carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretados por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento "humano" na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade (Hall, 2016, p.21).

Ampliando a discussão sobre as questões que marcam os corpos negros, podemos dizer que a cultura tem uma grande função na construção das representações dos corpos, das culturas, dos modos de vida, das práticas corporais e dos sujeitos que delas participam. Não é de hoje uma discussão na educação de que somos seres constituídos culturalmente. Nesse contexto, a cultura não pode ser tida como algo fixo e acabado. As relações estabelecidas por meio da cultura alteram suas significações. Com isso, muda-se também a forma como vemos determinadas culturas.

Por se tratar de uma manifestação afro-brasileira, dependendo do modo como ocorrem as mudanças, elas passam a ser vistas dentro de um processo de modificação da origem, ou seja, quanto mais próxima do branco estiver a manifestação, mais aceita será. Com toda sua elegância, em 1975, Paulinho da Viola faz uma crítica ao processo de modificação do samba. Nas palavras do intelectual:

> *Tá legal / Eu aceito o argumento /Mas não me altere o samba tanto assim / Olha que a rapaziada está sentindo a falta /De um cavaco, de um pandeiro /Ou de um tamborim / Tá legal / Tá legal / Eu aceito o argumento / Mas não me altere o samba tanto assim / Olha que a rapaziada está sentindo a falta / De um cavaco, de um pandeiro / Ou de um tamborim / Sem preconceito / Ou mania de passado / Sem querer ficar do lado / De quem não quer navegar / Faça como um velho marinheiro / Que durante o nevoeiro / Leva o barco devagar ( Paulinho da Viola, Argumento, 1975).*

De forma sutil, Paulinho da Viola traz para o debate sua preocupação com as modificações que vinham ocorrendo no gênero musical. Esse e outros movimentos podem ser identificados como o processo de branqueamento citado por Lélia Gonzalez (1989). Para a autora, esse processo se dá quando certas práticas são assimiladas ao branco e ganham mais prestígio, mas, para a autora, as marcas da africanidade surgem; não dá para esconder.

> Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel (Gonzalez, 1984, p. 226).

No 5º momento atlântico, realizei uma pergunta durante a entrevista para pensar questões sobre a valorização da manifestação a partir das representações:

> Eu não consegui enxergar essas falas assim sabre a capoeira é mais boazinha porque tá lá com o mestre evangélico sabe? Eu não consegui enxergar isso não. E até quando a gente vê o vídeo da Capoeira evangélica com cantigas lá de Deus. Até o estagiário, que eu falei que era candomblé, falou "Meu, isso é um crime"! Falou para mim. Não teve coragem de falar para a molecada. Ele falou, mano. Você é doido? Trazer isso para molecada. Oxe, mas existe, você quer que eu faça o quê? A gente tá vendo esse tipo de capoeira que existe, então. Mas isso não existe eu vou falar com meu amigo que é mestre de capoeira ele vai vir aqui prender você. Eu falei, que doido, pode ver, existe. Você está vendo? Ele estava me zoando. Mas eu quando eu falo para eles eu até falo não do tipo de tirar sarro, mas eu falo isso (5º momento atlântico).
>
> Talvez não tenha ligação com a capoeira como ela foi pensada no começo. E assim, de novo, como a gente mencionou lá no começo. Tudo que é negro, preto, é tratado como algo ruim, então, pera aí, deixa eu aproximar aqui de uma cultura branca evangélica que aí a capoeira vai ser boazinha. Acho que eu converso com as crianças nesse sentido, sabe, não assim, é lógico. As coisas que me levaram a essa conclusão e, a pensar disso, a capoeira hoje é uma luta. A religião ela vai depender de quem é praticante, mas que essa ligação que ela vai perdendo com a cultura negra ou que as pessoas vão se distanciando, não é uma coisa tão bacana assim. Por exemplo, uma pessoa evangélica para poder praticar capoeira. E achar que aquilo ali não é macumba porque a música tá falando de Jesus de Deus de Moisés, igual a gente ouviu a música lá. É nesse sentido que a gente faz a conversa e aí eu não vou percebendo que a molecada vai falar então é mais boazinha porque é evangélico. Eu vou conversando justamente nesse sentido quanto mais a gente vai se aproximando das culturas das pessoas evangélicas vai se desaproximando da cultura negra, mais ela se aproxima da branca para serem aceitas. Para não serem marginalizadas. Então acho que eu faço diálogo nesse sentido, sabe? Então essas falas eu não percebi na molecadinha (5º momento atlântico).

Mesmo sendo em condição de “zoeira”, o incômodo do estagiário é evidenciado ao ver a manifestação cultural da capoeira atravessada por outros códigos. Ao apresentar outros códigos da manifestação, esses podem ser entendidos ou não, causando diversas reações, como a do estagiário. Além da reação do estagiário, não se busca legitimar o que é ou não a capoeira. O que chamou atenção foi o caminho adotado, em que as/os estudantes são provocadas/os sobre o processo de aceitação da capoeira.

Foi feito um movimento por parte da docência para promover outros códigos. Mesmo sem a ocorrência de falas que poderiam marcar a prática, optou-se por problematizar a condição de aceitação que estava ali em jogo. De forma muito interessante, foram sendo pontuadas as questões que levam à marginalização. As/os estudantes tiveram a oportunidade de acessar outras narrativas em relação à prática e sua aceitação. Quando não está associada ao ideário cristão ou a outro qualquer que não seja negro.

A situação nos permitiu identificar como as recusas podem ser cambiadas; assim, podemos dizer que as lutas por significações estiveram presentes nas representações da manifestação. Mais que isso, uma luta por uma significação racializada. A qual o docente pontua com as/os estudantes com outras palavras. Toda essa situação me faz pensar nas contribuições de Deivison Mendes Faustino (2022) no campo dos movimentos anticoloniais. A recusa do estagiário e a ação docente caracterizam tal movimento, nas palavras do autor:

> O que configura os movimentos anticoloniais, em sua premissas teóricas e políticas, antes de mais nada, é a aposta em uma práxis revolucionária que os libertaria do jugo colonial. Em linhas gerais, essa noção de práxis exigia a reivindicação calibanizada das noções modernas de sujeito, razão e nação, assim como a mobilização identitária - identidade nacional, identidade negra, identidade islâmica etc. - em torno da noção de totalidade comum que superasse as diferenças de forma a viabilizar uma coesão política que fizesse frente cultural, política ou belicamente ao colonialismo (Faustino, 2022, p.122).

Pensando nas narrativas e análises sobre as questões raciais e religiosas, o contexto produzido nas práticas possibilitou analisar as representações em relação aos corpos negros e às manifestações culturais. Durante as entrevistas, foram narradas situações que marcaram os corpos a partir das condições religiosas. Gostaria de trazê-las nesse momento, com a intenção de identificar as situações que carregam semelhanças e, quem sabe, as situações nos ajudem a pensar o colonialismo como um sintoma, que ora está ausente, ora presente.

As questões pontuadas nas narrativas:

> E foi interessante ver, famílias evangélicas também lá presentes e falando. E claro que teve uma família ou outra que se incomodou. Teve até uma família que pediu a transferência da criança da escola, mesmo a gente tendo explicado. A gente fez várias reuniões para tratar disso. E acho que teve uma criança que falava: Ah, eu não vou brincar porque minha mãe falou que não é para eu ficar fazendo isso de samba da Vanda. Isso foi uma família que a gente conversou algumas vezes, mas que a criança continuou com essa fala. Ah, isso eu não brinco. Então, teve isso (2º momento atlântico).
>
> Eu dei uma olhada. Eu vi algumas práticas lá, né? Eu li o conteúdo muito bacana, então assim, é um caminhar. É um olhar voltado para essas questões e eu acho que isso é importante também. Mas as falas em relação à molecada geralmente giram em torno disso, né? Desconhecimento, na verdade não diria nem que é desconhecimento André, eu acho que é um conhecimento estereotipado, né, marginalizado (5º momento).
>
> Muito tem se discutido hoje sobre questões étnicas, mas a gente tem avançado muito pouco. Então, tipo assim se a gente ainda tá avançando pouco alguma coisa tá errada na forma que se discute. Porque quando eu chego na escola e os meus alunos ainda não sabem (1º momento).
>
> Olha eu não percebi, diferente de uma outra escola que eu trabalhei. Teve uma outra escola que eu trabalhei que a questão religiosa apareceu fortemente. Eu não vou fazer isso porque, sabe assim? Uma resistência. Eu lembro que na época antes de fazer a capoeira, porque não foi bem explícito essa questão religiosa. E que até a gente foi conversando bastante sobre, até que tinha um grupo de capoeira que usava o salão da igreja e enfim era uma coisa. Agora nesse trabalho, eu não percebi assim não. Algo que tivesse uma relação direta com a questão religiosa, uma resistência sabe, um preconceito explícito em especial na escola. Nesse projeto, nessa escola, não percebi, a L traz isso que eu comentei, mas assim da música, mas eu não vi resistência dos estudantes assim. Eu tô buscando aqui, que eu me lembre não (6º momento atlântico).
>
> Mas teve um momento em que nós estávamos na quadra fazendo uma vivência. E aí um dos convidados começou a falar de como ele fazia a percussão e tal, como que ele tocava. E aí um outro colega comentou. Foi fazer um comentário e acabou usando o termo bem pejorativo. E aquilo eu acho que tinha assim um componente bem preconceituoso entrelaçado. E a gente chamou atenção dele a época falando que aquele tipo de conduta, aquele tipo de narrativa estava vinculado como uma percepção bem violenta. Então assim, foram apenas episódios assim que apareceram na aula, nessa questão. De tentar deslegitimar o trato da capoeira, um viés preconceituoso discriminatório, enfim. Só lembranças que eu tenho aí desse trabalho de 2023 (4º momento atlântico).
>
> E aí os alunos já vem com a outra fala poxa professor agora que eu percebi e tal, verdade. Realmente agora que eu tive essa percepção que estão no cultural que está ali nas práticas e não tem nada a ver com oração. Consegui mostrar para eles nessa atividade que é cultura. E a cultura tá nas práticas corporais, a cultura do grupo de origem. Tá sempre ali, né? Vai sempre aparecer. E aí eles mudam a fala. Eu achei interessante essa atividade com eles (3º momento atlântico).

Como exposto, por mais que tenham movimentos falando sobre outros modos de vida, outras significações da prática, falas racializadas surgem de diversas formas. Algo que nos faz pensar na importância de ações como as que foram realizadas e, também, discussões que possam racializar o debate para que as/os estudantes possam compreender as várias formas que o racismo opera. Quem sabe assim existam condições para pensar formas outras de olhar para os corpos negros.

O contexto nos faz pensar que o que está em jogo é A forma como os discursos produzem verdades sobre as práticas corporais e os corpos negros. Carregando-os para certa condição de verdade sobre aquilo que se é, não sobre aquilo que pode vir a ser, tão pouco sobre aquilo que não se intencionou ser.

Esse corpo não tem "escolhas"; é um corpo-objeto, sempre narrado a partir de condições estabelecidas, que aqui nomeamos de colonialismo. Habitado por resistências e por uma condição que lhe enclausura socialmente. Deivison Mendes Faustino (2022) faz menção à zona do não-ser, condição existencial. A meu ver, pode vir a ser uma "fuga" daquilo que está posto ou até mesmo um lugar que é produzido pela falta de inteireza existencial para além do olhar do Outro.

> Em um estreito diálogo com o existencialismo francês, Fanon oferece uma abordagem positiva a respeito dos caminhos tortuosos e das frustrações que compõem a experiência individual. Para ele, "existe uma zona do não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma encosta perfeitamente nua, de onde pode brotar uma aparição autêntica", ou seja, a vida humana é plena de contradições e dilemas sociopsíquicos existenciais dos mais variados que, embora difíceis e às vezes insuportáveis, possibilitam ampliar a nossa consciência sobre o mundo, a liberdade e a responsabilidade para conosco e com os outros. Por essa razão, é impossível viver sem conflitos, e somente aqueles que ousam encarar as próprias contradições, descendo "ao verdadeiro inferno", podem assumir a responsabilidade pela própria existência (Faustino, *apud* Fanon 2022, p. 51-52).

Na resistência que extrapola aquilo que é tido como comum, rompendo com a ideia de que sempre foi assim. Em alguns momentos, movimentos estão acontecendo nas práticas corporais acionadas pelas/os docentes que partilharam narrativas. Um movimento tímido, que deve ser reconhecido como importante. Quem sabe um dia teremos condições de olhar os corpos negros a partir da diferença. Rompendo com essa herança colonial deixada pelo corpo não negro.

## 8.5 As representações dos corpos negros: outras ou as mesmas?

Nesse momento, pretende-se identificar formas de representar os corpos negros, ou seja, o corpo negro do centro do debate. *Como esse corpo é representado?*

> Passa um pouco sobre os conhecimentos e os saberes das famílias. Então a gente viu o material e deixou elas produzirem alguns registros. Vieram várias coisas interessantes, muitas coisas prontas da internet, a gente foi observando isso, veio um pouco sobre o sambarock que algumas famílias comentaram que elas iam nos espaços. Sobre o baile de sambarock, outras comentaram sobre as escolas de samba aqui da zona norte e outras comentaram sobre o samba de Morro. Que foi uma pesquisa que nós fizemos. E aí a gente foi colhendo essas informações. E a partir dessas informações, surgiram registros sobre o samba de roda e aí a gente decidiu passar um pouquinho sobre esses vários tipos de samba (2º Momento atlântico).
>
> O primeiro que a gente passou foi o samba de umbigada, então a gente assistiu alguns vídeos com as crianças sobre o samba a gente pegou as saias que têm na escola e fez uma vivência com elas, conversamos sobre a gestualidade da umbigado e o que aquilo significava (2º Momento atlântico).

Aqui, são acionados os saberes sobre as manifestações que seriam estudadas. Nesse sentido, é acionada a identidade negra do bairro, por se tratar da zona norte de São Paulo, a região é conhecida por sua quantidade de escolas de samba. Nas palavras de Tadeu Kaçula (2020), Casa Verde: uma pequena África paulistana.

> E aí ficamos um tempo nessa aí do samba de roda, depois nós fomos para o samba de morro. E aí quando a gente foi para essa parte do samba de morro nós perguntamos para as crianças o que elas achavam que era samba de morro. Retomamos as pesquisas, lemos as perguntamos para elas, a gente perguntou o que que é morro e aí as respostas foram muito interessantes. Elas falaram que morro era um lugar feio que tinham casas destruídas, elas falaram que morro era uma montanha com mato, que tinha morro na praia, e aí a gente então, entendeu que tinha uma certa leitura por parte delas do que era um morro. A gente perguntou se perto da onde a gente morava tinha morro (2º Momento atlântico).
>
> Aí algumas crianças falaram que sim, e outras falaram que não, que não tinha. Então a gente foi entender um pouco sobre isso. E aí para a próxima semana a gente planejou escutar uma música, a música Samba de Morro. A música;
>
> *Eu sou o samba que fala, eu sou o samba a voz do morro. Sou eu mesmo assim Senhor*
>
> Escrevemos a letra dessa música num cartaz e fomos colocando umas imagens para as crianças terem essa referência, como elas são pequenas, elas ainda não são alfabetizadas. A gente escreveu destacando umas palavras e aí retomou essa ideia do morro, e aí a gente ouviu a música com as crianças. Lemos o que estava no cartaz com elas e fizemos a apreciação de imagens de morro (2º Momento atlântico).

