

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES

**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**

SÃO PAULO

2023

**UNIVERSIDADE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES

**DAS AÇÕES TRANSCULTURAIS À ZONA DE CONTATO, DAS
PRÁTICAS ENUNCIATIVAS ÀS ESCRITAS EM VOZ ALTA: CENAS
DAS TEORIAS “PÓS” NAS DIÁSPORAS E NO PÓS-COLONIALISMO
EM RELATOS DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Relatório apresentado à Comissão de Pesquisa e Inovação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para finalização do estágio pós-doutorado, sob a supervisão do Professor Dr. Marcos Garcia Neira.

SÃO PAULO

2023

LOPES, Franz Carlos Oliveira. **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. 195f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2023.

RESUMO

Em 2003 é sancionada a lei que torna obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica de todo país. Já se passaram 20 anos de sua existência. As lutas travadas para sua materialização atravessaram séculos e foram intensas. Em suas instruções normativas, algumas áreas estão em destaque no caminho pedagógico para o trabalho com os estudantes, entretanto, a abertura sobre todos os outros componentes da base nacional comum curricular está presente na lei. Esse fato é importante, e coloca a referida pesquisa com foco específico na Educação Física escolar e sua análise em relação ao tema da cultura afro-brasileira. Nessa direção, o objetivo da pesquisa é olhar as práticas pedagógicas curriculares documentadas na plataforma do Grupo de pesquisa em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (<http://www.gpef.fe.usp.br>), na forma de relatos de experiências pedagógicas e analisá-las, esse material será o objeto da pesquisa. Entender e analisar como os professores que produziram os relatos dentro do tema da cultura afro e afro-brasileira no âmbito da cultura corporal, abordam algumas questões da diáspora em suas práticas pedagógica é meu primeiro objetivo adjacente. O segundo objetivo específico é: analisar e demonstrar, nos relatos de professores, que estão documentados na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as relações da Educação Física com o tema étnico-raciais e a produção de conhecimentos no âmbito da teoria pós-colonial. O método utilizado é do documental que envolve análises documental, esse caminho foi edificada no campo da pesquisa qualitativa, entretanto algumas nuances quantitativas estão presente na pesquisa. O referencial teórico “pós” no campo dos Estudos Culturais, dos Pós-coloniais e da Diáspora alicerçar esta produção. As unidades de análise são as “ações transculturais” e a “zona de contato” junto com as “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta” balizadoras para entender como a diáspora e o pós-colonialismo se apresentam nos relatos. Os resultados apontados são que os documentos analisados permeiam as teorias da diáspora e pós-coloniais, como forma de entender as produções dos professores nesse contexto, a unidade de análise exposta acima ratifica o trabalho que os professores tiveram os temas da cultura afro-brasileira e africana. Entretanto a inclinação demasiada para uma dessas unidades reflete algumas questões significativas que são apontadas na pesquisa.

Palavras chaves: Educação Física; Educação; Diáspora; Pós-colonialismo; Teorias pós-crítica.

ABSTRACT

In 2003, the law was passed making it mandatory to include the teaching of Afro-Brazilian history and culture in basic education throughout the country. It has been 20 years since its existence. The struggles fought for its materialization spanned centuries and were intense. In its normative instructions, some areas are highlighted in the pedagogical path for working with students, however, openness regarding all other components of the common national curricular base is present in the law. This fact is important, and places the aforementioned research with a specific focus on school Physical Education and its analysis in relation to the theme of Afro-Brazilian culture. In this sense, the objective of the research is to look at the curricular pedagogical practices documented on the platform of the School Physical Education Research Group of the Faculty of Education of the University of São Paulo (<http://www.gpof.fe.usp.br>), in form of reports of pedagogical experiences and analyzing them, this material will be the object of the research. Understanding and analyzing how the teachers who produced the reports within the theme of Afro and Afro-Brazilian culture within the scope of body culture, address some issues of the diaspora in their pedagogical practices is my first adjacent objective. The second specific objective is: to analyze and demonstrate, in teachers' reports, which are documented on the platform of the School Physical Education Research Group of the Faculty of Education of the University of São Paulo, the relationships between Physical Education and the ethnic-racial theme and the production of knowledge within the scope of post-colonial theory. The method used is documentary, which involves documentary analysis, this path was built in the field of qualitative research, however some quantitative nuances are present in the research. The “post” theoretical framework in the field of Cultural, Postcolonial and Diaspora Studies underpins this production. The units of analysis are “transcultural actions” and the “contact zone” together with “enunciative practices” and “writing aloud” as guides to understand how the diaspora and post-colonialism present themselves in the reports. The results pointed out are that the documents analyzed permeate diaspora and post-colonial theories, as a way of understanding the productions of teachers in this context, the unit of analysis exposed above ratifies the work that teachers had on themes of Afro-Brazilian culture and African. However, the excessive inclination towards one of these units reflects some significant issues that are highlighted in the research.

