

A RELEVÂNCIA SOCIAL NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DEBATE ENTRE CULTURA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES

Esta produção tinha como premissa ser escrita a quatro mãos, mas, como não prevemos o presente, muito menos o futuro, surpresas na vida nos são colocadas. Irônicos os traçados da nossa existência aqui neste planeta, sobretudo em tempos de Covid-19. Muitas coisas nos afligem. O medo da morte deve ser um desses pensamentos para muitas pessoas. O receio dessa possibilidade pode ser passível para muitas e muitas pessoas. Atualmente, outras questões de cunho psicológico são portas abertas para distintas síndromes. Ansiedades, síndrome do pânico, fobias, depressão, transtorno afetivo bipolar (TAB), obsessão compulsiva, entre outras.

Na sociedade atual, as questões psicológicas destacadas acima se fazem presentes; por outro lado, com os avanços de pesquisas, muitas das síndromes citadas vêm sendo tratadas. Ainda assim, a morte é uma realidade. É neste contexto de luto que escrevo este texto. O dia 2 de junho de 2022 foi um dia atípico. Sabe aqueles dias em que você não acredita que algumas coisas estão acontecendo? Aqueles dias que nos fazem perder o chão, ficar com a respiração descontrolada, em estado de choque profundo? É nesse momento que penso: qual a nossa missão aqui neste plano? Neste mundo? O que nossa materialidade carnal representa aqui?

São muitas as questões que me colocam a pensar quando alguém próximo e com energias tão positivas sai repentinamente das nossas vidas, indo para não sei onde. Um lugar desconhecido, pelo menos para muitos de nós. A uma semana da qualificação do seu orientando, recebi a notícia, perplexo, que Neide Cristina da Silva partia deste mundo para um desconhecido e novo lugar, que até hoje é um mistério.

Uma tristeza profunda se alojou nos corações daquelas pessoas próximas, em nossas mentes, em nossos pensamentos e, igualmente, em nossos corpos. O físico sentiu muito com essa notícia. Entretanto, não deixarei de lutar pelas nossas pautas: direitos iguais das minorias, nossos ideais de um mundo melhor no sentido de equidade, melhores condições de

vidas para aqueles que necessitam, mais acesso aos bens materiais e imateriais da humanidade, uma ampla produção de conhecimento para todos. Estas vão continuar sendo nossas bandeiras.

Esse texto é um fragmento de duas pesquisas realizadas na pós-graduação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), concluídas no ano de 2020, e uma em andamento no âmbito de pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Ambas, alinhadas às questões “pós”.

Segundo Lopes (2021), o “pós” não é uma marca de progresso ou algo que prometa o futuro após um evento social. O conceito de “pós” se insere nas reflexões dos possíveis “limites” epistemológicos, que por vezes podem promover barreiras etnocêntricas e formam fronteiras enunciativas de “vozes”. Seu sentido abordado no texto retrata que não há limites nas histórias dissonantes de mulheres, colonizados, ou grupos excluídos da sociedade. O “pós” tem por objetivo, entender como a construção de algumas “verdades” foram impostas, em uma representação de internacionalismo sobre a narrativa da migração. São os relatos das diásporas culturais e políticas geográficas, dos grandes deslocamentos sociais que contribuem com novos olhares, que se contrapõem às monofonias hegemônicas (BHABHA, 2013).

No terreno teórico, o “pós” pode expressar múltiplas reflexões sobre um objeto de estudo, o que amplia o modo de compreendê-lo. Para Neira e Nunes (2009), o “pós” significa uma distância que não impõe limites nos objetos de análise. Dessa forma, trata-se de uma posição distinta das demarcações orientadas pelas epistemologias das ciências sociais positivistas.

O estruturalismo, a modernidade e o colonialismo são objetos de análise nessa relação. Essas instâncias de pensamentos, juntamente com os Estudos Culturais (ECs) e o multiculturalismo, ajudam nas reflexões sobre a cultura e suas significações nas relações de poder.

A partir de agora, tenho como objetivo traçar uma linha sobre como os aspectos da diáspora e sua relação com a educação e a educação física impactam nas relações de poder, e de que modo o currículo dessa área pode contribuir com diferentes leituras sobre a área. E, por fim, abordo produções que podem ser acessadas e seguem nas mesmas linhas desse texto. As coletâneas foram produzidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹ (GPEF).

¹ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>. Acesso em: 13 set. 2022.

Cultura, raça e educação

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

As ideias das autoras me inspiram em ampliar as reflexões sobre o assunto. Nessas condições, sigo por outro caminho, com intenção de tecer diferentes significações do termo “raça”. Os mais diversos modos de vida no planeta podem ser nomeados de cultura, entretanto, uma expressiva indagação no âmbito social se apresenta em relação ao conceito de cultura. A polissemia da palavra cultura provoca reflexões em diversos grupos, os seus significados produzem um modo de ser e estar no mundo que é singular. Essa é outra questão importante nos debates sobre o tema. Dependendo dos ritos sociais dos grupos, os julgamentos de valores disseminados podem sinalizar preconceitos em relação aos significados subjetivados pelas pessoas. Esse movimento potencializa as relações etnocêntricas entre culturas “melhores” ou “piores”.

Na mesma esteira sobre o assunto, em relação à cultura e ao termo “raça”, ambos são passíveis de receber vários sentidos. Conotações científicas e não científicas sobre os temas são hierarquizadas. Apresento, a seguir, duas de suas diferentes vertentes: a primeira, no campo biológico, e a segunda, nos terrenos sensíveis da cultura.