A ação adotada mostra uma condição muito importante no processo de desconstrução de certos imaginários. As/os estudantes foram acessando as várias representações sobre a noção

de morro. É possível perceber que existe um movimento de provocação sem ser anunciado. Ao acessarem as imagens de morro, as/os estudantes passam a ter acesso a outras representações.

> E essas imagens elas foram usadas muito de um Artista que chama João Cândido[55] que dava nome para uma outra turma que é um artista aqui da zona norte que pinta sambas carnavais e que tem essa questão dos morros. Então, a gente foi até a turma João Cândido conversar um pouquinho com a turma. Sobre as obras de arte, a gente faz sempre isso uma vez por semana, é uma interação longa, aí na outra semana, a gente foi até o espaço de artes da escola (2º Momento atlântico).
>
> No *atelier* nós penduramos várias fotos de samba de morro que a gente escolheu de artistas, enfim. Aí a gente convidou as crianças a fazerem a construção estética do nosso morro. E aí a gente fez três movimentos, a gente fotografou as crianças sambando, imprimimos as fotos delas sambando e elas fizeram intervenções, construíram as casinhas do morro. A partir da estética que a gente tinha observado nessas obras de arte, nessas referências (2º Momento atlântico).
>
> A gente trouxe isso porque era uma referência que a gente tava trabalhando com as crianças a estética e a gente tem muito esse hábito de conectar as crianças com a negritude, com a cultura brasileira, com a cultura indígena e sua importância. Então a gente tem muito isso sim. Então a gente apresenta aquilo a importância, eram imagens do morro ocupado pelas pessoas que lá viviam. Eram imagens que tentavam retratar um pouco das vidas que estavam ali, era uma imagem esteticamente eram fotografias estéticas desses espaços. Então, muito nessa intenção, já que as crianças anunciaram que o morro era um lugar de casas destruídas, a gente tem que mostrar que existiam outras leituras daquele espaço, feitas por pessoas que ali moravam. Então essa foi a intenção das imagens (2º momento atlântico).

A valorização do espaço e dos corpos que ali habitam nos leva a pensar que entrou em cena a identidade negra contida nos códigos dos morros nas formas de significar os espaços. Não são só os negros que habitam esses espaços, mas, em sua maioria, sim. O que nos permite fazer tal afirmação é a fala sobre "conectar as crianças com a negritude", nessa atividade em questão. Tal afirmação nos faz pensar no trabalho realizado por Antonio Cesar Lins Rodrigues em (2015), "O samba como possibilidade de resistência cultural".

> Buscar um lugar para essa manifestação cultural dentro do currículo escolar, admite-se, deva levar em conta que a mesma traz em seu arcabouço sociohistórico, não somente uma grande relevância, como também um importante potencial cognoscível. Vê-se no Samba um caminho de legitimação das Culturas Negras, por conta do seu potencial de representatividade – mesmo sendo, muitas vezes, fetichizado – expressado na almejada busca de uma identidade nacional. Também se assiste o Samba como possibilidade de resistência, à medida que, enquanto representação cultural negra no currículo escolar, ele possa trazer mais alternativas de acesso aos variados saberes ligados à população discente (Rodrigues, 2015, p. 30).

---

[55] Artista plástico negro da região, João Cândido da Silva é um pintor brasileiro que retrata em suas obras da cultura popular brasileira. Foi também co-fundador da Escola de Samba Unidos do Peruche.

Aqui as identidades estão em jogo e ao mesmo tempo são cambiadas no seguinte movimento:

> Eu acho que é duplo cuidado, assim, o de reconhecer a ancestralidade do samba na cultura brasileira e não só o samba, né, mas as outras práticas corporais são importante reconhecer isso trazer de que lugar que é. Mas ao mesmo tempo num colar essa identidade, né? Senão fica uma coisa só o negro toca samba. Ou o negro só serve se ele toca samba não tem nenhuma outra função e acho que é por isso também que a gente fica nesse esforço de trazer a vida das pessoas numa totalidade. Então eles conheceram a Vanda que é, mas a Vanda que é mãe, a Vanda que trabalha em tal lugar, e a Vanda que faz outra coisa, que tem um cachorro que faz aquilo que faz isso, faz isso, que viaja, que tem família. Então a gente também tenta apresentar a vida inteira da pessoa (2º momento atlântico).
>
> Para não fazer só esse recorte, eu acho que existem duas possibilidades: ou a gente apresenta esse recorte a Venda do afoxé e para aí. Ou vai para outros caminhos que é o que a gente vem descobrindo que traz mais potência para os projetos (2º momento atlântico).

A ação pedagógica é narrada, reconhece a necessidade de romper com os estereótipos do corpo negro no samba, estando para além daquilo que está posto como condição única. A preocupação docente em apresentar para as/os estudantes a vida inteira das pessoas é a forma que possibilita ir além das questões raciais que marcam os corpos e as práticas.

Pensando nas questões que foram narradas, perguntei como eram os corpos que estiveram envolvidos no projeto.

> O Edson é homem negro retinto a Michele uma mulher negra retinta. E a Vanda de Oxum é uma mulher negra de pele clara e a filha dela também. Então tô trazendo essas referências mais porque você perguntou. E as crianças nas imagens. Quando elas viram as musas do Samba aqui da zona norte, elas também eram mulheres negras em sua maioria, se eu não me engano a gente até comentou alguma vez sobre a Maria Rita com as crianças nisso assim. Acho que isso também apareceu, mas em sua maioria eram pessoas negras. E acho que todas as participações acabaram, a Maria Helena também é uma mulher negra. O JL também negro. Então acho que a maioria eram pessoas negras (2º momento atlântico).

Foram feitos inúmeros movimentos para apresentar aos estudantes outras representações da manifestação do samba. Isso ocorreu com a participação das famílias, as falas das docentes que frequentavam os espaços de samba e a presença delas no bairro. Outras identidades foram acionadas, condição importante na construção de outras significações em relação à manifestação. O fato de o projeto estar ligado à cultura negra fez com que a maioria

dos corpos negros presentes fosse negra. A questão que chama atenção é a forma como os corpos negros foram representados para as/os estudantes.

O movimento realizado traz uma condição muito cara à pesquisa: olhar os corpos negros a partir da diferença. Por muito tempo, se apregoou que os corpos negros são legítimos a certos fazeres e não a outros. Condição estabelecida socialmente, marcando as manifestações culturais e práticas corporais, dentro e fora do espaço escolar. Por meio da narrativa da prática corporal, percebem-se as identidades e, por vezes, as suas variações culturais, ou seja, apresentam-se outros fazeres e representações da prática e de quem pratica. Nesse contexto, o que entra em cena não são as representações da diferença negra, mas sim as identidades a partir da valorização de suas formas de existência para além da manifestação.

Em um dado momento acontece uma roda de samba, na qual todas/os participam. Perguntei como foi essa experiência em relação aos vários corpos no samba e às falas das/os estudantes a respeito.

> É eu acho que acontece muito em relação às professoras, então quando a gente está apresentando faz qualquer coisa então a gente também vai lá sambar ou a gente vai lá tocar junto com o Edson que tava com pandeiro mesmo que a gente não saiba, mas tem professores que sabem. Eles sempre tem essa surpresa. Nossa você também sabe, e aí eu não sei se é uma percepção que elas têm de nós enquanto professoras que é uma leitura do ai a pro só faz isso aqui que é cuidar de mim, então ela tá fazendo uma outra coisa isso causa um estranhamento nas crianças, eu acho que tem um pouco isso. Então quando a gente se juntou lá para fazer a nossa roda de samba foi uma coisa totalmente amadora, mas que era exatamente o objetivo reunir as pessoas adultas da escola todas para tocar nessa roda. Enfim, teve muita essa surpresa. Então você também toca? As crianças têm essa fala de surpresa, quando a gente se coloca nesse lugar também (2º momento atlântico).

É interessante observar a realização da ação com as/os estudantes. Nesse momento, a participação dos vários corpos coloca em xeque as representações legitimadas do samba. Como ocorreu em outros momentos, como forma de apresentar outras condições. Existe uma condição que chamou muito a atenção: a presença do Edson, como narrado. Ele é um homem negro retinto.

Sabendo que as experiências das/os estudantes não estavam limitadas ao espaço escolar e que já haviam sido apresentados outros copos, praticantes e frequentadores do samba. Pode-se imaginar: se o Edson não estivesse ali naquele momento e estivessem só as professoras, que em sua maioria são brancas, como mencionado anteriormente. Outras representações seriam

acionadas; teria sido mais um movimento interessante para desconstruir a relação dos corpos do samba.

Mas a figura do Edson marcou um lugar. Ou seja, indiretamente a sua presença naturaliza a condição negra no samba. Trouxe tal questão, na ideia de pensar que: ao passo em que escaparam as identidades essencializadas com a presença dos corpos brancos no samba. Também colocamos as representações em lugares ditos comuns, por meio da valorização que pode marcar. Compreender as sutilezas raciais que marcam os corpos é um caminho complexo e árduo. bell hooks (2019) traz contribuições:

> Aparentemente, ninguém concordava com a minha insistência em afirmar que o racismo se perpetua quando a negritude é associada unicamente a experiências viscerais, vistas como de resistência, ou mesmo desconectadas do pensamento abstrato e da produção de teorias críticas. A noção de que não existe conexão significativa entre a experiência negra e o pensamento crítico sobre estética ou cultura deve ser constantemente questionada (hooks, 2019, p. 71-72).

A fim de acessar algumas falas das crianças sobre a vivência na roda de samba. Perguntei se foram identificadas questões em relação aos corpos brancos presentes.

> Eu não sei, eu acho que tem bastante, tem um pouco das duas coisas eu diria. Porque quando a gente por exemplo tematizou o *parkour* e a gente vai lá saltar, eu vou saltar, essa fala também aparece. Nossa você também sabe! Quando a gente vai dançar a tematização da bocha que a gente foi jogar lá com as crianças um outro ano. Ah, você também sabe. Você também joga. Você também joga futebol, você também chuta. Então, acho que tem isso, uma curiosidade geral das crianças pequenas, quando a gente faz alguma coisa que foge do nosso papel de cuidadora, eu acho que isso é uma coisa comum que eu vejo acontecer sempre. Mas acho também que tem a ver com uma leitura por parte das crianças do tipo, você é diferente das pessoas que a gente conhece que toca. É tudo do campo assim da minha percepção é uma coisa subjetiva. Nunca estudei essa profundamente das minhas observações e diversas que eu tenho com as minhas colegas, eu acho que sim, elas percebem que são coisas diferentes (2º momento atlântico).

Aqui a diferença se apresenta a partir dos corpos que estão na prática, movimento importante para mostrar outros corpos. Porém, é habitual em um processo que amplia as representações. Como foi mencionada uma experiência com a prática do parkour, quis saber mais. Por se tratar de uma escola que discute fortemente as questões de negritude e luta antirracista, fiquei curioso em saber sobre os corpos apresentados na prática. Na ocasião, eu perguntei se poderia ser falado sobre os corpos praticantes do parkour.

> Posso, a gente entrevistou na época dois praticantes de *parkour*. Um homem e uma mulher, os dois eram brancos. Mas na Nelson Mandela a gente sempre não importa o que a gente vai apresentar para as crianças. Pode ser um matemático, pode ser, sei lá, qualquer coisa, qualquer coisa mesmo, a gente sempre apresenta uma pessoa negra fazendo sempre qualquer coisa assim. A gente tem um canto, sei lá vai fazer um varal de foto, tem pessoa negra a gente sempre coloca nesse lugar de cientista, nesse lugar de investigador nas histórias que a gente lê pessoas negras ocupando diversos papéis, a gente tá constantemente preocupada com isso. Isso é quase um mantra, sabe? Se alguma pessoa faz alguma coisa que não tem, a gente já vai lá e fala que tem que ter a gente tem isso muito forte com a comunidade indígena também. E na diversidade como um todo assim, tem que ter uma mulher tem que ter um homem tem que ter alguém que faz a gente nesse referenciais estéticos a gente é muito chata com isso. Assim, entra uma professora nova que não colocou a gente já vai conversar e trocar uma ideia que não tem como a gente tem muito essa preocupação (2º momento atlântico).

A fala aponta a preocupação que a docente e a escola têm em mostrar para as/os estudantes as representações negras. As ações foram explicitadas em todo o processo narrado. Mas uma coisa me chamou atenção: quando se tematizou o parkour, não é possível identificar se tiveram imagens ou vídeos de representantes negros. Tal contexto nos aproxima da discussão em relação às subjetividades negras nas práticas corporais afro-brasileiras, em específico o samba. Essa pergunta nos leva ao que foi discutido anteriormente sobre o lugar comum[56].

Perguntei sobre as reações das/os estudantes quando nas representações não aparecem corpos negros. A ideia é compreender as significações realizadas.

> É sim, já aconteceu, elas percebem bastante, isso é uma coisa que começa a fazer parte como a gente investe muito nesses referenciais estéticos. Então seja na organização da sala de referência. Seja nas leituras, isso é uma coisa que nos brinquedos nas organizações, elas percebem, elas começam a olhar e falar só tem gente branca aqui e isso já aconteceu lendo história, já aconteceu lendo imagem, já aconteceu montando coisas. Elas começam a perceber entre elas tudo isso começa a virar uma temática como eu disse essa questão da Mandela. Se perceberem é uma coisa que fica muito forte e uma coisa do tipo. Ah, se a gente vivesse na época dele eu não ia poder brincar com tal criança, né? (2º momento atlântico).

> É uma coisa que pega muito elas, também quando elas entendem o que é o *Apartheid* quando a gente entra nessa discussão isso fica elas se preocupam muito com isso e isso volta na fala. Ah, então você não iria poder ser minha pro ou ele não ia poder brincar comigo, ele não ia poder ser meu amigo. Isso rola, inclusive quando elas querem não brincar com a criança, né? Então as falas racistas também vão aparecer aí, né? Eu acho que quando você traz isso para roda acontece essas duas situações: a preocupação e a angústia e o incômodo e, também essas falas usadas a favor de coisas que elas querem (2º momento atlântico).

[56] Discussão realizada no capítulo 6.

É possível identificar um contramovimento hegemônico, no sentido de questionar a ausência das identidades negras. Isso não é sobre sua "naturalização", mas sim sobre representatividade. À medida que isso se dá, as/os estudantes vão entendendo o movimento racial; não aparece de forma explícita, mas está contido nas falas das/os estudantes.