Key words: Physical education; Education; Diaspora; Postcolonialism; Post-critical theories..

RESUMEN

En 2003, se aprobó una ley que obligaba a incluir la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en la educación básica de todo el país. Han pasado 20 años desde su existencia. Las luchas libradas por su materialización duraron siglos y fueron intensas. En sus instrucciones normativas se destacan algunas áreas en la trayectoria pedagógica para el trabajo con los estudiantes, sin embargo, en la ley está presente la apertura con respecto a todos los demás componentes de la base curricular nacional común. Este hecho es importante y sitúa la investigación mencionada con un enfoque específico en la Educación Física escolar y su análisis en relación con el tema de la cultura afrobrasileña. En este sentido, el objetivo de la investigación es observar las prácticas pedagógicas curriculares documentadas en la plataforma del Grupo de Investigación en Educación Física Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (<http://www.gpef.fe.usp.br>), en forma de relatos de experiencias pedagógicas y analizándolas, este material será objeto de la investigación. Comprender y analizar cómo los docentes que produjeron los informes en el tema de la cultura afro y afrobrasileña en el ámbito de la cultura corporal, abordan algunas cuestiones de la diáspora en sus prácticas pedagógicas es mi primer objetivo adyacente. El segundo objetivo específico es: analizar y demostrar, en los informes de los profesores, que están documentados en la plataforma del Grupo de Investigación en Educación Física Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, las relaciones entre la Educación Física y el grupo étnico- El tema racial y la producción de conocimiento en el ámbito de la teoría poscolonial. El método utilizado es el documental, que implica el análisis documental, este camino se construyó en el ámbito de la investigación cualitativa, sin embargo algunos matices cuantitativos están presentes en la investigación. El marco teórico “post” en el campo de los Estudios Culturales, Poscoloniales y de la Diáspora sustenta esta producción. Las unidades de análisis son las “acciones transculturales” y la “zona de contacto” junto con las “prácticas enunciativas” y la “escritura en voz alta” como guías para comprender cómo la diáspora y el poscolonialismo se presentan en los informes. Los resultados apuntados son que los documentos analizados permean la diáspora y las teorías poscoloniales, como forma de comprender las producciones de los docentes en este contexto, la unidad de análisis expuesta anteriormente ratifica el trabajo que los docentes tuvieron sobre temas de la cultura afrobrasileña y Africano. Sin embargo, la excesiva inclinación hacia una de estas unidades refleja algunas cuestiones significativas que se destacan en la investigación..