De um lado, somente é atribuído o significado científico e biológico ao termo “raça”, que tem como premissa entender os seres humanos de forma apenas pelo seu funcionamento fisiológico, como algumas “espécies” de animais domésticos e selvagens. De outro, essa noção propõe, em alguns casos, um diálogo com os costumes, sobretudo ocidentais, ou seja, deste ponto de vista, o pertencimento a determinada “raça” dita “dominante” estaria relacionado a certos modelos de família, de religião, de orientação sexual ou de arquétipos estéticos veiculados como sendo “corretos” (SANTOS; SCHUCMAN, 2015).

É importante destacar que as diferenças em relação ao genoma humano, dentre os milhares de grupos sociais existentes pelo globo, pouco diferem entre si, visto que a composição genética é organizada em 25 mil genes, e todos eles são praticamente idênticos. Os elementos de distinção mais aparentes, como cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz, são diferenciados por um número insignificante de ácido desoxirribonucleico (DNA). Em outras palavras, um(a) negro(a) africano(a), de regiões nas quais a pigmentação da melanina é acentuada, difere pouco de um branco nórdico; ou seja, há apenas 0,005% de variedades entre os dois genomas (SANTOS *et al.*, 2010; SANTOS; SCHUCMAN, 2015).

No que se refere à cultura, existe um amplo consenso entre antropólogos e estudiosos ligados à área das ciências humanas, no qual “raças” humanas não existem. Percorrendo outro caminho de análises, alguns acadêmicos que se inclinam no entendimento sobre as distintas culturas, fazem diferentes trajetórias sobre o assunto. O conceito de “etnia” é estruturado no terreno teórico e garimpado em diferentes análises, sobretudo nas ciências sociais. Uma das considerações adjetiva o termo como gentio, proveniente do adjetivo grego *ethnikos* e indica um novo sentido (SANTOS *et al.*, 2010).

O estudo de Schucman (2010), sobre o racismo, expõe que essa atitude está inserida em um espaço histórico e social que se configura exatamente a partir do surgimento da categoria “raça”, tornando-se, na modernidade, uma ideologia para justificar as ordenações que provocaram e ainda causam as atrocidades da escravidão de vários povos.

Os processos racistas no Brasil e em outras partes do mundo resultaram na colonização, situação que, mais tarde, possibilitou a expansão do capitalismo. A ideia de “pureza racial”, a qual levou ao extermínio de várias pessoas, entre elas os povos indígenas e os povos negros advindos das diásporas africanas, ainda persiste. Segundo Schucman (2010), esses acontecimentos originaram a hierarquização dos europeus em relação às outras populações. Especificamente neste artigo, falo sobre os(as) negros(as) provenientes de determinadas regiões da África, que foram forçados a virem para as Américas.

Nessa conjuntura, o conceito de “raça” e racismo é, mais especificamente, entendido como uma construção ideológica, que, por séculos, permeia as diversas sociedades, o que se dá a partir de uma sistematização de “convicções” e “valores” construídos por povos nos mais diferentes cantos do globo. O contato entre a diversidade humana nos diferentes continentes gerou, em muitos casos, segundo a autora,

estranhamentos e, como consequência, variadas formas de violência física e psicológica, materializadas no contexto de tais diferenças.

As relações expressas no campo ideológico traduzem um pouco o que foram as tensões da discriminação, da xenofobia e do preconceito, entre outros termos cunhados para desqualificar algumas “raças” e etnias na sociedade. Todos esses arranjos na construção social foram se modificando com o passar do tempo, proporcionando uma arena de lutas para validar “valores” culturais entre diferentes grupos (SCHUCMAN, 2010).

Essa realidade não foi distinta com a população negra no Brasil. Contudo, toda essa dinâmica ganhou um significativo corpo de resistência a partir dos movimentos populares. Essa luta aconteceu antes da “abolição”. Tiveram e ainda têm por finalidade fazer valer as vozes negras silenciadas e oprimidas no contexto das práticas sociais e da cultura.

Em meio aos debates entre cultura e “raça”, questões biológicas direcionaram o racismo na sua estrutura mais perversa. Por mais que as violências sofridas pelos(as) negros(as) tenham sido vivenciadas em contexto extraescolar, nas unidades educacionais não foi diferente.

Ainda que o quadro histórico da cultura africana contemple uma multiplicidade de significados, os quais se relacionam com a sociedade e, conseqüentemente, com a educação, os currículos escolares nem sempre tiveram inclinações que potencializassem trabalhos com o tema. Entretanto, muitos coletivos negros se importam com a educação. Isso ocorre devido ao silenciamento das culturas afro em muitos espaços sociais. As diferentes linguagens que expressam a cultura negra têm grande valia para a sociedade atual, de acordo com Schwarcz e Gomes (2018).

A autora e o autor trazem a importância do conhecimento afro, seja ele africano ou brasileiro. Muitos negros, mantidos pela força da “lei” como escravos e forros, viviam distantes das unidades educacionais, bem como da aprendizagem formal das escolas de primeira letra. Esse episódio se configurou por séculos no território brasileiro.

A conjuntura de exclusão e violências fez com que, mais tarde, diferentes esferas do Estado criassem mecanismos de validação para o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas. Uma das ações foi a publicação de documentos pelo Poder Executivo, ato que permite subjetivar a importância desse material, possibilitando a realização de trabalhos pedagogicamente organizados, juntamente com a realização de mudanças no currículo.