Ainda no campo das representações, aqui aparece uma situação que nos ajuda a pensar sobre o imaginário em relação à África. Nesse contexto, o docente realiza uma discussão com as/os estudantes ao iniciar a tematização das brincadeiras africanas. Para identificar o que as/os estudantes sabem, saberes, ele pergunta sobre a África. Surgem as seguintes falas:

> Aí veio um monte de coisa, que tá ligado a esse estereótipo, que nos é jogado até hoje sobre o continente. Que as pessoas passam fome, e que só tem floresta, tem bicho, e que tem falta de água, que as pessoas comem baratas, escorpião. Sabe, vem muito nessa pegada assim, crianças pequenas, né. Mas eu me lembro de estar, só para te colocar, eu me lembro de estar na sala e passando um vídeo sobre um país da brincadeira que agora não me recordo e quando ele mostra as imagens do país. A estagiária da sala que é uma adulta, ela vira e fala (5º momento atlântico).
>
> Nossa, nem eu sabia que esse país era desse jeito, que a África era assim! (5º momento atlântico).

Nitidamente as representações sobre o continente são distorcidas e ganharam certa força ao longo do tempo. Valentin-Yves Mudimbe (2019) traz contribuições interessantes sobre o processo de colonização de alguns países africanos que nos ajudam a pensar nas falas que legitimam o continente como tal:

> A corrida pela África e o período mais ativo de colonização duraram menos de um século. Esses eventos, que envolveram a maior parte do continente africano, ocorreram entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Apesar de, na história africana, a experiência colonial representar apenas um momento breve na perspectiva de hoje em dia, esse momento ainda é carregado e controverso já que, para dizer o mínimo, ele significou uma nova forma histórica e a possibilidade de tipos radicalmente novos de discursos sobre as tradições e culturas africanas (Mudimbe, 2019, p. 17).

A situação narrada e a contribuição do autor nos permitem inferir que os discursos sobre a África são vigentes por conta da colonização. Estão impregnadas em muitas mentes, em um imaginário que chamamos de colonial. Esse processo produz, de forma forte e contundente, as representações sobre o continente que acabam desaguando nas práticas afro-brasileiras, a exemplo das falas sobre capoeira, maracatu, samba e como as/os estudantes se veem em suas

representações. Nessa lógica, não se dá possibilidade a uma vazão existencial; a única coisa que se possibilita, em alguns casos, é a sua marginalização por meio da relação com a África.

A preocupação docente e as ações realizadas nos fazem pensar em possíveis encruzilhadas. As falas narradas nos permitiram acessar ambas as situações; isso posto, faz-se fundamental a análise.

> Então assim, eu vou tomar contato e vou percebendo que é para muito além. Toda tematização que a gente leva para escola de cultura africana e negra é para muito além de mostrar uma África. Sabe, ou é uma história negra brasileira. Nossa, hoje acabou o racismo. É para muito além disso, é para mostrar eu entendo assim André é para mostrar a dor e a luta mesmo de uma pessoa negra (5º momento).
>
> Sim, eu vou começar pela última porque eu entendo que seja possuir uma postura racista André, eu acho que a gente esbarra em muita coisa na escola. E a gente compra brigas até certo ponto, né? Porque também a gente vai pensando na nossa relação ali de trabalho, só que a nossa relação de trabalho é uma relação de trabalho de desconstrução, né? A gente tem um compromisso com currículo cultural, com as crianças e quando a gente coloca temas, e tematiza cultura afro-brasileira a nossa obrigação é levar até adiante. E assim eu acho que eu também lendo os livros, tomando contato um pouco maior com a cultura e assim além dos livros também, eu tenho que falar quais: É o Pacto da branquitude; Tornar-se negro. Sueli Carneiro; Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus. Lendo essas pessoas, ouvindo podcast também. Tem histórias negras, não sei se você conhece do Tiago André. É sensacional, cara (5º momento).

Perceber que as discussões com as/os estudantes estão para além das representações que marcam os corpos permite vislumbrar condição outra de conceber o espaço escolar. A racialização do debate possibilitou uma descolonização do pensamento, ou seja, perceber as questões raciais é uma condição que exige tempo, leitura e querer.

Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2023), as situações realizadas vão ao encontro das ações vislumbradas pelo movimento negro a uma prática pedagógica.

> [...] enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre -se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (Gomes, 2023, p.47).

Buscando condição de ressignificar as representações, aparece um movimento importante:

> A gente foi numa exposição no Sesc Casa Verde que trazia justamente essa questão da zona norte negra. Então, as crianças sabiam, elas ouviram essas palavras. Isso vai atravessando as discussões, às vezes elas brincavam entre elas de serem Orixás de ser Deus e de ser pastor. Elas estavam brincando, então era muito engraçado porque a gente fez um contexto na sala que tinham todos os símbolos religiosos que essas pessoas tinham levado então a Vanda levou um símbolo no candomblé, as famílias umbandistas levaram um símbolo da Umbanda as famílias católicas e evangélicas tal. E a gente foi montando um contexto e as crianças pegavam aquilo. A gente tinha uns orixás em bonequinhos, que mandamos fazer numa costureira que inclusive era amiga da Vanda. Então, a gente foi construindo isso e as crianças brincavam, elas se vestiam e falavam aí no meio da brincadeira. Aparecia um pastor e essas coisas iam atravessando. E aí nas brincadeiras a gente ia percebendo isso (2º momento atlântico).

As brincadeiras realizadas permitem identificar alguns efeitos do trabalho, a partir da condição de apresentar para as/os estudantes as várias representações religiosas. As quais começam a aparecer nas brincadeiras. O movimento realizado é muito importante no que se refere à diversidade religiosa presente no espaço escolar. De certo modo, as representações são alternadas nas brincadeiras. Permito-me dizer que as brincadeiras possibilitam o contato com as diferenças.

> E a gente percebe que as crianças falam depois de um tempo, eu sou uma menina preta e você é um menino branco? Elas vão adquirindo esse vocabulário é uma coisa que é muito comum, tipo, eu sou preta, você é branca. Ai prof, sou preto, né? Você é branca. Eu vou falando que sim, porque elas escutam essas histórias participando da tematização do samba. Escutam sobre o Nelson Mandela e vamos à exposição do SESC e conhece a Vanda e tudo isso vai fazendo com que elas vão se percebendo também. E aí a gente vai falando é você uma mulher, você é uma menina preta você é um menino branco. A gente vai nomeando. Isso faz parte. Não sei se respondi, mas eu acho que é isso (2º momento atlântico).

As ações narradas vão ao encontro do que se objetiva em uma prática cuidadosa com as questões raciais. Percebe-se que as representações são questionadas; existe ali o movimento de posicionar as/os estudantes a outros ângulos, de forma que sejam vistas outras possibilidades de existência. Não está em jogo, bem ou mal, certo ou errado, o que esteve ali; são as representações a partir da manifestação afro-brasileira.

Se, por um lado, as/os estudantes acessam as representações negras e passam a se reconhecer, por outro é narrada a preocupação docente por conta da falta de reconhecimento das representações negras e de si.

A partir do contexto, pedi para ela narrar quais foram as ações realizadas:

> Posso, nessa vou falar da menina do Estado, a A L, foi na aula de quarta-feira agora. Eu vou vê-lá quarta-feira de novo. Eu estava pensando, quando eu vou sentar para para planejar a aula e focar nessas questões. Porque poxa, não é um crime se reconhecer como uma pessoa negra. Mas ela ficou assustadíssima quando eu falei, não devia ter falado, mas já falei agora vou até o final. E aí beleza, e com os pequenos a atividade que eu faço posterior a essa do reconhecimento André é levar pessoas conhecidas negras e levar pessoas conhecidas brancas (5º momento atlântico).
>
> Eu não sei se eu chego perto dessa sua análise porque talvez na hora nem tenha pensado nisso, mas eu faço essa atividade então levei a Taís Araújo, levei o ator que fez o cirilo, levei um monte de pessoa negra *influencer* que eles assistem. Quero que vocês reconheçam essas pessoas e me falem se vocês conhecem minimamente o nome delas. Então assim, pessoas brancas e pessoas negras. Das pessoas brancas, eles sabiam todos os nomes: Larissa Manoela, o Enaldinho que eles ficam assistindo minha filha também assiste o cara só fica gritando, Felipe Neto. Quando eu mostro o Cirilo Ah é o Cirilo, qual é o nome dele? É o Cirilo a turma Cirilo da novela. Qual é o nome desse ator conhecidíssimo? É o Cirilo [57](5º momento atlântico).
>
> Então assim ó. Vocês não conhecem o nome dessas pessoas negras, mas vocês conhecem o nome das pessoas brancas. Tá vendo? E são pessoas famosíssimas assim como as pessoas brancas que a gente tá vendo aqui, que já fizeram novela, é uma pessoa que está na novela que a Taís Araújo estava numa outra novela sem ser vale tudo. O Lázaro Ramos que é escritor de livro, turma tem livro dele aqui na biblioteca, turma. A professora já leu.
>
> Então, como é que vocês não sabem quem esse é o autor do livro que vocês leram? Aí? Eles ficaram olhando e olhando para mim, sabe? Então, volta um pouco para atividade do reconhecimento. Mas eles estão vendo ali pessoas negras influentes famosas que chegaram no lugar que uma pessoa branca chega. Ou já chegou ou já esteve? Então, talvez eu cheguei perto dessa sua pergunta nesse sentido. Quando eu levo Emicida Pô.
>
> Esse aqui, quem que é? Ninguém sabia quem era aí eu falei, é o Emicida
>
> Olha só, o aluno A, nossa professor, tem um livro aqui que o autor é Emicida. Ele pegou aquele livro Amora e me mostrou na sala. A gente tem um espaço de livros E aí ele pegou, eu falei, aí tá vendo? O cara é um autor de um livro que vocês leem tá aqui na sala e vocês não conhecem (5º momento atlântico).

O caminho escolhido para provocar as/os estudantes em relação ao reconhecimento permite identificar as formas que as questões raciais vão operando nas representações dos corpos negros. Ao mesmo tempo em que esses corpos protagonizam em espaços diversos, eles não recebem nome, apenas apelidos; em muitos momentos, não são nem reconhecidos. Pode-se dizer que as questões expostas estão intimamente ligadas a uma forma de racismo estrutural. Grada Kilomba traz uma definição que possibilita compreender o que esteve em jogo na situação narrada (2021, p.77):

---

[57] Jean Paulo Santos, nome do autor que fez o papel de Cirilo.

> O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural.*

Em seguida, ele complementa, atribuindo a falta de aproximação às questões que envolvem os algoritmos das redes sociais no que se refere aos conteúdos entregues.

> Eu falo para mulekada, falei do algoritmo modificou influenciadores negros e seus trabalhar. Porque eles vão jogando muito mais pessoas brancas para as pessoas assistirem do que pessoas negras. O algoritmo racista o *Tik Tok* racista o Instagram. E a molecada aí é uma molecada maior de quinto ano que eu estudei questões do científico
>
> Falei é isso, turma, porque vocês conhecem esse  e não conhecem o outro? É por conta dessa estrutura racista que nós temos na sociedade. E aí a molecada vai ficando surpresa assim, eu percebo o tom de surpresa. Quando esse menino pegou o livro do Emicida. Assim, nossa, a gente leu o livro dele, eu até tenho meu livro e caramba, nem sabia que aí na sala tinha . Ele falou! Tem sim. É isso aqui ó, prazer Emicida turma e vocês não sabiam nem quem era. Às vezes acho que é uma pessoa branca que está escrevendo o livro (5º momento atlântico).

Duas questões caras à pesquisa foram acionadas nesse trecho narrado. A primeira refere-se à forma como os corpos negros são representados; existe uma construção do imaginário que chamamos de colonial. Que não permite que os corpos negros sejam lidos de outra forma, a não ser sob a condição imposta pelo colonialismo (leia-se olhar branco). O não reconhecimento pode ser tido como efeito desse processo.

A segunda aparece em uma dupla condição; em alguns casos, ocorre o reconhecimento. Porém, ele se dá de forma caricata e folclorizada. Como já apresentado por Frantz Fanon (2008), Stuart Hall (2016) e Antonio Cesar Lins Rodrigues (2015). Os autores contribuem para tal pensamento, pontuando que, em muitos casos, as formas como as manifestações culturais negras e seus corpos são referenciados estão intimamente ligadas a um conjunto de estereótipos ligados à infantilização, exotização e padronizações que levam à noção de inatismo, condições que reforçam o imaginário colonial.

Quando narrada a ação de provocar as/os estudantes, ocorreu uma descolonização das condições que foram estabelecidas, levando as/os estudantes à reflexão do não reconhecimento.

> Aí eu levei até o ranking de pessoas que tinham mais seguidores a única pessoa negra com mais seguidores no *Tik Tok* na época era o *Will Smith*. E eu falei, tudo bem, mas só tá aí porque ele é o *Will Smith*, porque se ele não fosse o *Smith* ele nem tava aí. Que o *Smith* é um ator negro muito famoso, mas olha das 10 pessoas que tem mais seguidores no *Tik Tok* a única negra é o *Will Smith* (5º momento atlântico).
>
> Olha a molecada no Estado, ficou surpresa também, deu falar que o algoritmo é racista. Porque até então, racismo eu sinto que o racismo para as crianças pequenas, tá na pessoa, eles ainda não fazem essa leitura que o racismo tá na sociedade, tá em toda estrutura como um todo. Principalmente na internet, né? Quando eu falo, ó. Isso é feito para não chegar turma, o algoritmo não joga para você primeiro que ele vai ver seu gosto. Quando ele olhar seu gosto ele vai só jogar pessoa branca para você, dificilmente vai ser pessoa negra (5º momento atlântico).

Esteve em jogo um posicionamento muito importante no combate ao racismo; o primeiro movimento foi o reconhecimento por parte docente. Caso isso não acontecesse, dificilmente as questões iriam chegar à aula. Outra questão importante: foi a forma utilizada para discutir o racismo, partindo do que acessam, ou seja, da realidade, ampliando a discussão racial, não a limitando ao que está posto como forma "comum" de racismo. O corpo negro no centro do debate permitiu que as/os estudantes acessem um conjunto de situações racializadas, dando possibilidade de escolha para se posicionarem.