Palabras clave: Educación Física; Educación; Diáspora; poscolonialismo; Teorías poscríticas.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Conceitos relativos à diáspora e ao pós-colonial..... | 50 |
| Quadro 2 – Relatos sobre a temática afro e afro-brasileira no <i>site</i> do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | 53 |
| Quadro 3 – Conceitos de análises dos relatos de prática, extraídos do <i>site</i> do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | 58 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| APM | Associação de Pais e Mestres |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Ceao | Centro de Estudos Afro-Orientais |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DRE-CL | Diretoria Regional do Campo Limpo |
| EC | Estudos Culturais |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| ES | Ensino Superior |
| GPEF | Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| MUCDR | Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial |
| Neab | Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PMSP | Prefeitura Municipal de São Paulo |
| PNBE | Programa Nacional de Bibliotecas Escolares |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | Projetos Político-pedagógicos |
| SEE-SP | Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo |
| SME | Secretaria Municipal da Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TEM | Teatro Experimental do Negro |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 Objeto da pesquisa..... | 17 |
| 1.2 Objetivos e hipótese da pesquisa..... | 18 |
| 2 COMO VOU FAZER O CAMINHO..... | 20 |
| 3 TRILHAS TEÓRICAS | 25 |
| 3.1 Por onde vou caminhar..... | 30 |
| 3.2 Olhando com lentes específicas o debate da diáspora e do pós-colonialismo..... | 39 |
| 3.3 Retomando o caminho e construindo um mapa | 52 |
| 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA CULTURA..... | 63 |
| 5 MOBILIZANDO OS CONCEITOS/RATIFICANDO O RELATÓRIO | 68 |
| REFERÊNCIAS | 76 |
| REFERÊNCIAS DOS RELATOS DE PRÁTICA..... | 79 |
| APÊNDICE | 83 |
| APÊNDICE A – Quadro 1 – Conceitos relativos à diáspora e ao pós-colonial | 83 |
| APÊNDICE B – Quadro 2 – Relatos sobre a temática afro e afro-brasileira no site do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | 85 |
| APÊNDICE C – Quadro 3 – Conceitos de análises dos relatos de práticas, extraídos do site do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | 89 |
| APÊNDICE D – Relato de experiência: O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka” | 91 |
| APÊNDICE E – Relato de experiência: Carimbó: entre a cópia e criação | 94 |
| APÊNDICE F – Relato de experiência: O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs..... | 97 |
| APÊNDICE G – Relato de experiência: Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física..... | 100 |
| APÊNDICE H – Relato de experiência: Samba: do corpo dominado pela chibata alegria da alma | 101 |
| APÊNDICE I – Relato de experiência: Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais | 104 |
| APÊNDICE J – Relato de experiência: Lutando com Dandara: Tematizando lutas na Educação Infantil | 106 |
| APÊNDICE K – Relato de experiência: Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk..... | 108 |
| APÊNDICE L – Relato de experiência: Tematizando as brincadeiras africanas na Emei Nelson Mandela..... | 109 |
| APÊNDICE M – Relato de experiência: “Maracatu: O som da Nação” | 111 |
| APÊNDICE N – Relato de experiência: O funk na ETEC JRM..... | 114 |
| APÊNDICE O – Relato de experiência: O Rap como voz política na escola..... | 115 |
| APÊNDICE P – Relato de experiência: Dança funk e eletrônica: qual seria a mais organizada? | 117 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE Q – Relato de experiência: Hip-Hop na escola..... | 118 |
| APÊNDICE R – Relato de experiência: Samba, samba, samba o lelê..... | 120 |
| APÊNDICE S – Relato de experiência: Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia | 122 |
| APÊNDICE T – Relato de experiência: “Capoeira: Identificando estereótipos” | 125 |
| APÊNDICE U – Relato de experiência: O funk no voith | 128 |
| APÊNDICE V – Relato de experiência: Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória | 129 |
| APÊNDICE W – Relato de experiência: Capoeira é e não é... | 130 |
| APÊNDICE X – Relato de experiência: “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”!..... | 133 |
| APÊNDICE Y – Relato de experiência: Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física Escolar | 135 |
| APÊNDICE Z – Relato de experiência: Frevo..... | 138 |
| APÊNDICE AA – Relato de experiência: O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!..... | 140 |
| APÊNDICE AB – Relato de experiência: Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio | 142 |