As lutas do povo negro contribuíram para as transformações sociais no âmbito cultural e político, reverberando, de forma significativa, em muitas

instituições escolares. Com a democratização do acesso às escolas, uma grande parcela da população, que não tinha possibilidade sequer de ingressar, quanto menos de permanecer nas unidades educacionais, foi contemplada e, nesse fluxo, uma pequena fração da população negra pôde adentrar nas escolas, sobretudo nas públicas. Entretanto, os objetivos aos quais o currículo escolar da época estava alinhado pouco possibilitavam que as vozes da diversidade tivessem espaço.

Um dos resultados das batalhas do movimento negro veio se materializar no ano de 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Outros escritos contribuíram com a ampliação das possibilidades de trabalho em relação ao currículo escolar. Em seu artigo 3º, a norma balizadora da educação (LDB) estabelece como princípio de que o ensino e a aprendizagem devem ser organizados com:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...];
- X - valorização da experiência extraescolar. (BRASIL, 1996).

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

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

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar. (BRASIL, 2013, p. 66).

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

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2013, p. 68).

O parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 003/2004, junto com a Lei nº 10.639/03 e, posteriormente,

sua incorporação à Lei nº 11.645/08, orientam o ensino das relações étnico-raciais nas unidades de ensino. Uma das finalidades desses documentos é conferir diretrizes orientadoras para a construção do currículo, procurando oferecer uma resposta às características plurais que transitam na sociedade (BRASIL, 2004).

Da mesma forma, essas legislações procuram responder às demandas da população afrodescendente. A colaboração dada por esse grupo social na construção da identidade do povo brasileiro é fundamental. O conjunto de ações que dizem respeito ao reconhecimento da negação histórica da cultura negra não se limita aos currículos. Algumas políticas de ações afirmativas denunciam tais fatos. Esses atos querem reparar o que foi impedido. O acesso dessa população à educação superior e concursos públicos são dois exemplos das interdições.

As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e o parecer 03/2004 tratam de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira. A tríade apresentada expõe aportes para combater o racismo e as discriminações que atingem os diversos povos que compõem a sociedade, em especial os povos negros.

Nessa perspectiva, esse documento propõe a divulgação e produção de conhecimentos, além da formação de atitudes, mas também posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sejam eles descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus ou de asiáticos. A direção, nessa lógica, é a construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada dentro e fora das unidades de ensino escolar (BRASIL, 2013).

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2013, p. 478).

A necessidade de um documento como esse torna notório o quanto a

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

Toda essa dinâmica etnocêntrica colocou em dúvida os significados atribuídos à cultura africana e afro-brasileira. As práticas da cultura ocidental, sobretudo europeia e estadunidense, apresentavam-se como “superiores” na maioria dos espaços. Dinâmica essa que resultou em leituras equivocadas e menosprezou os rituais simbólicos da cultura brasileira negra, contribuindo, assim, para desvalorizar tais práticas (BRASIL, 2013).

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

Diáspora

Na seção anterior, meu objetivo foi trazer para o debate educacional a importância das relações culturais. O destaque sobre “raça” e etnia teve a intenção de problematizar como a educação nacional e a cultura foi e ainda é excludente em relação aos conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira. Por outro lado, os movimentos negros lutaram por muito tempo pelo seu direito ao acesso à educação formal e à introdução dos conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Nesta seção, vou discorrer sobre o conceito de diáspora e como os currículos podem ter significados ligados às culturas africanas e afro-brasileiras, atualmente, proporcionando uma reflexão sobre as ideias diaspóricas africanas.

Silva e Xavier (2018, p. 2) expõem que a diáspora

[...] pode ser entendida como um conceito com múltiplos significados. Em termos gerais o termo diáspora tem designado a dispersão forçada do povo

africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental. Por extensão o termo passou a ser estendido a processos históricos semelhantes tanto no Mediterrâneo quanto nos mundos do Oceano Índico. O surgimento deste conceito foi originalmente tirado da bíblia a partir das traduções gregas, baseando-se na etimologia muito citada do termo do grego *diá* que significa “através” e *speirein* que significa “semear” ou “Dispersão”. O termo é encontrado no livro do Deuteronômio 28:25.

Segundo as autoras, os estudos da diáspora, tendo a dispersão africana como objeto, podem ser significativos no âmbito das análises sobre a cultura. As discussões sobre seus impactos nas Américas permitiram novas descobertas sobre o assunto. Nesta perspectiva, o campo foi marcado inicialmente pela importância dos estudos nas áreas das ciências humanas.

Dois conceitos – o africanismo e a criouliização – foram importantes para entender a diáspora, colaborando com os atuais estudos. Entretanto, o meu objetivo aqui é apenas apresentar os conceitos (SILVA; XAVIER, 2018). Retomo as reflexões sobre a diáspora, que têm como proposta evitar o predomínio da perspectiva europeia sobre os fatos da escravidão e seus desdobramentos. Sobre esse pensamento, as histórias coloniais, ditas “tradicionais”, devem servir para não privilegiar grupos ou culturas, mas como problematizações das relações de vantagens.

As comparações e as interações em relação às regalias conferidas às culturas dominantes devem basilar o pensamento da diáspora. Logo, perguntas sobre as identidades étnicas africanas e afro-brasileiras, que, por consequência, acompanham as dispersões de alguns indivíduos ou grupos, devem ser fundamentais no contexto diaspórico.

Os contextos historiográficos apresentados pelos povos que viveram as diásporas tornam-se extremamente relevantes. Considerar as guerras entre os reinos africanos, suas relações de coexistências, de sobrevivências, as maneiras de estar e agir no mundo, as ligações ali existentes entre diferentes culturas e etnicidades, pode ser um motor para problematizar as identidades assumidas no Brasil. A identidade nagô é um exemplo de “diáspora”, construída no Brasil por meio do processo da etnicidade e da religiosidade na definição da sociabilidade dos sujeitos (SILVA; XAVIER, 2018).