Ao mesmo tempo em que os corpos são marcados, as representações de forma racializada são importantes para que seja possível o reconhecimento de si, no mundo. Não se trata de marcar a identidade negra, mas sim de provocar e produzir outros sentidos sobre a forma como os corpos negros são forjados. Nesse sentido, as representações ocupam importantes papéis em direção à provocação das relações estabelecidas. Faz-se importante ater-se a três questões: *quais representações fazemos? Como fazemos? São representações que marcam certas condições, ou representações outras que permitem espaços de existências e novas pulsões de vida?*

> A L para mim é uma menina negra que alisa o cabelo, né? E a J amiga dela é uma menina negra. E aí eu falei, escapou. Falei, pô, A J, você é negra, né, A L você é negra. Ela falou, não eu não, ela olhou para mim assustada, eu não sou negra. Eu sou morena. Aí o c****** né? Quinto ano. Aí eu já pensei na questão, que complicada. Mas eu já tinha falado mesmo. Falei, mas você alisa o cabelo não alisa (5º momento atlântico).
>
> É, mas meu cabelo não é liso, é cacheado. O tom da pele dela, André é mais escuro que o meu. Então assim pô, ela já tá no 5º ano na escola fora os anos que ela passou em alguma creche ou no EMEI. E ela ainda não se vê como uma pessoa negra? Coisa louca, né? É muito f***, isso é muito f*** mesmo. Então talvez eu tenha pelo menos colocado uma pulga atrás da orelha das crianças ali, para quando elas crescerem elas conseguirem se identificar ou talvez em outras tematizações ela se enxergarem, mas assim, sabe pô, sou uma pessoa negra. Não sei, eu acho que em algumas crianças, eu gerei essa dúvida, em outras não, elas já se assumiram negras. Porque também tem ali por trás uma família que já fala sobre essa questão, por

> exemplo a aluna, não sou negra, ou a que fala sou negra, não alisa (5º momento atlântico).
>
> "[...] Porque eu vou te falar aqui hoje, se você perguntar a, você se considera o quê? Eu vou falar para você André, eu não sei. Horas pessoas me veem como uma pessoa branca outras pessoas me vêem como uma pessoa parda. A esposa do E por exemplo me vê com uma pessoa negra eu fico nesse lugar de não saber onde eu tô né, mas eu sei que por exemplo eu não passo um décimo das coisas que você passa o que você já passou isso eu tenho claro na minha mente" (5º momento atlântico).

Pode-se dizer que o processo de reconhecimento, em uma prática racializada, possibilita atravessamento não só para as/os estudantes; é uma condição pela qual todas/os envolvidos são atravessados. Essa condição não é algo que se dá do dia para a noite; está intimamente ligada ao que é acessado e como é. Ou seja, pode ser um caminho pensar em ações que rompam com as histórias que colocam os corpos negros sob jugo colonial.

A exemplo: falas como "lá na escravidão, quando os negros vieram acorrentados", "vocês negros fazem isso, aquilo……

Essas falas apenas servem para marcar uma condição hierárquica em relação ao branco. Não é que elas não devam acontecer, mas, quando apenas essas acontecem, impede-se que outras condições negras sejam acessadas. Isso posto, o corpo negro é marcado apenas por uma condição que não contribui. As várias histórias negras precisam ser narradas, não apenas uma única. Como diz Chimamanda Ngozi Adichie:

> Então assim, a gente faz uma atividade na qual pergunta para molecada, a gente tá conversando dessa questão da pessoa negra e falando da cultura do quanto a gente não valoriza o que é negro (5º momento atlântico).
>
> Como você se reconhece quando você se olha no espelho?
>
> Eles não falam nada,
>
> Eu sou moreno
>
> André, criança retinta
>
> Eu sou morena eu sou morena
>
> E é lógico, longe de eu querer olhar para criança e falar o que ela é né
>
> Mas eu falo, nossa, sério?
>
> A minha mãe falou que eu sou morena
>
> Mas tem criança que fala sou parda, sou branca
>
> Então a gente fez uma atividade, foi até a mesma que me ajudou. Que eu fiquei com essa dúvida. Como é que eu faria uma atividade de reconhecimento. Ou pelo menos para eles perceberem que existem várias formas de se reconhecer tem várias tonalidades de pele negra e branca. E aí o E falou porque que você não convida os professores/as da escola, se declarar faz um vídeo rapidinho. Me declaro branco,

> negro, pardo. Eu fiz isso, e a gente fez esse vídeo para dialogar com a molecada (5º momento).
>
> Então assim não eu não fiz a discussão. Como de fato você falou, mas essa coisa pelo menos de se reconhecer. Talvez eu tenha chegado perto ali com essa atividade, porque depois eles vão se olhar e vão perceber que o moreno a morena não existe, né. Café com leite não existe o que existe é branco, pardo, preto, amarelo e indígena o que existe é isso segundo IBGE[58] e é como as pessoas se identificam (5º momento).
>
> Foi bem legal levá-los, levar as pessoas da escola para falar, quando eles vêem a coordenadora negra da nossa escola do fundamental. Da pele clara e ela se identifica como negra eles batem palma. Nossa a B é negra. Ela falou que ela é negra, sabe essas coisas? Então, assim, nesse ponto de reconhecimento acho que o que faltou nas brincadeiras africanas eu consigo levar na capoeira (5º momento).

Analisando todo o conjunto de ações realizadas, pode-se dizer que existiu ali uma preocupação docente em romper com a falta de reconhecimento, apresentada pelas/os estudantes em relação aos corpos negros e a si próprios. As atividades possibilitaram partir do corpo negro para outros debates. Ou seja, as questões raciais aparecem como prioridade, uma vez que o racismo foi percebido.

Outro ponto importante é a nomeação do racismo. Quando isso se dá, pode-se dizer que se abre um emaranhado de possibilidades para se pensar a prática em questão e as situações de racismo, antes não percebidas. Discutir questões raciais faz parte da condição de permitir o protagonismo aos corpos negros. Grada Kilomba (2019) faz um movimento para discutir um conceito chamado triangulação.

Nas palavras da autora, quando o corpo negro é atingido pelo racismo, existem formas de fazê-lo ser o "culpado" pela situação. A vítima da situação racial torna-se "culpada" a partir da sua incompreensão, falta de paciência, dentre outros atributos; já o sujeito que comete o racismo é acolhido de forma que silencia a vítima Maria Aparecida Silva Bento (2022) chama tal situação de pacto da branquitude.

Nesse contexto, permitir o protagonismo não é marcar, mas sim, dar voz à uma discussão fundamental e aos corpos que nela são afetados. No contexto de análise, foi possível identificar as formas como os corpos negros são representados. Em muitos momentos percebeu-se o movimento de apresentar as diferenças a partir das/os praticantes, movimento válido e importante, porém, quando isso se dá. Não é possível identificar, uma discussão aprofundada em relação às questões raciais, mas sim, uma forma de hibridizar, poucos momentos mostram o contrário.

---

[58] Instituto brasileiro de geografia e estatística

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Assim, criei a melhor oportunidade para cruzar o Atlântico de forma ressignificada. Pensando nas condições que me levam a lugares inimagináveis e que, ao mesmo tempo, me permitem flutuar. A partir do que estudei, pesquisei e analisei. Minha existência negra segue mais firme e mais consciente do que esperam de mim, mas, como mencionado há algum tempo: "vim pra sabotar seu raciocínio." Seu enquadramento não me pega, será ressignificado (próprio autor).*

Comecei narrando os atravessamentos recorrentes no processo de escrita e na construção do pensamento. Quando pensada a hora de fazer as considerações finais, chego aqui, com mais atravessamentos que antes. Em muitos momentos, olhar para as questões expostas à pesquisa me fez sentir inúmeras sensações, desde as boas às ruins. Administradas de várias formas, essas transmutaram em potência de escrita. Como é que se potencializa aquilo que dizem ser despotencializado? Uma linha de fuga se abre, contrapondo todas as formas que um dia disseram serem formas não pensadas.

*Como os corpos negros são representados no currículo cultural de Educação Física?*

Para que fosse possível identificar, foram feitos dois movimentos. O primeiro consistiu em analisar os relatos de experiências das/os docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação. O segundo está relacionado à análise das entrevistas narrativas realizadas com as/os docentes que também afirmam colocar o currículo em ação. Após submeter os relatos e as narrativas à análise, identificou-se que, em sua maioria, o que esteve em jogo nas práticas relatadas são as representações a partir das identidades negras. Podemos aqui dizer que são representadas a partir da prática corporal em questão. Quando isso ocorre, aparece a questão da legitimação desses corpos por meio de suas manifestações culturais. Movimento de suma importância, uma vez que as manifestações passam a ocupar um espaço. Ou seja, as práticas que foram tematizadas são práticas que, em sua maioria, passam pelo processo de marginalização.

O movimento de valorização é de extrema importância; esse movimento é percebido nos relatos de experiência e nas narrativas das/os docentes. Destaco aqui ser um movimento legítimo do currículo cultural de Educação Física, sendo esse um dos fatores que permite maior aproximação do contexto das/os estudantes.

No entanto, quando se valoriza a partir da ideia de que práticas antes ausentes passam a estar presentes, observou-se um movimento legítimo no currículo cultural: há uma ruptura no pensamento de Educação Física, no qual essas práticas não tinham espaço no ambiente escolar; promovendo o reconhecimento dessas manifestações, esse currículo se destaca em um fazer pedagógico que possibilita minimizar as desigualdades, pensando em formas de construir uma sociedade mais justa. Entretanto, a valorização, por si só, não permite o aprofundamento das discussões raciais; pode-se dar a entender que, ao valorizar, estão sendo minimizadas as situações raciais. Ao trazer as questões raciais, é fundamental que elas estejam no centro do debate, para que possam ser efetivamente problematizadas. Assim, apenas valorizar apresentando as diferenças funciona como uma forma paliativa de algo que precisa ser discutido de fato: a questão racial em si.

O contexto nos permitiu identificar marcadores semelhantes para os corpos; esses aparecem quando as práticas acontecem e os corpos negros surgem nas discussões. Nesse contexto, observou-se uma representação que se repete, podendo incorrer em uma identidade que pode ser cristalizada, no sentido de definir como esses corpos são produzidos nas práticas e socialmente. Esse movimento chama atenção para a necessidade de compreender o que o currículo cultural propõe, uma vez que ele se fundamenta na noção de diferença. Em relação aos corpos negros, no entanto, o que está em jogo é a identidade, e não a diferença. Mas, afinal, qual seria a diferença?

Em alguns momentos, foi possível identificar que as questões relacionadas à diferença nas práticas narradas e relatadas estão ligadas à diferença dos corpos praticantes, e não à diferença dos corpos negros em si. Pensando nisso, surge, então, a seguinte questão: uma vez que o currículo cultural é atravessado pelas teorias pós-críticas, em que a identidade não é fixa, seria essa a dificuldade em discutir as questões raciais?

Ao abordar a questão racial, uma certa identidade acaba sendo acionada: a identidade negra. Pensando no movimento realizado pelas/os docentes, pode-se dizer que está aí um motivo para o não aprofundamento das questões raciais no currículo cultural de Educação Física. Em vez disso, trabalham-se as representações; no entanto, ao mesmo tempo em que essa chave das representações é acionada, não se produzem outras representações negras, mas, sim, representações de outros corpos inseridos nas práticas afro-brasileiras. Nesse sentido, evidencia-se também uma grande dificuldade de romper com o imaginário produzido historicamente em relação ao corpo negro.

Mostrar outros corpos praticantes, dá-se a entender que as questões raciais parecem não ser evidenciadas. Se identificada uma questão racial, e o caminho adotado é o de apresentar outros corpos praticantes, apontando que aquela prática não é exclusivamente negra, seria o mesmo que dizer que existe ali uma democratização da prática. Olhando por esse lado, realmente a democratização da prática está em voga, mas a análise realizada permite dizer que o corpo marginalizado continua o mesmo. Ou seja, a marca da marginalização continua sendo negra.

Não se trata aqui de pensar de forma essencializada ou em uma legitimidade de uma prática exclusivamente negra. Nem de afirmar que determinadas práticas pertencem exclusivamente às pessoas negras. Não tenho essa intenção; a questão está em olhar para o fato de que, em muitos momentos, as discussões raciais não ocorrem de forma aprofundada, o que nos leva a considerar a urgência de um olhar mais atento para as questões raciais que emergem nas práticas em que o currículo cultural de Educação Física se faz presente.

Nesse sentido, pensar a questão racial não se resume a apresentar outras práticas e outros corpos praticantes, como forma de ampliar o olhar das e dos estudantes, afirmando que determinada prática não é exclusiva de corpos negros. Pensar as questões raciais pode vir a ser a condição para romper com os discursos que produzem a marginalização desses corpos. Como foi possível observar em alguns momentos narrados, quando as/os estudantes passam a identificar por que certas representações ganham espaço e outras não. Isso se configura como forma de apontar aos estudantes as questões raciais, validando a existência negra e suas várias representações.

O movimento nos leva a entender que o que está em jogo é a valorização das práticas dos corpos ditos marginalizados. Foi possível identificar, de forma bem tímida, discussões que problematizam a origem da marginalização; em alguns momentos, apareceram de forma bem tímida. A partir desta constatação em análise, surge um grande desafio para o currículo cultural de Educação Física. Racializar as discussões, possibilitando rasurar o que a pesquisa identificou como imaginário colonial.

Para que isso aconteça, existe um possível caminho que se faz fundamental. A aproximação de literaturas que trazem discussões raciais, assim como existiu um movimento no currículo cultural de Educação Física de se aproximar das questões de gênero, as questões raciais surgem como demandas que precisam ser discutidas. Uma vez que se tem maior contato

com tal literatura, entende-se que as questões recorrentes que envolvem a literatura estudada passam a ser percebidas e discutidas de outra forma.

Destaca-se aqui que a presente pesquisa traz contribuições importantes ao currículo cultural da Educação Física, no que se refere ao estudo das questões raciais. A partir do que foi identificado, realiza-se aqui um convite para que tais questões possam aparecer com mais força nas linhas que moldam o currículo cultural. Quem sabe, assim, seja possível pensar em outras representações relacionadas aos corpos negros. Trata-se de não legitimar uma única forma de olhar para as questões, mas, sim, de potencializar a discussão e, quem sabe, produzir outras encruzilhadas.

Na área da educação como um todo, a pesquisa contribui ao permitir dizer que a forma como concebemos os corpos negros e suas manifestações reflete uma visão estereotipada, difundida por meio de um olhar que pouco contribui. Atentar-se a essas questões pode vir a ser a possibilidade que rasura o imaginário colonial, fazendo das discussões raciais espaços de outras representações, e não de condições que fixam aquilo que já sabemos.

# REFERÊNCIAS


ANDRADE, Érico. *Negritude sem identidade: sobre as narrativas singulares das pessoas negras*. São Paulo: n-1 edições, 2023.

BABG. *Pólvora*. [Vídeo]. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v8n2gy7bZfY. Acesso em: 10 maio 2024.

BAIANASYSTEM. *Duas cidades*. [Vídeo]. YouTube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7xm5L0unPt8. Acesso em: dez. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos*. São Paulo: EMEF Julio Mesquita, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_15.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs*. São Paulo: EMEF Olavo Pezzotti, 2019. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/2023/02/02/bonetto-p-x-r-o-samba-na-educacao-fisica-escolar-na-batucada-dos-nossos-tantas-emef-olavo-pezzotti-sao-paulo-sp-2019/. Acesso em: 10 jun. 2023.

BUARQUE, Chico. *Homenagem ao malandro*. [Vídeo]. YouTube, 1978. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9G2QmMPml0s. Acesso em: 15 ago. 2024.