| APÊNDICE AC – Relato de experiência: “Macumba sarava, solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup e o Huka Huka no 6º Ano” | 143 |
| APÊNDICE AD – Relato de experiência: “O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física | 144 |
| APÊNDICE AE – Relato de experiência: “Os diferentes sentidos da Capoeira” | 146 |
| APÊNDICE AF – Relato de experiência: Quem manja dos paranauês? A capoeira, suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano..... | 148 |
| APÊNDICE AG – Relato de experiência: “Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”: as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente..... | 150 |
| APÊNDICE AH – Relato de experiência: Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de educação física | 151 |
| APÊNDICE AI – Relato de experiência: Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar..... | 152 |
| APÊNDICE AJ – Relato de experiência: Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil | 156 |
| APÊNDICE AK – Relato de experiência: Basquetebol e Streetball: a questão do negro no esporte..... | 158 |
| APÊNDICE AL – Relato de experiência: Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros..... | 159 |
| ANEXO | 160 |
| ANEXO A – Relato de experiência: O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka” | 160 |
| ANEXO B – Relato de experiência: Carimbó: entre a cópia e a criação | 161 |
| ANEXO C – Relato de experiência: O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs..... | 162 |
| ANEXO D – Relato de experiência: Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física..... | 163 |
| ANEXO E – Relato de experiência: Samba: do corpo dominado pela chibata alegria da alma..... | 164 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO F – Relato de experiência: Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais | 165 |
| ANEXO G- Relato de experiência: Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil . | 166 |
| ANEXO H – Relato de experiência: Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk..... | 167 |
| ANEXO I – Relato de experiência: Tematizando as brincadeiras africanas na Emei Nelson Mandela..... | 168 |
| ANEXO J – Relato de experiência: “Maracatu: O som da Nação” | 169 |
| ANEXO K – Relato de experiência: O funk na ETEC JRM..... | 170 |
| ANEXO L – Relato de experiência: O RAP como política da escola..... | 171 |
| ANEXO M – Relato de experiência: Dança funk e eletrônica: qual seria mais organizada? | 172 |
| ANEXO N – Relato de experiência: Hip-Hop na escola | 173 |
| ANEXO T – Relato de experiência: Samba, Samba, Samba o Lelê | 174 |
| ANEXO O – Relato de experiência: Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia | 175 |
| ANEXO P – Relato de experiência: “Capoeira: identificando estereótipos” | 176 |
| ANEXO Q – Relato de experiência: Funk no Voith | 177 |
| ANEXO R – Relato de experiência: Tematizando o Rap na escola: dias de luta ou dias de glória | 178 |
| ANEXO R – Relato de experiência: Relato de experiência: Capoeira é e não é... | 179 |
| ANEXO V – Relato de experiência: “Zum Zum Zum Capoeira mata um? | 180 |
| ANEXO S – Relato de experiência: Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física Escolar | 181 |
| ANEXO U – Relato de experiência: Frevo | 182 |
| ANEXO U – Relato de experiência: O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder..... | 183 |
| ANEXO W – Relato de experiência: Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio | 184 |
| ANEXO Z – Relato de experiência: “Macumba sarava solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup e o Huka Huka no 6º ano” | 185 |
| ANEXO AA – Relato de experiência: “O telefone tocou novamente”...tematizando o samba rock na Educação Física..... | 186 |
| ANEXO AB – Relato de experiência: “Os diferentes <i>sentidos</i> da capoeira”..... | 187 |
| ANEXO AC – Relato de experiência: Quem manja dos paranauês? A capoeira, suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano | 188 |
| ANEXO AD– Relato de experiência: “Sarava jongueiro velho, que veio para ensinar...”: as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente..... | 189 |
| ANEXO AE – Relato de experiência: Capoeira e Ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física..... | 190 |
| ANEXO AF – Relato de experiência: Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar . | 191 |
| ANEXO AG – Relato de experiência: Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil | 192 |
| ANEXO AH– Relato de experiência: Basquete e Streetball: a questão do negro no esporte | 193 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO AI – Relato de experiência: Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimento e afetos outros | 194 |
|---|------------|