As nações jeje e nagô constituem outra amostra de como um conjunto de povos, que na África eram politicamente e culturalmente heterogêneos, passaram a ser organizados na diáspora. As possíveis interpretações do colonialismo viram afinidades culturais e capacidades linguísticas mútuas entre essas culturas (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

Levando em conta outra perspectiva, Hall (2013) expressa que o legado da diáspora não está apenas em seus povos. A cultura que eles produzem

são repletas de laços diaspóricos. Essas raízes de significados nas práticas sociais elaboram um “sujeito imaginário”, que sempre está em jogo.

Tal “sujeito” pode ser materializado regionalmente, em cada povo, cultura e história, podendo estar próximos de seus “vizinhos”, seja quando vive a milhares de quilômetros de “casa”, ou quando se encontra mais vicinal. Por esse motivo, abro novas indagações, com o intuito de refletir sobre onde começam e onde terminam suas fronteiras. Como imaginar a relação de um determinado povo com a terra de origem, com a natureza de seu pertencimento? Igualmente, de que forma deve-se pensar sobre a identidade e o pertencimento dentro da diáspora? Levo em conta aqui as identidades afro e afro-brasileiras, bem como suas múltiplas significações no contexto contemporâneo (HALL, 2013).

As perguntas sobre o pensamento do autor retroalimentam novas observações que, por sua vez, produzem renovadas indagações. O que podemos pensar sobre a experiência da diáspora entremetida sob a ótica da “identidade cultural” nas teorias pós-críticas? Pode-se dizer que essa é uma questão conceitual e epistemológica, além de empírica. O que a experiência da diáspora causa aos “modelos” de identidade cultural? Como entender a identidade, a diferença e o pertencimento após a diáspora? A identidade cultural carrega consigo traços de “unidade essencial”, “unicidade primordial”, “indivisibilidade” e “mesmice”? Entendo, como produtor deste artigo, que essas são questões que formam contingências. Como devemos “pensar” as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pelas diferenças, dentro das relações raciais e étnicas? (HALL, 2013; LOPES, 2020).

Essas questões estão aqui dispostas não para respondermos de imediato. A morosidade de cada dissolução nos leva a importantes abstrações sobre o tema; por isso, esses podem ser debates que fomentem novos objetivos e objetos de análises.

Sobre o conceito de “identidade cultural”, Hall (2013) conjectura que, em alguns casos, essas ideias sejam fixadas no nascimento, ou fazem parte da natureza, impressa por meio do parentesco e da linhagem de genes. Podem ser, também, constitutivas de nosso eu mais interior, ou da nossa essência. Mas isso não quer dizer que são “verdades”. Essas são significações subjetivas.

Nessa lógica, a “identidade cultural” é impermeável; entretanto, algo tão “mundano”, secular e superficial, quanto uma mudança temporária ou permanente de nosso local de residência. Para o autor, a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades, edificado pelo legado do

império capitalista em toda parte, potencializou outras formas de escravidão.

Por outro lado, os sonhos de um “mundo melhor”, sob a visão ocidental europeia, podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento e a dispersão dos povos. Cada fuga, no entanto, carrega consigo a promessa do retorno, nem que ele tenha que ocorrer em territórios diferentes e seja feito de formas simbólicas dentro da cultura. Esta é uma das interpretações do conceito de diáspora, dialogada com as referências de “identidade cultural”, que pode ser subscrita no texto da história.

Destaco que esta ramificação de pensamento está ligada às teorias pós-críticas que se alimentam do pós-estruturalismo, da pós-modernidade, do pós-colonialismo, entre outros campos teóricos.

Por outro lado, de acordo com o autor, a diáspora pode também construir identificação de “tribo” ou diáspora da pátria. Este caso é muito comum em algumas culturas orientais que, quando estão fora de seus territórios de origem, constroem relações fiéis com seus descendentes. Dispor de uma identidade cultural, neste sentido, é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligado ao passado, ao futuro e ao presente, em uma linha ininterrupta (HALL, 2013; LOPES, 2020).

Este cordão umbilical pode ser chamado de “tradição”, cujo teste é sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesmo, sua “autenticidade”. Este laço pode ser um mito com potencial das lendas dominantes, aqueles que moldam nossos imaginários, capaz de influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história.

Entretanto, do ponto de vista dos autores, os mitos fundadores podem ser transitórios: são capazes de estar fora da história, e ser também anistóricos. Ou seja, são ancorados em perspectivas duvidosas, quando analisados sob as teorias pós-críticas, e têm a estrutura de uma dupla inscrição. Seu poder redentor se encontra no que ainda está por vir, mas eles funcionam atribuindo o que predizem à sua descrição do que era no princípio, do que já aconteceu e do que está em curso. Nesta ótica, a história é como uma flecha no tempo, é sucessiva e, dentro dela, seu significado é frequentemente transformado.

Este resultado híbrido da diáspora não pode ser facilmente desagregado ao conceito de “autenticidade” ou “origem”, como colocaram Silva e Xavier (2018), mas, ao mesmo tempo, suas estruturas podem ser abaladas. O receio de que o sentido das ações diaspóricas atuem na cultura “negra”

como um simulacro ou uma imitação da cultura do colonizador pode ser um fato. Isso por entender que as inspirações coloniais em funcionamento são uma relação transcultural ancorada no conceito de diáspora apresentado pelas autoras, excetuando-se em alguns casos das relações africanas.