CALDEIRA, Carolina Maria da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, out./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23719. Acesso em: 20 abr. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. *Textos escolhidos: A tragédia do rei Christophe; Discurso sobre o colonialismo; Discurso sobre a negritude.* Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

COLOMBERO, Rose Mary Marques Papolo. *Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma*. São Paulo: EMEF Ministro Synésio Rocha, 2014. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_02.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

CRIOLO. *Sucrilhos*. [Vídeo]. YouTube, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EObuy3kTA5w. Acesso em: 10 out. 2024.

CRUZ, Alessandro Marques. *Lutando contra os preconceitos*. São Paulo: EMEF Roberto Mange, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alessandro.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, n. 8, 2017. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/973. Acesso em: 20 maio 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (Coleção TRANS).

DJONGA. *O mundo é nosso*. [Vídeo]. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=00Aq3n8SlMU. Acesso em: 20 maio 2024.

ELNIÑO, Thiago. *Dia de saída*. [Vídeo]. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2KNc6QSGxo4. Acesso em: 25 jun. 2024.

ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. *100 anos de liberdade, realidade ou ilusão?* [Samba-enredo]. Rio de Janeiro, 1988. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WySBEVaxP1M. Acesso em: 15 ago. 2025.

EXU DO BLUES, Baco. *Bluesman*. [Vídeo]. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw. Acesso em: 10 nov. 2025.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 3. reimp. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2015.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison. *Frantz Fanon e as encruzilhadas: teoria, política e subjetividade*. São Paulo: Ubu, 2022.

FRANÇA, Xênia. *Pra que me chamas?* [Vídeo]. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZEpV3C1JO60. Acesso em: 10 maio 2024.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.

GODOY, Ana Cristina; DUARTE, Leonardo de Carvalho. *Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil*. São Paulo: EMEI Nelson Mandela, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 9. reimp. Petrópolis: Vozes, 2023.

GONZAGUINHA. *Tá na cara*. [Vídeo]. YouTube, 1988. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ezrvg9-vAfY. Acesso em: 10 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HOLLANDA, Francisco Buarque de. *Homenagem ao malandro*. [Vídeo]. YouTube, 1978. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7fVyckW2ljs. Acesso em: 23 maio 2024.

HOOKS, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IRIAS, Everton Arruda. Kuduro e semba: quando o cabelo crespo entra na dança. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023. v. 4. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_06. Acesso em: 15 jun. 2023.

IRIS MARINA; ROSA NINA. *Pra matar preconceito*. [Vídeo]. YouTube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pwbI78cFf1o. Acesso em: 25 nov. 2025.

KAÇULA, Tadeu. *Casa Verde: uma pequena África paulistana*. São Paulo: LiberArs, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

LIMA, Fátima. Trauma, colonialidade e a sociogenia em Frantz Fanon: os estudos subjetivos na encruzilhada. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 20, n. 49, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300007. Acesso em: nov. 2025.

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. *Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural*. 2013. 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-134016/pt-br.php. Acesso em: 14 ago. 2023.

LINS RODRIGUES, A. C. *Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural*. 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/2023/02/01/lins-rodrigues-a-c-culturas-negras-no-curriculo-escolar-apresentando-o-samba-como-possibilidade-de-resistencia-cultural-2015-197f-relatorio-de-pesquisa-pos-doutorado-universidade-d/. Acesso em: 14 ago. 2023.

LOPES, F. C. O. *Das ações transculturais à zona de contato, das práticas enunciativas às escritas em voz alta: cenas das teorias "pós" nas diásporas e no pós-colonialismo em relatos de prática na Educação Física escolar*. 2023. 195 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/2023/12/09/lopes-franz-carlos-oliveira-das-acoes-transculturais-a-zona-de-contato-das-praticas-enunciativas-as-escritas-em-voz-alta-cenas-das-teorias-pos-nas-diasporas-e-no-pos-colonialismo/. Acesso em: 20 set. 2025.

LUNA, Luedji. *Um corpo no mundo*. [Vídeo]. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA. Acesso em: 20 maio 2024.

MANGUEIRA. *Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão*. [Vídeo]. YouTube, 1988. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WySBEVaxP1M. Acesso em: 10 nov. 2025.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. *Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica*. São Paulo: CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_08.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. 2. reimp. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Vozes, 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas revelando projetos de si na trajetória de formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 2, n. 5, p. 16-30, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/6019. Acesso em: 20 ago. 2025.

MUDIMBE, Valentin-Yves. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Aline Santos do; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: princípios ético-políticos e situações didáticas. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 11-30. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nascimento_neira_01.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosas*. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Ubu, 2022.

NATIRUTS. *Palmares 1999*. [Vídeo]. YouTube, 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=inO_snx5yMQ. Acesso em: 25 abr. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspirações e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. O conteúdo no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/9acfad32-264a-47b7-9724-f4fe88347520/OS%20CONTE%C3%9ADOS%20NO%20CURR%C3%8DCU. Acesso em: 10 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

NERY, João Paulo dos Reis. *Capoeira é e não é...* EE Sussumo Hirata, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/2023/02/02/nery-j-p-capoeira-e-e-nao-e-ee-sussumo-hirata-sao-paulo-sp-2017/. Acesso em: jun. 2023.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen; Sueli Carneiro, 2020.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/pt-br.php. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. *Raça, território e currículo cultural da Educação Física: influências na construção identitária da juventude negra e favelada*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. DOI: 10.11606/D.48.2025.tde-03062025-144754. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-03062025-144754/pt-br.html. Acesso em: 10 jan. 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. *De danças clássicas ao "dance se souber": tematização de estilos de dança*. São Paulo: EMEF Raimundo Correia, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/oliveira_junior_01. Acesso em: 20 jun. 2023.

PACHÁ, Patrícia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. *Synesis*, v. 14, n. 1, p. 157-168, 2022. Disponível em: https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127. Acesso em: 20 set. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-49.

PARTEUM. *Cadência 23*. [Vídeo]. YouTube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0cDZpIBnzag. Acesso em: 15 abr. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RACIONAIS MC'S. *Cores & valores*. [Vídeo]. YouTube, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0EtDQA2mS3s. Acesso em: 10 maio 2024.

REIS, R. *Educação Física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/2023/02/13/reis-r-educacao-fisica-cultural-e-africanidades-entre-decolonialidades-exu-e-encruzilhadas-2021-173-f-dissertacao-mestrado-em-educacao-faculdade-de-educacao-universidade-de-sa/. Acesso em: 10 nov. 2024.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIACHÃO. *Cada macaco no seu galho*. [Vídeo]. YouTube, 1964. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uEBOiQ9ss0w. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. *Brinquedo nada inocente: as práticas de meninos e meninas*. São Paulo: EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, 2014. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_05.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. *Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar*. São Paulo: EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. *Rasteiras, desequilíbrios e esquivas no Novo Ensino Médio: a invenção de um currículo com a capoeira*. São Paulo: EE Prof. Tenente Ariston de Oliveira, 2023. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/relatos/santos_junior_05. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA JÚNIOR, Welington Santana. *Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar*. Sorocaba: EE Professor Walter Carretero, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/welington.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOARES, Edgar Mendes. *Basquetebol e streetball: a questão do negro no basquete*. Barueri: EE José Leandro de Barros Pimentel, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_01.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. *Tênis: um lob de direita*. São Paulo: EE Heidi Alves Lazzarini, 2015. Disponível em:

https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/leandro.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de; AUGUSTO, Cyndel Nunes. *Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero*. São Paulo: EE Heidi Alves Lazzarini, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/leandro_cyndel_01.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade negra em ascensão social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VASCONCELLOS, Naná. *Voz Nagô*. [Vídeo]. YouTube, 2001. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BJDF614mqQc. Acesso em: 25 maio 2024.

VIOLA, Paulinho da. *Argumento*. [Vídeo]. YouTube, 1975. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Mo501Ox1Vv0. Acesso em: 20 set. 2025.

**APÊNDICE**

# Termo de consentimento de divulgação da entrevista

O presente termo se refere a autorização da divulgação da entrevista realizada para a pesquisa de mestrado, tendo como tema: "**Como os corpos negros são representados no currículo cultural da Educação Física? uma análise dos relatos de experiência e das narrativas docentes"** Realizada no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A presente pesquisa tem por finalidade contribuir para que seja possível ampliar as discussões em relação aos corpos negros no currículo cultural de Educação Física e a outros campos que lhe competir.

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Nome completo*

CPF ou RG *

Estou ciente que a divulgação da entrevista e para fins de pesquisa

Estou de acordo

# ANEXOS

## PERGUNTAS DA ENTREVISTA NARRATIVA

### 1º Momento Atlântico

André Vieira

Você já tematizou alguma vez práticas corporais de matriz africana ou afro-brasileira?

André Vieira

Dessas duas qual que foi a última que você fez ou qual que você gostaria de relatar?

André Vieira

Fala um pouco dessa tematização, como foi?

André Vieira

Bom, você trouxe a questão de que você fez uma primeira aproximação, para entender o que as crianças sabiam sobre a manifestação do Maracatu. Você pode relatar um pouco mais como é que foi essa aproximação das crianças, como elas reagiram?

André Vieira

Você trouxe uma questão, apareceu a ideia do Maracatu se é uma manifestação ligada a macumba? Quando as crianças trouxeram isso. Nesse momento, apareceu alguma questão racial após essa fala das/os estudantes se apareceu, como é que você lidou com essa questão?

André Vieira

Você traz uma questão que você apresentou para as crianças do Maracatu e enfatizou ser uma manifestação cultural negra. Você pode contar um pouco mais se teve reação das crianças quando você traz essa ideia de ser uma manifestação cultural negra, se as crianças conseguiram perceber outras manifestações culturais negras e trazer para o debate. Como que foi isso?

André Vieira

Legal, você trouxe também uma ideia de que você provocou as crianças. Perguntando para elas se toda manifestação negra tem tambor? Você consegue trazer um pouco da reação das crianças se teve alguma reação quando você provocou nesse sentido?

André Vieira

Bom você traz essa questão, da boneca. E aí também a fala de algumas/uns estudantes sobre as suas aulas e a sua volta para a aula para as discussões que vocês tiveram. Você acha que isso é uma questão de representatividade e por mais que tenham aparecido falas em relação a beleza da boneca, quando esses estudantes vão lá e voltam até você e fala. Poxa as nossas aulas eram legais e deveria voltar. Você acha que nesse momento teve uma representatividade. E como que você vê isso ou tentou né? Você percebe isso nas na fala dos estudantes?

André Vieira

Bom eu vou voltar um pouco numa questão que vai ao encontro do que você trouxe. Essa questão da representatividade do lugar que você ocupa aí no morro. Para as crianças, para os estudantes. Bom, lá na hora que você trouxe a questão do Maracatu. Você falou que uma moça da secretaria apresentou algumas fotos, algumas imagens, você falou dos vídeos. E aí, eu gostaria de que você falasse. Se possível, como eram as representações lá dos corpos que apareceram nas manifestações no vídeo?

E aí junto dessas Representações. Quando as crianças falaram do Samba, de outras manifestações. Teve alguma problematização no sentido de mostrar os corpos negros, em outros espaços sem ser espaços da música?

André Vieira

As outras tematizações foram tematizações relacionadas a quê?

André Vieira

Nas outras tematizações você poderia falar um pouco como apareceu essa questão dos corpos, as representatividades se apareceram questões de outros espaços.

André Vieira

Quando vocês discutiram lá no esporte a presença dos corpos negros e a sua ausência ou essas questões que levam a olhar para esses corpos, como que os estudantes reagiram?

André Vieira

Você fala dessa questão, da discussão e como foi acontecendo. E aí lá atrás, você trouxe também uma questão de ausência de debates e discussões em aula desse formato.

Eu estou pensando o que você trouxe lá atrás e agora. Você acha que essa reação das/os estudantes, como você trouxe, tem a ver com a ausência de discussão? Como você traz propriamente dito o desconforto de falar de certa temática. Como que você percebeu isso?

André Vieira

Você trouxe alguns momentos que questões raciais apareceram. Nos momentos que você chegava na sala, não era a sua discussão proposta, não foi uma situação ocorrida na sua aula e aí naquele momento ali, você lidou com essa situação. Ao lidar com essa situação, você pensou em problematizar na suas aulas, aprofundando nas discussões? Ou você só lidou com a situação naquele momento específico?

André Vieira

Então, você traz esse atravessamento, né? E a tematização, às vezes você discute coisas sem tematizar. Você acha que o seu olhar a sua condição enquanto mulher preta, que você traz a questão da mulher preta f*******, faz com que você tenha esse olhar mais próximo. E isso possibilita você trazer essas discussões sem a temática propriamente dita?

André Vieira

Tá, e esse fazer tanto que você traz nessa condição de fazer que está para além da professora. Como você traz essa questão do corpo político, você acredita que isso seja um agenciamento de racialização que faz você olhar para essas coisas?

André Vieira

Você pode falar um pouco mais sobre isso?

André Vieira

Pensando nesses atravessamentos que você faz, você traz esse corpo das coisas que não estão na academia e sim na rua. Você percebe o que esses atravessamentos possibilitam quando as temáticas de racialização aparecem, possibilitam ir além do só tematizar e trazer para o real debate. Não tô dizendo que é só tematizar, não, é importante tematizar. Mas você percebe que isso te leva além de só tematizar? Te faz se aprofundar nessa discussão, trazer para si porque também, você é atravessada. Por isso, você acha que ganha um outro teor sua discussão?

André Vieira

Você acredita ou que você poderia trazer essas discussões mais aprofundadas, elas possibilitam romper com olhar folclórico em relação aos corpos negros e suas práticas?

André Vieira

Você traz essa questão. É interessante e importante pensar e aí você falou da tematização superficial e trouxe também uma questão que tem chamado atenção nos últimos tempos sobre a nomenclatura de práticas antirracistas. Como você vê essas práticas antirracistas, você acha que realmente essas práticas possibilitam a desconstrução do que está posto? Ou você acha que essas práticas às vezes elas reforçam, o que está aí? E como você enxerga essa ideia de que a escola retroalimenta esse mecanismo racista? Como que isso se dá?

André Vieira

Então, entendi que você pensa sobre essa falta do fazer, é voltar lá na questão da falta de formação do medo de não querer mexer com questões densas. Como que você olha?

André Vieira

Sim, você traz essa questão do eu não vou fazer porque alguma pessoa preta vai fazer. Como é que você percebe essa condição de tipo. Ah, tem uma professora preta que já discutiu isso, eu não preciso discutir ou há uma pessoa preta que discutir isso na escola, então a escola já discute isso. Você acha que isso é uma condição de colocar os corpos pretos como hegemônicos e que só eles sabem falar do assunto, você vê com uma reprodução do racismo. Como é que você pensa sobre isso?

André Vieira

Pensando nessas suas questões que você traz, então a gente tem que olhar para os corpos pretos a partir da diferença.

André Vieira

Pensando nessas questões que você trouxe. E a gente foi discutindo, vai lá o negro tem que falar sobre o racismo. Você acha que a gente tá longe de olhar para os corpos negros a partir da diferença?