INTRODUÇÃO

Em 2023, será o vigésimo ano de permanência de uma das leis que tem como foco introduzir nos currículos ofertados pelas secretarias estaduais, municipais e pelo Ministério da Educação, no âmbito da Educação Básica, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O movimento feito por vários segmentos da educação, para fazer valer essa lei, foi notório. Culminou com instituições federais organizando os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). Esses espaços são vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Seu início aconteceu no final dos anos cinquenta, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao), na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O pioneirismo dessa empreitada teve consequências: outras instituições públicas e privadas passaram a criar órgãos correlatos e privilegiaram a sigla Neab.

Na mesma esteira das premissas da Lei Federal nº 10.639/03, que inicia formalmente a introdução da temática afro-brasileira e africana, a Secretaria Municipal da Educação (SME) da capital do Estado de São Paulo apresentou um documento, que foi resultado do processo de construção de saberes sobre a temática étnico-racial, em interface com vários setores da comunidade escolar, e segmentos de movimentos sociais que contribuíram na construção do material (LOPES, 2020a; SÃO PAULO, 2008). A SME, nos anos seguintes, ampliou e executou projetos educacionais pontuais sobre o tema, alguns deles conduzidos por professores da própria Rede Municipal de Ensino (RME). Um dos principais objetivos foi o compromisso com a justiça social (SÃO PAULO, 2008).

A proposta do Poder Executivo foi a de que a formação de educadores para a aplicação da Lei nº 10.639/03, que completou vinte anos, deveria contemplar discussões temáticas mais complexas, como identidade racial e de gênero, sexualidade, autoestima da criança negra, resistência da comunidade negra brasileira, além dos modos de retransmitir as culturas africanas e afro-brasileiras. Essa proposta indicava que o mapeamento seguido pela SME e pela RME deveria ter olhares para demandas do município. As formações foram ofertadas para docentes de todas as áreas do conhecimento, gestores educacionais e profissionais da educação (LOPES, 2020a; SÃO PAULO, 2008).

Logo, essa ação, desde o ano de 2003 na esfera federal e de 2008 na SME, consolida-se em uma importante política pública educacional. Sua materialização provém de processos anteriores de lutas para o acesso não apenas dos(as) negros(as) nas escolas, mas igualmente pessoas que estavam e ainda estão em condições sociais de vulnerabilidade. Junto a isso, os conhecimentos da cultura afro-brasileira e africana devem igualmente integrar os currículos.

Este foi apenas um exemplo de como a implementação da lei ocorreu no município de São Paulo.

Por mais que a lei seja recente, a trajetória de embates sobre esse assunto no Brasil se iniciou há séculos passados, no regime escravagista. Mesmo que de forma clandestina e precária, as discussões sobre o assunto já se faziam presentes. Sobretudo nos Quilombos, de forma organizada, sobressaíam-se novas formas de pugnâncias. O Movimento de Resistência Negra contra a escravidão, que se manifestou por meio da quilombagem, tinha a intenção de construir formas alternativas e paralelas de organização do trabalho. Entre esses modos de resistências, as fugas para os quilombos e outros tipos de protestos, como o bandoleirismo (guerrilha contra povoados e viajantes), também potencializaram as revoltas contra a posição social dos(as) negros(as) em muitas regiões do Brasil (BRASIL, 2006; DOMINGUES, 2007).

Com o passar das décadas, os movimentos foram se alterando. As ações liberais abolicionistas ganharam forças em 13 de maio de 1888, data em que a Lei Áurea foi promulgada. O início da expansão capitalista, junto com a Revolução Industrial, tivera influência na suposta “liberdade”; no entanto, as práticas de escravidão ainda continuavam acontecendo nos moldes “clandestinos” (DOMINGUES, 2007).

Foram muitas as reivindicações do Movimento Negro no Brasil. Uma delas – e, no caso deste relatório, a principal – foi a requisição do acesso à educação formal, que sempre se constituiu como um marco no panorama das contestações do Movimento Negro e de outros grupos minoritários. O tema das lutas era pautado pela vontade de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do século XX, um segmento da imprensa, composto por negros(as), foi intensamente utilizado como instrumento das campanhas reivindicatórias por direitos (LOPES, 2020a).

Além das lutas citadas acima, Rios (2012) relata eventos importantes que contribuíram para as discussões citadas: o ato público de fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978; as marchas do Centenário da Abolição, em 1988; a Marcha do Tricentenário de Zumbi, em 1995; e a Marcha Noturna pela Democracia Racial, em 1997. Estes eventos levantaram bandeiras reivindicatórias em prol da equidade em relação ao acesso aos bens sociais e culturais, materiais, imateriais e educacionais produzidos pela humanidade (LOPES, 2020a). Na educação, o tema foi sempre tratado como instrumento de grande valia para a promoção de acesso aos bens sociais em relação às demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais.