A transculturação funcionaria nos seguintes mecanismos: os grupos subordinados ou marginais selecionam ou inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura dominante ou do colonizador. Este é um processo de “zona de contato”, um termo que invoca a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por dissemelhanças geográficas e históricas, cujas trajetórias agora se cruzam. Hall (2013) afirma que essa perspectiva é dialógica, já que é tão interessada em como o colonizado produz o colonizador e vice-versa. Assim, a copresença, a interação, o “entrosamento” das compreensões e das práticas que, frequentemente, estão no interior das relações de poder radicalmente assimétricas podem provocar tensões.

Nesse caso, essas forjas representam a lógica disjuntiva que a colonização e a modernidade ocidental introduziram no mundo. Para o autor, sua entrada na história “organizou” uma ideia sobre as relações sociais no mundo, e isso tem proximidade com o empreendimento profundamente desigual, mas “global”, e fez com que o povo colonizado fosse recruta da modernidade.

É por esse motivo que, segundo o autor, o conceito fechado de diáspora se apoia sobre o conjunto binário da diferença. Para Silva (2000), essa compreensão binária traduz uma relação de oposição entre dois termos e, segundo grande parte do pensamento filosófico ocidental, organiza-se, igualmente, em torno de oposições binárias – como, por exemplo, natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino –, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro. No entanto, a tarefa da desconstrução mostra que as expressões de uma posição binária são mutuamente dependentes.

Nessa edificação social, a diáspora está fundada na construção de uma forma de fronteira de exclusão e depende da elaboração de um “outro” e de uma posição rígida entre um dentro e um fora. Porém, as configurações sincretizadas da “identidade cultural” requerem a noção de diferença, a qual não age por meio do binarismo. Trata-se, para Silva (2000), de fronteiras veladas que não separam finalmente, mas que são também locais de passagem e representam significados posicionais e relacionais, sempre em deslize, ao longo de um espectro sem começo nem fim, sobretudo envolvidas nas relações de poder.

Nesse caso, a diferença é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. O conceito de diferença ganhou expressividade na teorização educacional crítica a partir da chamada “política de identidade” dos movimentos multiculturais. A noção de diferença faz menção às diferenças culturais existentes entre os diversos grupos sociais referendados, distinções que se colocam em termos de divisões sociais, tais como as de classe, “raça”, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. É por esses caminhos que reside a diáspora (SILVA, 2000).

Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado; porém, as ideias multiculturais também perpassam pelas relações de poder e, nesse contexto, carregam dissemelhanças entre si. Entretanto, este é um assunto que não vou abordar neste momento. Para quem quiser se aprofundar, Lopes e Nunes (2019) falam um pouco mais sobre o tema.

Currículo na perspectiva da diáspora

Na seção anterior, o debate feito teve a finalidade de entender como a diáspora pode ter vários significados. As teorias pós-críticas foram os alicerces no subsídio das discussões. As indagações feitas entrelaçaram o conceito de diáspora com as concepções de “sujeito imaginário”, que está envolvido nos contextos da “identidade cultural”, nas esferas da “política de identidade”.

A independência provisória dentro das relações de poder é o momento em que as culturas afro estão sendo acessadas de alguma forma. Essas, igualmente, podem ser nomeadas de períodos pós-coloniais, nos quais as histórias imperiais continuam a ser vivamente retrabalhadas e questionadas. Todas essas ações estão no contexto da luta cultural, de revisão e reapropriação, que está ligado à “diáspora”. No caso específico desta produção, refiro-me aos povos afro-brasileiros (HALL, 2013; LOPES, 2020).

Contudo, este retrabalho pode ser representado como uma “volta ao lugar de antes”, onde sempre existe algo no “meio”. Isso é o que torna as relações afro-brasileiras, bem como as africanas, uma experiência de “diáspora moderna”, ou de uma “estética diaspórica”, na qual as práticas culturais vivenciadas em diversos contextos encontram-se com elementos da cultura afro. A relação entre as culturas e suas diásporas não pode, portanto, ser adequadamente concebida em termos de origem e cópia de fonte primária ou como um “reflexo pálido”. Outras interferências

aconteceram nos processos culturais, deixando-os híbridos (HALL, 2013).

É nesse sentido que algumas medidas do Poder Executivo começam a tecer trilhas diferenciadas, com ações que repudiam uma visão unilateral de cultura, e iniciam um processo dentro da “estética diaspórica”. Nessa perspectiva, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma, em seu artigo 3º, IV, que o “preconceito de origem, ‘raça’, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” é um crime, reconhecendo que todos são portadores de singularidades irredutíveis e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas diferenças (art. 208, IV).

As escolas, bem como o currículo, devem estar na ótica das problematizações presentes no cerne da sociedade contemporânea, como cita a Constituição. Ambos podem ser influenciados em relação às teorias pós-críticas, ou, em resposta ao colonialismo, podem provocar desequilíbrios na sociedade atual, bem como nos contextos escolares.

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de vários setores, desde o Poder Executivo, perpassando por professores, gestores, pais, estudantes e membros da comunidade. Por esse motivo, algumas perguntas são imprescindíveis para refletir sobre esse tema. Aqui expresso algumas indagações: quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente com os currículos escolares? Será importante que os profissionais da educação acompanhem toda essa discussão e nela se envolvam? Ou será suficiente deixar que as autoridades do Poder Executivo tomem as “devidas” decisões sobre o que deve ser ensinado nas unidades de ensino?