André Vieira

Pegando todas essas questões que você trouxe que a gente conversou até aqui. Como você pensa as contribuições do currículo cultural de Educação Física para pensar as questões raciais?

André Vieira

Bom C. Muito obrigado pela sua contribuição. Agradeço em primeira mão, as questões que a gente conversou aqui são superimportantes para pesquisa. Então agradeço a Carol, valeu.

**2º Momento Atlântico**

André Vieira

Fala um pouco, como foi essa tematização.

André Vieira

É ótimo. Que ótimo M. Bom, conforme você foi falando eu fui aí anotando algumas coisas aqui, tá? E aí a primeira delas é. Quando você falou que apresentou algumas imagens. Conforme eles e elas foram ouvindo a música vocês foram apresentando algumas imagens? Como eram essas imagens que vocês apresentaram?

André Vieira

Legal. E aí após você falar das imagens, você falou da participação? Do Edson da Michele, né e de alguns representantes da comunidade do Samba. Como são esses corpos? São pessoas negras? Não são, como as crianças viram a participação desses corpos?

André Vieira

Como você percebeu isso das crianças? Teve alguma fala em relação a todas as participações serem pessoas negras, não teve fala nenhuma, como que foi isso?

André Vieira

Você trouxe uma questão das brincadeiras que as crianças falavam sobre os orixás, sobre as religiosidades que estavam ali presentes e aí vocês perceberam algumas questões ali das crianças. O que vocês percebiam ali nas brincadeiras? Você pode contar um pouco mais?

André Vieira

E aí poucas crianças tiveram essas falas da recusa ou alguma fala de estranhamento das questões que aconteceram ali?

André Vieira

Entendi, outra questão que você traz que é a escola. Pensou em apresentar a zona norte negra para os estudantes. E aí a gente sabe essa questão da zona norte ser tida como reduto do Samba por conta das escolas de samba e tal, e aí quando vocês apresentam pelo menos nessa tematização essa zona norte negra e leva apenas às pessoas negras para falar do Samba. Você percebeu entre os docentes ou entre as crianças, alguma ideia que legitimou o corpo negro como sendo do samba, tipo, isso é coisa de negro. Aconteceu alguma situação desse tipo, vocês perceberam?

André Vieira

Legal, é interessante isso e você trouxe a questão da roda final, né? Que fizeram a roda de samba e aí as professoras tocaram as famílias e aí pessoas negras, pessoas não negras ali junto tocando, né? Tiveram algumas falas das crianças tipo, olha todo mundo consegue tocar.. Teve alguma questão assim?

André Vieira

Bom, você trouxe uma questão agora, como vocês tematizaram o *parkour* e que vocês realizam alguns movimentos com as crianças. E que elas falam, nossa você sabe fazer esse movimento do Parkour. Enfim. Quando vocês vão tematizando, vocês fazem a ressignificação com as/os estudantes apresentando algumas imagens? Como são os corpos do *parkour* que vocês apresentaram lá? Você lembra? Pode falar um pouco.

André Vieira

Sim, eu fiz essa pergunta por conta disso, né, sabendo da questão da escola. E aí eu faço uma outra. Vocês falam que entre vocês docentes, só precisa aparecer lá uma representação, né? Já aconteceu de as crianças perceberem isso ou não? Não tem gente negra aqui.

André Vieira

Que legal e quando essas coisas acontecem, você já problematiza de imediato? Assim aconteceu na aula. Vamos pensar, vamos discutir, ou vocês esperam o momento da discussão que irá acontecer em relação?

André Vieira

Entendi, legal. É então, esse acontecimento entre as crianças assim quando você traz que em sua maioria acontece de forma isolada. Quando a professora o professor não tá ali presente acontece entre as crianças. Você percebe alguma questão e as outras docentes também, percebe alguma questão que quando a professora o professor está perto as crianças não realizam certas falas porque sabe que vai acontecer alguma coisa ali de discussão. E aí longe, elas vão e falam. Você acha que tem algum efeito da professora estar perto? O que você pensa dessa questão?

André Vieira

Sim, e aí pensando nessas questões. Por mais que a escola faça, podemos dizer assim uma luta. Uma pedagogia antirracista a gente não consegue ter garantias de que essas crianças, não irão cometer atos racistas. Voltando ao racismo, como você pensa essa ideia?

André Vieira

Sim, é essa ideia das crianças voltarem, trazendo as memórias já é um atravessamento. Que elas tiveram ali na aula, nos momentos ali de discussão e é interessantíssimo isso.

Aí pegando todas essas questões que você trouxe M. Como que vocês pensam essa questão antirracista ali dentro da escola, você acha que todo esse aparato que vocês fazem? Já tá ali pautando uma questão antirracista ou você acha que precisa aprofundar mais como que é essa questão aparece para vocês?

André Vieira

Você trouxe aqui a questão do currículo da escola que está atrelado a 10.639. E antes também você tinha trazido uma questão de que essas mudanças dos docentes na escola em alguns momentos geram alguns ruídos nas práticas. E os efeitos são outros ali quando chegaram outras pessoas que não estão acostumadas com esse projeto da escola. Como você vê? Você poderia falar um pouco? Como é que você vê o uso da Lei pela escola que o currículo da escola se atrela a Lei 10639 e a reação dessas e desses docentes recém-chegados para utilização da Lei. Como você percebe isso?

André Vieira

Então nesse sentido que você traz, em alguns momentos a resistência está mais nas docentes e nos docentes com as tematizações do que nas próprias crianças e famílias, né?

**3º Momento Atlântico**

André Vieira

Bom dia, tudo bem? Primeiramente, eu gostaria de agradecer a sua participação na entrevista. Para a gente poder bater esse papo sobre a sua prática. Eu tenho uma primeira pergunta para fazer. E aí conforme você for respondendo a gente vai conduzindo a entrevista, tá?

André Vieira

Bom! Você já tematizou alguma vez práticas corporais de matriz africana ou afro-brasileira? Como foi a tematização? Você pode contar um pouco?

André Vieira

Legal, você trouxe que fez a temática do samba e depois a capoeira, né? E aí, no samba não teve tanto estranhamento e na capoeira já teve um estranhamento. Você consegue trazer o que aconteceu?

André Vieira

Isso. E aí você percebeu que o samba só apareceu essa questão, dessa semelhança desse personagem, a figura do Zé Pilintra. Ou outras questões foram aparecendo, que surgiram falas em relação aos corpos praticantes do samba? Porque eu tô perguntando isso. Quando você falou da temática do samba primeiro e depois capoeira e que a capoeira teve mais enfrentamento a ideia é pensar, como foram esses enfrentamentos, do samba e da capoeira e que você percebeu que o samba foi mais aceito, só teve esse discurso sobre esse corpo presente ali no samba? Como que foi isso? Se você quiser contar primeiro do samba depois da capoeira, fica à vontade.

André Vieira

Você vai trazer, como foram os enfrentamentos, essa fala aí do Zé Pilintra. Como você conduziu essa fala do estudante? Fala um pouco mais.

André Vieira

Você falou travou, deu uma travada. Você falou no grupo que tinha letra coincidentemente aí travou. Voltou quando você falou dos evangélicos

André Vieira

Legal, você pode trazer mais elementos dessa condição, das falas que tinham antes e da mudança de fala e essa percepção desses estudantes. Quando eles vão remeter a ideia da capoeira a ideia religiosa. Em relação a capoeira, quando você faz essa apresentação de outras possibilidades de outras manifestações corporais e culturais. Como é que isso se dá? O que você percebeu nesse processo da mudança de fala das/os estudantes? Como que isso se deu, pode falar um pouco mais?

André Vieira

Você trouxe essa questão agora, sobre o judô e ninguém radicalizou a prática corporal do judô. E aí você traz a questão da brasileira e fica muito forte essa ideia, como que você usou essa discussão e a questão da racialização dela? Como que foi isso? Pode falar um pouco mais.

André Vieira

Legal, você trouxe essa questão. E aí, tem um dado momento que você fala que tinha um estudante praticante de religiões afro-brasileiras ou de matriz africana. Conforme essas falas foram acontecendo teve alguma manifestação desses estudantes? Essa é a primeira questão. A segunda questão. Você trouxe que vocês foram aprofundando sobre as discussões brasileiras, aí depois você pode retomar e falar um pouquinho mais esses aprofundamentos que vocês continuaram estudando. Mas antes eu gostaria de que você trouxesse essa ideia, se teve alguma fala desses estudantes, quando surgiu a ideia das manifestações aparecer o Zé Pilintra que você trouxe lá atrás, a professor nós não vamos fazer porque remete a religião que a gente não é. Começa os estudantes de matriz africana ou afro-brasileira se pronunciaram nesses momentos, como que foi isso?

André Vieira

Vocês foram lá e fizeram aproximação do processo histórico, em relação a esse aprofundamento do processo histórico. Em algum momento você trabalhou com imagens com vídeo como eram os corpos praticantes?

André Vieira

Em relação aos corpos que você traz essa grande diversificação os corpos na prática da capoeira. Tiveram falas sobre os corpos? Você trouxe as imagens os vídeos, você provocou os estudante. Você poderia falar um pouco mais se eles perceberam algumas coisas desses corpos praticantes que estavam ali no vídeo. Que aí você trouxe essa ideia de diversidade de corpos, eu gostaria de ouvir um pouco mais sobre isso.

André Vieira

Você percebeu que os seus vídeos poderiam levar para discutir questões raciais? E aí como você traz, eles não discutiram por receio ou você acha que os vídeos não possibilitaram entrar nessa discussão?

André Vieira

E Pelo que eu entendi, então você percebe essa questão racial nessas falas, mas não foi a priori discutir, questões raciais.

André Vieira

Você não aprofundou com os estudantes porque esse não era o foco do trabalho, você pode falar um pouco mais sobre isso.

André Vieira

Ótimo, quando você percebeu e se aprofundamento, quando você vai mostrar os discursos que produzem uma ideia em cima da capoeira para os estudantes aí quando você falou lá exemplo do judô. Por que no Judô a gente não faz certas falas, porque aqui na capoeira nós fazemos certas falas? Você pensou nessa discussão, como forma de aprofundar e pontuar para eles uma questão de racialização e quem sabe de um racismo cultural, vamos dizer assim.

André Vieira

Você pode contar um pouco mais como você percebeu isso tudo e quais foram as estratégias para você ampliar essa discussão mostrando outros elementos, outras lutas, outras manifestações.

André Vieira

Legal, você trouxe essa questão que você percebeu o racismo em algum momento na prática, você menciona para os estudantes que eles tiveram uma postura racista ou a estratégia que você

usou foi essa de apresentar outras manifestações e não mencionar o racismo. Conta um pouco mais.

André Vieira

Então, pegando essa coisa que você levantou a questão que você levou o graduado branco para falar da capoeira. Você pode trazer um pouco mais sobre essa ideia e essa noção, que os estudantes viram essa pessoa, falar sobre a capoeira. Você consegue olhar para isso como uma forma de não legitimar a capoeira apenas sendo do corpo negro você? Percebe isso na prática que de certo modo você conseguiu afastar um pouco essa visão de que capoeira é coisa de negro. E aí você produziu um outro sentido para capoeira, pode falar um pouco mais sobre isso.

André Vieira

Penso aqui que talvez eu tenha feito a pergunta errada, mas isso que você traz também é uma grande contribuição, né? Como todo o contexto que nós estamos construindo aqui, batendo esse papo. A minha ideia era a seguinte, eu vou montar aqui a pergunta. Você trouxe a ideia da racialização em nenhum momento você apontou para os estudantes diretamente, olha vocês foram racistas. Você não fez isso. E aí você traz uma diversidade de corpos praticantes. O que eu ia perguntar? Eu vou formar aqui a questão, você não aponta uma questão de racismo. Mas você apresenta possibilidade de fazer essa leitura e você não apresenta corpos negros apenas praticando a capoeira. Esse movimento que você faz.

Como que você percebe esse movimento em relação ao lugar que discursa que o negro é da capoeira que capoeira é coisa de negro. Você percebe que você rompeu com esse lugar quando você não aponta o racismo, mas traz elementos para os estudantes perceberem isso e quando você não aponta apenas a apresença de corpos negros fazendo a capoeira. Você consegue trazer mais elementos sobre isso, entendeu a questão?

André Vieira

Você pode falar um pouco mais sobre essa questão que você trouxe dos evangélicos cantando salmo na roda de capoeira, e quais foram as reações dos estudantes?

André Vieira

Você pode falar um pouco mais sobre isso?

André Vieira

Então não se tem uma aceitação maior um exemplo de uma capoeira por evangélico e de uma capoeira por praticantes da religião afro-brasileira não se tem uma aceitação do senhor no discurso em relação a capoeira?

André Vieira

Não, eu vou trazer o exemplo, você trouxe lá a questão do dos evangélicos na roda de capoeira cantando o salmo. E aí você traz a música da capoeira e o menino evangélico, eu tô trazendo pontos diferentes. Você falou que no relato lá de trás. Esse menino evangélico, quando ele vai analisar a música. e fala, não estou me sentindo bem, essa música não me agrada porque eu não professo dessa religião. E aí quando você traz o evangélico cantando salmo, você acha que isso tem uma maior aceitação do que aquela música que remete à religiosidade? E você acha que todo esse aparato faz com que a capoeira seja dividida entre a capoeira que é aceita pelo evangélico e a capoeira que não é aceita? Que é a capoeira que traz as menções a orixás as menções afro-brasileiras. Você pode trazer um pouco mais sobre isso.

André Vieira

Você pode contar um pouco mais como foi? Você lembra de algumas questões aí do que ele fala, como foi.

André Vieira

E você trouxe também que os estudantes estavam falando com o professor dos instrumentos tal e aí antes você comentou que você já tinha feito um trabalho desses instrumento. Quais foram as falas dos estudantes para esse professor em relação aos instrumentos e como esse professor recebe essas informações você lembra disso?

André Vieira

A que eles foram lá na casa do Zezinho. E aí ele falou assim, ó, tem o atabaque tem isso e antes de você fez um trabalho prévio mostrando esses elementos. E aí apareceu se eu não me engano, você trouxe a aparecer a questão da religiosidade para esses elementos. Esse professor é um professor evangélico. Como que esse professor viu, essa questão dos estudantes, ele tirou a religiosidade, ele falou realmente. Como que foi?

André Vieira

E quais foram as perguntas para ela, você lembra?

André Vieira

E os estudantes sabiam da religiosidade dela?

André Vieira

Esses mesmos alunos que tiveram contato com ela, tiveram com o professor evangélico? Você percebeu algumas reações quando ela apontou que era do candomblé e trouxe essa questão da capoeira. Quais são as reações dos estudantes? Há uma entrevista ao professor que é evangélico e outra entrevistar ela que a praticante da capoeira e de candomblé, você percebeu algumas reações ali dos estudantes. Você pode falar um pouco sobre isso?