Uma das conquistas dessa jornada se iniciou na primeira década deste século. A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas

Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. As ações feitas naquele momento contribuíram para intensificar no Brasil um importante debate público. A relevância das discussões envolveu tanto organizações governamentais como não governamentais (BRASIL, 2006). O documento produzido pelos conferencistas trouxe proposta importante para as escolas. A conferência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), marcou uma nova agenda de luta a respeito dos povos subjugados, que buscam por reparação humanitária nos locais em que a colonização se concentrou de forma expressiva.

Alguns dos debates afirmam as responsabilidades históricas sobre as consequências daquilo que foi o colonialismo em sua face escravista e escravocrata. As conclusões a que chegaram as pessoas que participaram do evento foram no sentido de elaborar indicações para a construção de um plano de ação do Estado brasileiro, a fim de formalizar as resoluções tomadas em Durban. Com esse evento, a educação se tornou um instrumento para ampliar os conhecimentos produzidos por negros(as) descendentes da diáspora e suas relações de “raça” e etnia nas escolas, sobretudo no currículo, como estabelece a Lei nº 10.639/03:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Por mais que o segundo parágrafo do artigo 26-A traga apenas alguns componentes curriculares para o debate, a palavra “em especial” citada possibilita que outras áreas do conhecimento figurem nas relações afro do componente curricular. Por este motivo, esta pesquisa tenciona as relações das práticas pedagógicas no componente curricular de Educação Física.

Significativo entender até aqui como as lutas por acesso aos bens materiais e imateriais da sociedade organizaram uma agenda da população negra. Muitas dessas pessoas viviam e ainda vivem em condições precárias, em diversas esferas da vida pública. Antes disso, as atrocidades físicas e psicológicas foram combustível para a disposição de vários confrontos em prol da melhoria da vida de negros(as), como destacado até o momento no texto.

As ações desumanas tiveram terreno fértil para introduzir as narrativas sobre a suposta superioridade “racial”. Um conceito foi central nessa lógica, a ideia de “ideologia”, que teve

atenção de vários estudiosos e consolidou alguns entendimentos sobre o conceito. Um deles diz respeito a uma estrutura em um sistema de concepções racistas e articuladas por grupos que se consideravam superiores, constituindo uma “supremacia” no âmbito social e cultural. Ou seja, a ideia de “raças” superiores e inferiores teve como mira realizar uma seleção que desaprovava sobretudo as culturas negras, bem como o povo negro, como produtor de conhecimentos, no tocante à humanidade.

Essa é uma das faces do colonialismo, que até os dias atuais perpetua seu modelo de pensar, esse tipo de ideologia que conserva os modelos daquilo que foi a escravidão. É importante entendermos como a educação pode desmistificar essa tal narrativa da “verdade” sobre os(as) negros(as) (STOREY, 2015). Essa é umas das linhas que pode ser analisada sob a ótica da cultura.

Ainda nos campos da ideologia e da cultura, as manifestações afro e afro-brasileiras não eram consideradas como práticas sociais significativas por muitos coletivos na sociedade. O confinamento das práticas sociais residia (e ainda reside) na subalternidade de uma não cultura, quando se falava das práticas sociais negras. Da mesma maneira, essas inclinações remetem às ideias de cultura alta e cultura baixa. Então, samba, maculelê, hip-hop, capoeira, maxixe, entre outras práticas da cultura afro-brasileira e africana, quase sempre foram desconsideradas no âmbito da cultura. Isso condiz com um viés etnocêntrico, mas os grupos que fazem parte dessas práticas resistiram e ainda resistem aos ataques dos modelos coloniais (LOPES, 2020b).