As questões acima são apenas algumas especulações que me propus a fazer, com a intenção de provocar todas as pessoas envolvidas no âmbito educacional ou fora dele.

Outro ponto a ser abordado neste texto é a ideia de currículo em que me ancoro. Trago para o debate Moreira e Candau (2007). Ambos anunciam as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes, são experiências curriculares. Currículo, portanto, associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Considerando as perspectivas descritas acima, a palavra tem sido utilizada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão, entre outros espaços sociais. Contudo, eu emprego a palavra currículo apenas para me referir às atividades organizadas por

instituições escolares, ou seja, a escola, mas também concebo o currículo como um artefato social mais amplo.

Para os autores, a noção de currículo desenvolvida acima colide com algumas compreensões sobre o termo abordado em relação às suas características meritocráticas, que se alinham às ideias tradicionais. Por outro lado, as inspirações filosóficas de conhecimento na educação, ancoradas sobre as teorias pós-críticas, estão alinhadas a esse campo. A epistemologia sobre a ótica meritocrática é influenciada pelo fundamento “realista”, em que o conhecimento é algo dado, “natural”, um objeto pré-existente, que já está construído e não pode ser mudado. Nesse caminho, a tarefa do currículo consiste em revelá-lo.

Por outro lado, os pensamentos filosóficos destacam que, em um mundo social e cultural em que a complexidade se faz presente, em que as incertezas e as instabilidades atravessam os conflitos culturais e sociais, todas essas mutualidades são alicerçadas pelo confronto e pelos dissensos. As questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, sobretudo nos currículos escolares. As inclinações feitas indicam possibilidades filosóficas e encontram espaço significativo na perspectiva do currículo (SILVA, 2013).

As ações tomadas nos anos de 2003 e 2004, em relação à implementação da lei de equidade, referendada pelo Poder Executivo da União, retrataram como a construção de um currículo que problematiza as questões étnicas deve ser significado. Santomé (1995) evidencia a importância de se levar em conta a materialização de uma política educacional que traz para os debates as culturas negadas. Essa ação, no entanto, não pode “[...] ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas destinadas a seu estudo” (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Silva (2013) e Santomé (1995) nos alertam para que não fiquemos confinados a dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas, pois um currículo antimarginalização e “diaspórico” é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as áreas do conhecimento, em todos os recursos didáticos, estão presentes as culturas silenciadas.

O tratamento desse tipo de temática dentro das escolas, segundo os autores, não é problematizado, correndo o perigo frequente de cair nas armadilhas de propostas de trabalhos do tipo “currículos turistas”; ou seja, unidades didáticas isoladas, as quais pouco levam em consideração a “ancoragem social”. Por esse motivo, entre outros, é que situações sociais silenciadas por muito tempo, que são problemáticas do ponto de vista da justiça social, nas quais as unidades educacionais estão inseridas, devem

abarcam as etnias oprimidas, as culturas silenciadas e as práticas apagadas, entre outras formas de discriminação.

A partir de uma perspectiva de distanciamento por parte das pessoas que estão nos espaços escolares, muitas vezes se reproduz nos currículos um estranhamento exótico com os temas e conteúdos vivenciados nas práticas pedagógicas, e por esse motivo pode ser problemático o trabalho com currículos turistas. Neste caso, deve-se deixar evidente que a solução não depende apenas das orientações curriculares ou formações pensadas pelo Executivo.

Moreira e Candau (2007) sugerem, como estratégia, que se desenvolva nos estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de ancoragem social. Nessa concepção, o objetivo é propiciar maior compreensão a respeito de “como” e “em que” contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Em razão disso, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu novos significados de conhecimento na área em pauta e, ainda, se, e como, essas engrenagens propiciaram benefícios à humanidade ou a certos grupos da humanidade.

O que se propõe é que se evidencie, no currículo, a “construção social” e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que se internalize o que é visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal. Neste caso, trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter anistórico do conhecimento produzido no mundo, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes, e é por essas trilhas sinuosas que um conhecimento diaspórico corre (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Currículo de educação física na perspectiva diaspórica

Um currículo na perspectiva diaspórica se faz necessário em nossas escolas, isso por entender (como já mencionado na seção anterior) que muito daquilo que foi pensado na educação ficou sob a ótica colonial. A mononarração das histórias “vangloriaram” europeus e, mais tarde, norteamericanos, sobretudo na sociedade ocidental. O legado colonial, com sua predominância, apagou várias outras formas de pensar e agir no mundo.

Culturas, sociedades, povos ficaram reféns de ritos sociais instituídos como “certos”. Assim, qualquer pensamento diferente era colocado em xeque e não tinha significado algum.

As resistências se fizeram presentes, as culturas e povos intitulados de “diferença” permaneceram firmes para fazer valer suas histórias, suas práticas, sua cultura, que perpassaram por várias gerações. O contexto da diáspora contextualizado acima traduz um pouco essa mobilidade. As escolas, há pouco, receberam suporte para organizar as caminhadas pedagógicas. Inserida no mesmo cenário, com a educação física não foi diferente.

No campo da educação física, Neira (2011) expressa que, no currículo cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal. A partir deste pressuposto, proferem uma série de análises sócio-históricas e políticas dos textos daquela cultura. Os trabalhos começam a partir da noção que os estudantes e os professores têm da manifestação da cultura corporal, a partir do formato acessado no cotidiano, ou seja, de sua ocorrência social como brincadeira, esporte, dança, ginástica ou luta.