André Vieira

Ótimo, e aí pensando em tudo isso que você traz. Pensando toda essa discussão, esse relato que a gente vai lá atrás, esse relato de agora, e todo esse aparato. Você consegue identificar nas suas práticas em algum momento uma desconstrução do discurso do corpo negro, no sentido de ó o negro não é só isso. Quando você usa todas essas ferramentas de aprofundamento, quando você faz todo esse movimento para os estudantes, apresentando outras formas de pensar capoeira a questão da religiosidade, outras religiões e praticantes. Você consegue identificar que de algum modo você está rompendo? Eu acho que eu já falei isso, mas agora trazendo para toda essa questão para a gente pensar aqui, rompendo com esse discurso que estabelece de que o negro só faz isso. Coisa de negra isso coisa de negra aquilo, você rompe com isso, você percebe isso a sua prática?

André Vieira

Muito obrigado, muito obrigado o tempo que você dispõe para a gente bater esse papo. Fico muito feliz, de você participar da pesquisa, eu acho que é bom. É boa contribuição, valeu, muito obrigado mesmo, cara.

**4º Momento Atlântico**

André Vieira

Bom dia, muito obrigado por ter aceitado o convite de fazer parte da pesquisa. Já quero começar agradecendo. Bom, é uma entrevista narrativa. E aí eu tenho duas questões e a partir dessas questões, a gente vai conversando

André Vieira

Bom, você já tematizou alguma vez práticas corporais de matriz africana ou afro-brasileira?

André Vieira

Legal, você pode falar um pouco de uma dessas tematizações. Ou se quiser trazer elementos de todas as tematizações. Fala um pouco para gente, por favor.

André Vieira

Você falou da capoeira e da dança, lá na capoeira quando você apresentou para os estudantes a possibilidade da tematização. Quais foram as reações? Porque foi um primeiro momento ali, você percebeu ali o movimento da capoeira no por parte dos estudantes. E aí você vai lá e fala da tematização. Quais foram as reações ali das/os estudantes? Como que foi isso? Você pode falar um pouquinho mais?

André Vieira

Pode falar um pouco mais sobre essas rejeições, quais eram as falas, o que que acontecia ali para eles rejeitarem?

André Vieira

Entendi, então você não teve rejeição por conta da origem de ser uma prática de capoeira algumas falas nesse sentido.

André Vieira

Entendi, então a rejeição se dá por conta de sair um pouco do que eles estavam acostumados e acostumados por Educação Física que são as práticas como você trazer euro-estadunidense, né? E ao longo do trabalho. O que você foi apresentada para os estudantes sobre capoeira?

André Vieira

Eu entendi o que você trouxe em relação a toda essa questão. Quando você foi lá, apresentou a capoeira e outras formas de olhar para a capoeira. Quando você vai lá mostrar a prática em Israel. E aí tem esse menino, que resistia de algum modo, com a bíblia durante a sua aula. A partir dessas questões, em algum momento vocês percebeu uma certa discussão que estava próxima de racializar essa questão da capoeira, ou não foi necessário. Os estudantes perceberam isso, como que foi essa questão?

André Vieira

Essa questão desses episódios que você narrou aí que apareciam na aula, você tratava deles ali no momento que aparecia ou depois você trazia elementos para as/os estudantes pensarem sobre o episódio ocorrido. Como era? Pode falar um pouco?

André Vieira

Deu uma travada, parou na hora que você falou de um trabalho que dê conta e aí depois volta com você falando que precisava enriquecer essa situação

André Vieira

Então nesse sentido que você traz no momento que ocorreu essa situação e aí foi debatido ali logo. E aí você foi também para o lado da resistência dos estudantes, que aí me chamou atenção, quando você falou da fala do estudante, quando foi um representante lá da capoeira. Vocês estavam na quadra e o estudante fez uma fala e aí nesse momento você chamou atenção dele e pensaram ali sobre o que ele estava falando. Depois desse momento não tiveram outras formas de apresentar para o estudante possibilidades para ele rever o que ele falou só foi naquele momento. Pelo que eu entendi foi isso

André Vieira

Legal, ótimo e você trouxe também que você tematizou o ano passado, né 2024 dança. Você pode trazer um pouco mais sobre como foi a temática. Quais foram os elementos apresentados? Qual dança você tematizou? Como que foi isso?

André Vieira

E como foram as vivências? O que você apresentou para os estudantes sobre as manifestações sobre as práticas corporais? A reação das/os estudantes como foi?

André Vieira

Você traz uma questão sobre a narrativa dos estudantes em relação a manifestação. Você pode falar um pouco mais sobre quais eram essas narrativas dos estudantes?

André Vieira

E a partir dessas provocações que você fazia ao grupo, quais falas surgiram em relação às danças?

André Vieira

Quando esse estudante faz essa fala, você faz esse movimento de provocá-las/os no sentido de, ah só pessoas pretas fazem isso. Quais foram as falas das/os estudantes ao longo dessa discussão. Quando você traz que a discussão foi acalorada e você foi apresentando outros elementos ali, para os estudantes e pensando sobre esse lugar, quais foram essas falas. Você lembra, pode trazer algumas?

André Vieira

Ótimo, eu vou pegar essa questão que você trouxe e pensar uma outra que você falou lá atrás dos corpos apresentados. Você falou que não discutiu com os estudantes sobre essa questão da cor, surge no debate em um outro momento, você falou que foram apresentados vários corpos praticantes dessa manifestação. Quais eram esses corpos? Como eram esses corpos praticantes da manifestação que você foi apresentando para os estudantes?

André Vieira

Você apresentou esses diferentes corpos. Tiveram algumas falas dos estudantes, tipo. Poxa como é a dança afro-brasileiro achei que só apareceriam corpos negros. Poxa, como é a capoeira achei que só aparecia a gente negra jogando capoeira. Tiveram falas nesse sentido quando as/os estudantes se depararam com diferentes corpos praticando, fazendo a manifestação?

André Vieira

Nesse sentido quando você apresenta esses diferentes corpos, essas falas não acontecem você consegue perceber de algum modo que rompeu com esse reducionismo de achar que só pessoas negras podem fazer tais práticas? O que que você pensa dessa questão?

André Vieira

É muito interessante, o que você trouxe, o que você traz. E aí eu vou voltar um pouco numa questão para a gente pensar esses efeitos aí dos estudantes. Que você foi apresentar os vários corpos na manifestação. E aí os estudantes não em um momento começam a fazer algumas comparações. Ah, se fosse o garoto eles falam o nome do garoto que é branco, se fosse o garoto branco tocando é uma admiração o garoto preto tocando é um outro discurso.

E conforme você foi trazendo isso e narrando o que foi acontecendo na prática em nenhum momento assim, pelo menos o que eu percebi nas falas foi ligado diretamente uma noção de racionalizar a manifestação. Só que às vezes os estudantes perceberam alguns elementos, né que vão colocando certos corpos em destaque outros corpos não. Que você percebe isso nas falas das e dos estudantes sem discutir uma questão racializada especificamente, você percebe que isso é um elemento que os estudantes perceberam de racialização. Ou você não vê como uma forma de pensar essa racialização?

André Vieira

Bom, agradeço sua contribuição com a pesquisa. Ajudou a pensar muita coisa quando você vai relatando e trazendo, pensar essas questões da prática possibilitam olhar né para certas ações do currículo cultural é bem diferente de ler. É muito legal ouvir, então agradeço aí.

**5º Momento Atlântico**

André Vieira

Muito obrigado, agradeço o aceite, de contribuir com a pesquisa. E é muito importante, a participação nesse momento da pesquisa. Bom, eu vou fazer duas perguntas para você e aí depois dessas perguntas a gente vai conduzindo a entrevista tá? Você já tematizou alguma vez práticas corporais africanas ou afro-brasileiras?

André Vieira

Fala um pouco de como foi essa tematização

André Vieira

Ótimo, muito bom. Você trouxe a prática lá de 2011, é importante você trazer essa visão que você tinha em relação às discussões étnicas. E aí agora você traz umas duas práticas mais recentes. E trazendo essa ideia de que as discussões raciais elas estão aparecendo com maior

evidência, do que da prática anterior. Como que você percebe a reação das/os estudantes envolvidos na prática quando você traz essas questões para aula? Você pode falar um pouco mais?

André Vieira

Ótimo, legal, eu tenho duas questões aqui. É se possível você retomar, você trouxe lá que os estudantes tinham essa visão estereotipada, quando você traz sobre o continente africano e tal. E aí você vai trazendo elementos para que esses estudantes pudessem ter uma outra percepção. Mas você apresenta ali, algumas coisas para que esses estudantes possam olhar de outro modo. Quando você faz esse movimento que é apresentar. Quais foram as reações para além dessa que você traz? Nossa eu não sabia que era desse jeito, como foram as falas ali das estudantes e depois você traz uma questão sobre a capoeira. O que eles falam que a capoeira não é de Deus, aí você pontua que na tematização da capoeira tiveram mais resistência do que as brincadeiras africanas. Após essa fala das/os estudantes que capoeira não é de Deus ou de outras pessoas ali.

Como que você fez para debater essa discussão? Essa questão de ser ou não ser de Deus. E aí não precisa responder na ordem da pergunta. Fica à vontade para a gente construir aqui e pensar.

André Vieira

Muito bom esse processo, você foi falando fui anotando algumas coisas.

André Vieira

Bom, se você pudesse falar um pouco mais, você trouxe a questão da fala desses estudantes. Quando ele vê lá a imagem da oferenda e tal, em algum momento surgiram falas racializadas na discussão? Ou em algum momento você racializou a discussão com os estudantes no sentido de falar das religiões de matriz africana afro-brasileira. Você falou sobre os praticantes, você apresentou imagens das e dos praticantes? Como que isso se deu? E aí uma outra questão quando você fala.

De não levar para escola por conta de a comunidade do entorno ser uma comunidade expressivamente evangélica. Você vê esse não levar como uma ideia de, se eu levar eu vou sofrer retaliação. Você consegue perceber racismo nisso, do não levar? Não tô dizendo da sua parte, mas o não levar pela retaliação e pode ser até um racismo religioso, vamos dizer assim. São essas duas coisas, se você puder trazer mais coisas sobre.

André Vieira

Bem interessante, tem duas questões aqui que eu fiz, conforme você foi falando. E se você poderia aprofundar um pouco mais, quando você vai falar para as crianças essa informação de que, poxa, tudo que a gente fala que é africano é ruim, é jogado como marginalizado. Enfim, quando você traz essa informação para as/os estudantes. Quais são as reações? Quais são as falas, você poderia aproximar um pouco mais sobre isso? E aí quando você traz a ideia de perceber se existe essa questão do racismo na sua prática e quando você menciona, às vezes eu estou sendo racista. É porque você vê que algumas coisas você já começou a falar, E aí você poderia trazer mais exemplos sobre essa sua visão em relação a esse ponto eu tô lá contribuindo com a manifestação cultural brasileiro africana, tô lutando. Tô apresentando para as crianças desconstruindo, mas eu vou até aqui. Tipo até a página dois, para frente eu não vou, então, você acha que isso é uma postura racista, como você pode trazer mais elementos sobre essa questão?

André Vieira

Eu tenho alguma questão aqui, na verdade ela passou né? E aí eu gostaria de retomar. E pensar uma outra aqui. Que tem me chamado bastante atenção quando você fala desse não sei nem se é impedimento. Porque você faz o trabalho, mas ao mesmo tempo ali, se resguardando do que pode acontecer por conta de experiências anteriores. Eu acho que é interessante pensar nisso. E o tempo inteiro também a gente precisa ficar batendo, né? Tem hora que a gente precisa dar uns passos para trás para poder avançar mais lá na frente, né? Lá na questão da capoeira ser de Deus ou não quando os estudantes trazem essa fala.

Você trouxe uma questão religiosa para capoeira. Ou você só fez a discussão se é o que era de Deus ou não? O que é Deus, qual Deus nós estamos falando? Ou em algum momento você pontuou com os estudantes essa relação da capoeira com religiosidade ou só com luta? Como que foi? Você poderia trazer um pouco mais?

André Vieira

Não, está ótimo. Os elementos que você traz são ótimos e eu tô pensando aqui um monte de coisa. Você pontuou nessa questão aqui, depende do Mestre quando você você traz isso para as crianças. Olha turma. Depende de quem é o mestre da capoeira, se ele é católico se ele é evangélico, se ele é candomblecista, se ele é umbandista, se ele é ateu, enfim.

Como as crianças reagem? Elas começam a ter uma sensação de que, há então a capoeira não é tão do mal assim, porque se o mestre evangélica capoeira tá mais legalzinha, mas se o mestre é

do candomblé… Tem essas falas ou por ser crianças menores não tem? Mas como é que você percebe as reações das/os estudantes, você poderia trazer mais questões sobre isso.

André Vieira

Lá vocês acham que Jesus é esse cara de cabelo liso e loiro. Porque existe uma história embranquecida da imagem de Jesus. Então você percebe que isso também é um processo de embranquecimento da prática. E aí quando a gente vai embranquecendo uma prática ela se torna aceita. Não sei se você, não discutiu isso com os estudantes, mas ao seu ver, né? E aí eu volto a trazer. Vamos imaginar se você trouxesse essa capoeira é evangélica para dentro da escola, quais seriam as reações do que trazer a capoeira tida como isso é do candomblé. Isso é sabe dar a religiosidade e aprofundar nela. Não sei se eu tô viajando aqui!

André Vieira

Muito bom L, você trouxe uma questão. E aí eu vou pegar agora com essa última questão que você trouxe do reconhecimento. A gente não vai porque autodeclaração a pessoa se declarou você não vai questionar ali é uma autodeclaração. E aí você fala que talvez para as crianças negras se reconhecer negro ou negra, nesse contexto que é apresentado para elas e para eles existe um peso. Se as crianças não negras, as crianças brancas se reconhecem sem um peso. Porque é uma criança branca, talvez ninguém fale para ela que ela é branca. Por que tem pensado aqui? A parte também das experiências em sala de aula. É desse lugar, desse reconhecimento e a criança branca, eu acho que é quando a família vai racializar essa criança. Você tem uma discussão racial não fala não. Você é branco toma cuidado. Eu lembro disso, é, eu lembro disso, quando eu tinha 12 anos minha mãe falou, começa a andar com RG. Você é um menino negro.

Você é um menino negro, você precisa andar com RG com documento meu pai milhares de vezes já falou ó, você é negro se a polícia parar e tal. Talvez uma pessoa branca, nunca tenha escutado isso da família. E aí você traz da questão da menina, que alisou o cabelo e fala que é morena. Toda essa questão do não reconhecimento. E aí quando a gente não fala, você falou que ali naquele momento escapou que você falou não, mas você é negra, que foi a sua visão em relação a ela. E aí quando você não faz esse movimento de não falar você apresenta elementos, a cultura negra que enaltecem a beleza que não altera a potência no sentido de olha as pessoas negras estão aí estudando estão ocupando outros lugares para desconstruir esse imaginário colonial que nós temos e apresentar outra forma.