Essa postura pode ampliar a possibilidade de compreensão e de posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais. A ancoragem social colabora na desconstrução das representações provocadas pelas informações, às quais, por vezes, mesmo que distorcidas ou fantasiosas, estão presentes no âmbito social e cultural. Além disso, essa metodologia faz com que possamos reconhecer ou atribuir novos significados sobre os saberes corporais, sejam eles valorizados ou marginalizados, considerando-se que estão, por sua vez, disponíveis no tecido social (NEIRA, 2011).

Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes. Para tanto, é desejável que se planeje e se desenvolva situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer ou reconhecer discursos e posicionamentos antagônicos.

Em alinhamento aos pressupostos apresentados, a produção da educação física pós-crítica nos permite inferir que o objetivo é agir nas representações culturais calcadas no senso comum, que, muitas vezes, apresentam consenso em torno de configurações opressoras, abrindo espaço para representações minoritárias e a construção de novas compreensões de dado fenômeno da cultura corporal tematizado.

O sujeito da educação, na perspectiva cultural, é o indivíduo que vive sua subjetividade organizada pelos arranjos discursivos que o posicionam em intrincadas redes de poder. A função das aulas é expor essas articulações aos estudantes, abrindo possibilidades de posicionamento crítico, desconstrução e, na sequência, a construção de novos artefatos culturais mais alinhados às perspectivas de vida das identidades alijadas do contexto social. O indivíduo, o corpo, é compreendido como lócus de inscrição da cultura. A materialidade do corpo é suporte textual que indica a imanência de uma cultura, compondo uma “identidade cultural” que pode ser estudada (NEIRA, 2007). Essas identidades ou representações serão as ferramentas, o suporte da ação pedagógica, caminhos para outro fim: a construção de outras identidades individuais, que sejam mais críticas e participativas do processo democrático da sociedade.

Recorrendo à imagem estereotipada das pessoas ou grupos e situações que pertencem a esses coletivos minoritários, apoia-se em explicações e justificativas de suas situações de marginalidade, baseando-se, para isso, em imagens que, por sua vez, produzem a estereotipagem (SANTOMÉ, 1995).

Por fim, o autor apresenta o conceito de tergiversações, processo que ocorre quando se busca estratégias para deformar e ocultar a história e as origens dessas comunidades, que são objeto de marginalidade, discriminação e xenofobia. Esse seria o caso mais crucial dentro dos currículos, já que se trata de construir uma história na medida certa, para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão.

Ao contrário do currículo turista, em que os Estudos Culturais não tecem relações com sua potência no contexto de críticas sociais, Santomé (1995) retoma as contribuições desses estudos e advoga por um espaço educacional em que os currículos possam ser lugares de crítica no contexto de uma “política cultural” que favoreça análises e processos de reflexão em comum com a realidade, a fim de tornar os estudantes responsáveis pelas transformações sociais nos âmbitos da crítica, da democracia e da solidariedade na sociedade.

Logo, as aulas de um currículo cultural agem sobre a constituição das identidades discentes, com o objetivo de formar identidades sensíveis às paisagens culturais mais amplas, marcadas por desigualdade, injustiça, sofrimento, entre outras formas de discriminações (NEIRA, 2011).

A escola pode ser uma plataforma de divulgação de culturas coloniais no âmbito da educação física. Um exemplo desses processos são os esportes, sobretudo de base americana e europeia. O desempenho, a eficácia, a competitividade são caracterizações de como as aulas devem ser

organizadas na ótica colonial, sobretudo ocidental (NEIRA; NUNES, 2009; VIEIRA, 2022).

Em uma perspectiva diaspórica, segundo os autores, o currículo de educação física tem como finalidade desocultar todo o emaranhado cultural em que foram constituídas as práticas, e entender os motivos que tornaram algumas situações mais aceitas do que outras. No entanto, é necessário empreender questionamentos sobre as representações socializadas, para que, por meio de uma ação pedagógica dialógica e com a contribuição das diversas fontes de conhecimento, os sujeitos da educação possam reconhecer a diversidade de posicionamento sobre os assuntos. As questões diaspóricas transcorrem por esses caminhos.

É no debate, no âmbito das relações de poder, que se pode levar as discussões sobre os ângulos das relações culturais, sob o ponto de vista da diáspora. Posições sobre suas variedades de possíveis formas de existência potencializam descobertas na compreensão sobre as ancoragens sociais do conhecimento e como a hibridiz foi alterando os elementos da cultura afro-brasileira e africana.

Como exemplo dos construtos diaspóricos nas escolas, na área de educação física, o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF) vem produzindo relatos de práticas educacionais. No site do grupo estão publicadas as produções desse coletivo. São trinta e três relatos pesquisados em que os temas têm relação com a cultura afro-brasileira e africana.

Bonetto (2018, 2019) produziu relatos sobre dois temas: *O bonde do 5º A: funk e Passinho dos Maloka* e *O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs*. Carvalho (2019) tematizou *Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física*. *O Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma* foi produzido por Colombero (2014). Fogaça (2015) estruturou o relato intitulado *Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais*. Já Godoy e Duarte (2019) criaram o relato *Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil*. Gomes (2019) sistematizou as informações da prática *Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk*. Gonçalves e Duarte (2018), na educação infantil, produziram o relato *Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela*. *O Maracatu: o som da nação* foi organizado por Joaquim (2016). O Ensino Médio, igualmente teve, em suas aulas, intervenções sobre o tema. Lima (2016) escreveu sobre *O funk na ETEC JRM*. Lopes (2018) tematizou sobre a *Dança funk ou eletrônica: qual seria a mais organizada?*. *O Hip Hop na escola* foi estruturado por Martins (2009). Com duas produções, Masella (2018, 2020) fala sobre o *Samba, samba, samba ô lelé* e produz também *Do forró à capoeira*,

diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. Milaré (2008) escreveu a *Capoeira: Identificando estereótipos. O funk no Voith* foi a produção de Muller (2016). Nascimento (2013) organizou um relato e nomeou de *Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória?*. Outro elemento da cultura afro-brasileira percorreu a prática pedagógica de Nery (2017), *Capoeira é e não é... Zum Zum Zum: capoeira mata um?* foi organizado por Neves (2009). O mesmo autor, em 2011, escreveu *Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar*. No ano de 2011, foi o frevo (2015). O *maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!* aconteceu na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já Piragibe (2021), com *Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio*, fez sua experiência com funk. Reis (2007, 2016, 2017, 2018, 2019) escreveu sobre diferentes temas que percorreram sua prática: *Os diferentes sentidos da Capoeira; Quem manja dos paranauês? A capoeira, narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano; Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano; O telefone tocou novamente... tematizando o samba rock nas aulas de Educação Física; Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...: as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente*. Santos (2015) realiza um trabalho sobre a *Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física. Entre gíngas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar é a produção de:* Santos Júnior (2015). Signorelli e Duarte (2019) escrevem *Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil*. Soares (2016) traz *Basquetebol e streetball: a questão do negro no basquete*. Por fim, Torres, Quaresma e Santos Júnior (2019), produziram o relato *Corpos Intranse: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros*.

Todos os relatos estão no site do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF).

Considerações parciais

Os trabalhos sobre as temáticas “raciais” e de etnia vêm ganhando certa expressividade, bem como as relações culturais; no mesmo roteiro, abarcam quantidade significativa de produções no meio acadêmico. Por outro lado, esses temas viveram, e ainda vivem, as relações etnocêntricas de culturas que se intitulavam superiores. O colonialismo foi fruto dos arranjos “singulares” nos modos de vida de muitas sociedades.

A profícua institucionalização da ideia de “pureza racial” fez com que

povos e culturas levantassem bandeiras contra essa conceituação. No Brasil não foi diferente. Povos originários e negros organizaram movimentos para que as diversas violências sofridas pelos colonizadores tivessem fim. Ações foram efetivadas, mas aqui me refiro especificamente às intervenções no âmbito educacional.

O currículo escolar, em seus escritos, teve alterações relevantes que sinalizam a democratização do ensino. A introdução dos conhecimentos afro-brasileiros e africanos foi um exemplo já destacado neste texto. A relevância social desses assuntos é importante, pelo fato de o povo brasileiro ser constituído majoritariamente de pessoas negras. Pouco se conhece da história dessas pessoas, das culturas advindas desses grupos.

No âmbito da cultura colonial é que se dão as “diásporas” do povo, sobretudo negro. Provenientes majoritariamente de regiões específicas do continente africano, esses povos construíram práticas peculiares em terras americanas. Especificamente no Sul, expressivos costumes construíram uma diáspora específica que dialoga com regiões daquele continente.

Os laços diaspóricos estão espalhados na cultura brasileira. É nesse contexto que o híbrido vai constituindo um “sujeito imaginário”. Esse ser se funde entre o colonial e a diáspora. As formas simbólicas na cultura, igualmente, trazem as relações de “identidade cultural”, que, por sua vez, estão envoltas na “identidade cultural”, no campo da “política de identidade”. As misturas, na confluência da diáspora, constroem independências provisórias.

A escola, como espaço social, abarca uma parcela significativa da sociedade brasileira. Assim sendo, a ancoragem social deve ser um elemento fundamental nos currículos diaspóricos. É por esses caminhos que se constrói um currículo antimarginalização. Para isso, a defesa de um currículo na perspectiva cultural é necessária. O combate a uma posição monocultural acontece em meio às malhas em que a cultura está envolvida. Nessa conjuntura, a função das aulas é: um posicionamento crítico; a desconstrução de ideias cristalizadas; novas percepções das relações de poder e de como as culturas marginalizadas são narradas por certos grupos sociais. Esse conjunto contempla a cultura afro-brasileira e africana.

Por esse motivo, este artigo tem como objetivo expor conceitos em relação ao sujeito, mas, igualmente, abre o debate sobre as práticas realizadas, que têm por finalidade expor os caminhos para um currículo cultural, organizados em consonância com os elementos da diáspora no campo da educação física.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional

- da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- LOPES, Franz C. O. **O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da Diretoria Regional do Campo Limpo**. 2020. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2233/3/FRAZ%20CARLOS%20OLIVEIRA%20LOPES_TESE.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.
- LOPES, Franz C. O. Reflexões de práticas pedagógicas com a teoria pós-colonial. *In*: SILVA, Neide Cristina da; LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de; LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira (org.). **Educação para inclusão: gênero, etnia e justiça social**. Prefácio de Carolina Iara de Oliveira. São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2021. p.67-86.
- LOPES, Franz; NUNES, Mário L. F. Estudos Culturais e Multiculturalismo: possibilidades para o currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 145-153, jan./abr. 2019.
- MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- NEIRA, Marcos G. **Educação Física: A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, Marcos G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SANTOS, Alessandro de Oliveira; SCHUCMAN, Lia Vainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos(as). **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 117-140, jul./dez. 2015.

- SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 121-134, May/June 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia política**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010.
- SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Pensando a Diáspora Atlântica. **História**, São Paulo, v. 37, e2018020, p. 1-11, 2018.
- SILVA, Tomaz. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- VIEIRA, Rubens. A. G. **Educação Física menor**. Jundiá: Paco, 2022.