Para que não diretamente. Mas indiretamente você vai dando elementos para que essas crianças se reconheçam. Um dos elementos que você deu para sala foi a visita das professoras e professores porque aí eles vieram a dúvida neles nem nelas, né, mas você traz outros elementos para fazer esse aprofundamento, para ampliar essa discussão sem falar. Olha você se parece com essa pessoa não você vai trazendo elementos da cultura e aí enaltecendo e desconstruindo, essa forma pejorativa aí ou marginalizada, pode falar um pouco mais.

André Vieira

Muito interessante essa questão que você trouxe, também desse reconhecimento, desse processo, né das imagens que você usou. Quando você aponta para as e os estudantes. Olha gente, esse ator é tal ator tal a professora já leu o livro é o Lázaro Ramos e Taís Araújo. Por que, vocês conhecem mais pessoas brancas do que negras? Quando você faz a sua fala, quais são as reações e as falas das/os estudantes, você pode trazer um pouco mais aprofundar um pouco mais nessa discussão? Que você percebe ali das falas. Será que eles falam? Nossa, a gente não reconhece, por quê? Como que você conduz essa discussão?

André Vieira

Muito, muito bom L e outra coisa, que você trouxe. Fiquei pensando nessa dança *Tik Tok* que você tematizou. E falou dos algoritmos, com as/os estudantes. Você pontua essa questão da racialização do algoritmo. Os vídeos de pessoas brancas entregam mais é mais pulverizado e o de pessoas negras, nem tanto. Como que é as/os estudantes reagiram com essa informação, você pode trazer mais questões?

André Vieira

O que é muito interessante nesse trabalho que você fez L está na discussão com os estudantes. É pensar nesse movimento que você faz, nessas questões que você apresenta para turma. Você percebe que isso se dá, e como você percebe? Isso se dá por conta do agenciamento do currículo cultural da aproximação com o currículo cultural. Ou de outros elementos que você traz, que você vai buscar vai estudar. Você pensa que as questões são políticas do currículo cultural que possibilitam ter esse olhar, como que você vê isso?

Você acha que sua prática está atravessada por essas discussões? O acesso acontece ou você vê que também tem outros elementos aí por trás que fazem com que o L possa olhar dessa forma para sua prática e para as ações em sala de aula e até mesmo a questão que você traz. Você poderia falar um pouco disso?

André Vieira

Você respondeu, trazendo essas questões. E aí pensando no que você traz sobre o currículo cultural e das suas ações que reverberam na prática. Podemos dizer então que o currículo cultura, ele possibilita até um certo ponto. Para além desse ponto eu preciso buscar elementos fora e somar com as questões que são apresentadas pelo currículo cultural.

André Vieira

Vamos trazer aqui as questões raciais o currículo cultural não tem lá explicitamente uma questão, desconstruir o racismo. Não aparece isso no currículo, mas as questões ético-políticas do currículo me possibilitam entender o que é uma descolonização do currículo, entendeu? O que é um aprofundamento, e aí para que eu possa enveredar nas discussões raciais. Eu pego essas questões ético-políticas que estão no currículo e faço outras leituras fora. O caso que você trouxe, que algumas questões te levaram à ler sobre o povo negro e aí somado isso, possibilita você avançar no sentido de outras leituras?

André Vieira

Sim, então pelo que eu tô percebendo. É aquilo que a gente já tinha falado. O currículo cultural, ele é o pontapé inicial, para além disso, eu não posso ficar presa/o nas questões do currículo cultural e não me aprofundar para trazer outros elementos que não estão nesse currículo para fazer a discussão com os estudantes. E aí L, você traz muito bem essa questão que o currículo cultural ele potencializa as diferenças, ele tá muito atento essas questões as diferenças.

Quando as questões raciais aparecem nesse currículo você consegue perceber que a gente apresenta para as/os estudantes questões relacionadas ao negro a partir da chave da diferença ou a gente apresenta uma coisa que já tá aí pré-estabelecida do que é ou não ser negro. Como que você percebe essa questão da diferença e o corpo negro? Esses elementos que você buscou foram a forma como você apresenta para os estudantes. Você conseguiu perceber uma chave ali da diferença ou você trabalhou mais essa noção do reconhecimento da identidade do que está posta?

André Vieira

Sim, pensando no que você traz. A gente não tá essencializado aqui, nós não estamos falando só os negros que põe o currículo cultural em ação e podem falar da capoeira podem falar da maculelê não, nós não estamos falando isso. Nós estamos pensando numa questão que é muito bem trazida. Muito bem falada no currículo cultural sobre os atravessamentos.

E quando você traz isso L, tem uma questão. As questões raciais, elas podem ser uma situação, vamos supor que elas sejam uma situação flagrante ali da aula. O aprofundamento e a forma da condução se dão. Pelo que eu tô entendendo que você trouxe, se dá a partir de como essa pessoa é tocada, é atravessada em relação à questão flagrante.

Se essa pessoa tem um olhar não tão aprofundado para as questões raciais, ela vai conduzir a aula de um jeito, se a pessoa é atravessada mais intensamente por essas questões raciais, ela vai conduzir de outro jeito. Então o que a gente está pensando aqui, tem a ver com a questão do aprofundamento na questão racial. Ou se dá de acordo com quem tematiza? Será que é isso que nós estamos discutindo aqui, (longe de falar, o branco não pode tematizar) não reforça aqui mais uma vez, que o aprofundamento e a forma como apresentar para as crianças essa preocupação, está a partir de quem tematiza?

André Vieira

E é muito interessante que você traz sobre a pesquisa do Pedro. E me faz pensar, junto aqui com você nessa sensibilidade toda, porque às vezes passa despercebida uma situação que seria muito importante discutir dentro desse currículo ou discutir não dentro do currículo, discutir na prática. Mas como eu não tenho esse olhar ali, que é. Nossa, isso aconteceu, é uma questão racial, ela passa porque talvez não tá imerso, no meu cotidiano. E quando isso se dá? A gente pode pensar aqui em uma falta de letramento racial?

André Vieira

Então pensando aqui junto com você, tem a ver com aquilo que foi me apresentado ao longo da vida. Vamos dizer assim, até esse momento. E aí, voltando na questão de quem coloca esse currículo em ação, essa pessoa teve contato, não teve muito contato com essas questões de racialização, não teve muito contato com essas discussões. E logo, ela não terá um olhar mais afinado para isso, né? E aí tem que buscar fora o estudo igual você faz. Quando você traz essa prática, fala que foi ler outras coisas para poder trazer para prática. Fui buscar elementos que também é uma questão de quem coloca o currículo cultural em ação e pegar e pescar outros elementos para compor ali essa ação da prática. Então, nós estamos falando aqui que possivelmente, precisaria olhar para esse currículo e olhar para essa questão racial nele e uma formação de professores e professoras seria uma proposta. Aí assim como você mencionou que assim como fez a Aline. Me fez, imaginar uma formação ali pensando essas questões raciais no currículo cultural o mais aprofundamento em qual elas trouxeram esses elementos possibilitaria

minimizar essa questão? Não sei se é invisibilização é uma coisa que a gente poderia usar aqui, mas possibilidade de minimizar esses escapes aí.

André Vieira

Para a gente ir caminhando aqui, e como que você pensa essa luta antirracista na sua prática? E a luta antirracista com as ações do currículo cultural, você consegue trazer elementos sobre essa questão? Como que você vê suas ações por uma luta antirracista, na sua prática?

André Vieira

E você, vê é uma prática antirracista, quando você tematizou a brincadeira africana tematizou a capoeira você vê isso como uma prática antirracista trazer essas temáticas para dentro da escola.

André Vieira

Quando você traz essa questão da do antirracismo e se aprofundou, e fez essa discussão mais profunda trouxe mais elementos. É para a gente pensar aqui tá uma prática. Vamos supor que eu vá lá, eu vou tematizar o samba, eu vou tematizar capoeira, vou tematizar o jongo, vou tematizar o maracatu. E aí eu simplesmente faço aquele sobrevoo, não é o caso de quem coloca o currículo cultural em ação, não é isso que a gente espera, mas eu faço um sobrevoo e não aprofundo nas discussões, no caso, se aparece uma questão racial, eu não aprofundo eu faço um contorno trago outras outros elementos. Você acha que isso acaba não sendo o nome antirracista por ser uma manifestação cultural dita de cultura afrobrasileira? Só de estar ali dentro da escola, já é tido como, mas isso é uma ação antirracista, mas o não aprofundar. Como que você pensa, não aprofundar ele acaba reforçando ao invés de construir e acaba não possibilitando ou não somando a uma luta antirracista, você acha que para pensar numa luta antirracista o aprofundamento é primordial?

André Vieira

Muito obrigado muito, obrigado mesmo. Agradeço aqui as contribuições incríveis, para a gente pensar a pesquisa, valeu mesmo, L. Muito obrigado, cara.

**6º Momento Atlântico**

André Vieira

Bom, você já tematizou alguma vez práticas corporais de matriz africana ou afro-brasileira?

André Vieira

Fala um pouco como foi.

André Vieira

Dos mais recentes, qual você tematizou?

André Vieira

Fala um pouco, como foi a tematização.

André Vieira

Pode ir.

André Vieira

Nossa muito legal mesmo, conforme, você foi falando eu fui anotando e pensando algumas questões aqui que eu gostaria de retomar. Eu posso falar as questões que eu levantei. Ou posso falar uma por uma e a gente vai conversando sobre.

André Vieira

Você trouxe lá que apresentou antes de convite da estudante trans, você apresentou vídeos para as e os estudantes em relação a manifestação da capoeira. E aí como eram os corpos que apareciam nesses vídeos?

André Vieira

Você traz que você apresentou para os estudantes? Os funcionários, a L e o J. Como eles são?

André Vieira

Você consegue lembrar algumas questões da entrevista que os estudantes fizeram para eles? Giravam em torno mais da ideia de como a capoeira se aproximou ou algum outro sentido? Teve alguma questão que chamou mais atenção?

André Vieira

E você lembra das respostas em relação ao preconceito com a capoeira?

André Vieira

De modo geral, não precisa ser específico.

André Vieira

Em algum momento da prática antes da visita lá da casa do mestre Ananias ou depois da visita, apareceu alguma questão das estudantes em relação a capoeira com religião? Você trouxe alguma questão ou isso não se deu na prática?

André Vieira

Nenhum dos entrevistados pontuaram essa questão da religiosidade da capoeira? Também não trouxeram esse aspecto?

André Vieira

Sim. Porque conforme você foi falando eu fui pensando nas questões e talvez seja um lugar também de romper que essa ideia da capoeira e a religião. Então você foi apresentar outros elementos que foi mostrando uma outra ideia de capoeira. Porque às vezes a gente tá nesse lugar de capoeira e religião e aí outros elementos fazem surgir outras discussões. É muito interessante esse movimento que você faz.

André Vieira

Por isso que eu perguntei. Eles foram lá na casa do mestre Ananias, será que aconteceu alguma coisa ali durante a visita ou depois da visita as falas em relação ao espaço aos instrumentos. Foram falas que você trouxe que a menina angolana falou que ficou admirada, da emoção do estudante ao ver tocar o instrumento. Você lembra de algumas falas? Você pode retomar algumas falas assim dos estudantes? Em relação a essa vivência.

André Vieira

Naquele momento, vocês saem da escola e vão para esse espaço e se deparam com as questões que tem lá nesse espaço.

André Vieira

Tá tudo bem, tranquilo. É que também já faz um tempo da prática, né?

André Vieira

E aí às vezes acaba ficando, a gente pensa numa coisa de uma prática que fizemos aí, parece que não, mas isso é dessa prática de agora ou da outra? Vai misturando, mas tá tranquilo.

André Vieira

Pensando nessa ideia de que você falou, né? Que você quando vai tematizar capoeira ou algo nesse sentido. E aí você alerta a coordenação da presença das famílias. Isso se dá por um cuidado seu em relação ao que pode acontecer em relação às famílias, ou porque você percebe também uma ideia racializada na capoeira?

André Vieira

Então essas questões de separação entre os estudantes, vocês percebem isso lá na escola sim, e aí, você trouxe que a escola ela optou por sair um pouco da discussão antirracista e passar para discussão migratória, né?

André Vieira

Quem tá atravessando dependendo de quem migra não dá para fugir das questões raciais, né?

André Vieira

Quando os estudantes relatam para você, professora, eu percebi o que é racismo isso, eles trazem alguns exemplos de como era no país deles essa relação com a cor. Eles chegam a falar isso ou só menciona que percebeu que é racismo?

André Vieira

Isso, porque existe uma discussão que essa ideia de raça, e a ideia de negro, é uma construção do ocidente. Então no continente africano se tem uma outra relação com as pessoas. Aí no caso são as famílias, são os grupos étnicos. Ele se divide em etnias a partir das suas culturas, dos seus grupos. Às vezes a crença, nós não temos essa ideia de negro. O que é negro?

André Vieira

É uma construção do ocidente essa.

André Vieira

Ótimo C, você trouxe que a escola as professoras, pelo menos as que você faz contatos e parceria também são engajadas nas discussões raciais e em outras também. Agora as questões migratórias, imagino que elas estejam também. Na escola tem resistência por parte do grupo docente em trabalhar com a Lei 10.639/2003? Como que é isso, alguns docentes não gostam de trabalhar se sentem obrigados a trabalhar? Como que você percebe isso lá, tem essas resistências? E como são os roteiros de aprendizagem, eles são separados por temas, por eixos, como que é organizado?

André Vieira

É bem legal. Eu fiquei pensando aqui, nessa organização por roteiro e até mesmo nas discussões que podem surgir ali entre elas/es entre os docentes também.

André Vieira

O C gostaria de voltar também um pouco aqui quando você trouxe e traz bastante na fala. Sobre quando você foi pensando nas temática da capoeira tal, aí você veio trazendo bastante a questão do antirracismo. Essas práticas são racistas. Como você vê isso na prática dessas ações antirracistas? Existe uma temática específica para poder discutir essas questões? Como isso tem sido discutido, você vê na sua prática? E como isso tá sendo discutido ou foi discutido na escola? O que seria essa prática antirracista? Como é que vocês conceituam isso?

André Vieira

Ótimo, não, é um ótimo caminho essa pergunta vai por conta da das discussões

André Vieira

É o que tem tido ultimamente, nas práticas antirracistas. E aí a gente quando pensa uma prática antirracista, inclusive eu fiz um vídeo comentando sobre isso. Tá lá no Instagram lá sobre esse vídeo recentemente a gente às vezes tenta trazer questões. Ah, vou fazer uma prática de antirracista eu trago um maracatu para dentro da escola. Vou fazer uma prática de antirracista não que não pudesse ser, né. Ações de práticas antirracistas, mas às vezes a gente acaba reforçando um lugar, ao invés de desconstruir. Mas você trouxe uma essa questão do docente

que tá trabalhando uma outra questão do jogo e discutindo essa presença do negro ou que o que isso leva o jogo, São essas questões aí que tem aparecido na pesquisa também.

André Vieira

Sim, C, muitíssimo. Obrigado por esse papo, contribuiu bastante para pesquisa. E muito, obrigado mesmo, C.

André Vieira

Contribuiu super.