As chamadas culturas de massa, segundo Storey (2015), do mesmo modo, seguem os mesmos caminhos apresentados acima: negam certas práticas sociais e validam outras. Nesse modelo, quem determina o que é válido nas culturas de massa é, na maioria das vezes, quem detém o poder, seja ele cultural, social ou econômico. No âmbito das práticas corporais, sobretudo as citadas acima, estas são desconsideradas, quando entendidas pela ideia de cultura de massa. A referência é tudo aquilo que o colonizador produz, socializa e pratica. Logo, tornam-se válidos, no âmbito social, alguns hábitos. Todas as experiências contrárias àquilo que está sendo determinado por certas castas seriam refutadas.

O debate apresentado neste fragmento aponta a importância do estudo em questão, visto que no ambiente social, por muito tempo, muitas culturas foram silenciadas ou até mesmo apagadas. Por esse motivo, uma das miras desta pesquisa é contribuir para a avaliação de políticas públicas no âmbito da educação, em especial a Lei nº 10.639/03. E quais seus efeitos, no âmbito das práticas, em relação ao tema, na área de Educação Física escolar? Lopes (2020b) analisou o impacto das práticas de professores que passaram por formação sobre o tema afro e afro-brasileiro, na Diretoria Regional do Campo Limpo (DRE-CL). Essa pesquisa contribuiu

para entender, de forma qualitativa, como a formação de professores impactou alguns docentes da área. Entretanto, ampliar essas pesquisas pode ser um significativo balizador para novas intervenções pedagógicas na área, visto que são mínimas as intervenções na Educação Física, no âmbito da investigação sobre o tema.

Os itinerários de reivindicações dos(das) negros(as) foram amplos. Os reparos nos aspectos psicológicos, afetivos, sociais, culturais, educacionais, entre outros, devem ser efetivados ao longo do tempo sob as estruturas de políticas públicas. Esse processo já vem sendo feito. Existem conceitos revistos da cultura afro e afro-brasileira que, por motivos ideológicos, desapareceram ou estão sendo usados sem ao menos uma análise mais ampla. Do mesmo modo, o corpo negro e suas práticas sofrem dos mesmos problemas em relação aos mais distintos modelos de violências. Por esse motivo, a Educação Física, ancorada pelo referencial da cultura corporal, pode contribuir com descobertas importantes em relação às teorias pós-coloniais e diaspóricas, que foram e ainda são silenciadas, quando vindas do povo negro.

Mas o que é a Educação Física na perspectiva teórica da cultura corporal? Por que motivo vou me utilizar desse campo da área na pesquisa? As respostas a ambas as perguntas serão apresentadas em outra seção da pesquisa. Antes, faz-se necessário expor como a Educação Física, por muito tempo, foi edificada pelas teorias que, segundo Silva (2013), são chamadas de tradicionais. Lopes (2020a, 2020b, 2021), Neira e Nunes (2006, 2009) afirmam que as mudanças foram expressivas na área. As práticas e teorias, com o passar do tempo, apresentaram diversas linhas epistemológicas, que, por sua vez, interferiram na didática, na metodologia e nas práticas pedagógicas. Expor minimamente os processos teóricos e práticos da área é importante para ressaltar os laços tradicionais e colonialistas que se sucederam na área.

Uma das ideias pioneiras da área foi voltada para os hábitos de higiene e saúde, que valorizava o desenvolvimento físico e moral a partir dos exercícios. Para os autores, foi sua característica acrítica sobre os fenômenos sociais que deixa evidente as marcas das teorias tradicionais. Os métodos ginásticos, especificamente o francês, deram aporte para as práticas, mas, com o passar do tempo, novas estratégias dos modelos ginásticos de outros países ganharam espaço (LOPES, 2020a, 2020b).

A Educação Física, influenciada pelo pensamento escolanovista, teve os mesmos caminhos de não criticidade das relações sociais. Esse modelo propôs aquilo que alguns teóricos chamavam de um “moderno” alicerce. Uma de suas intenções foi a educação integral dos estudantes. O cerne da área, com esses conhecimentos, enxergava no futuro a presença de pessoas com formações para atuarem nos campos industrial e tecnológico (NEIRA; NUNES, 2006).

Em outro momento, os comportamentos explícitos das pessoas se tornariam objeto do conhecimento da Educação Física, transformando os movimentos humanos “espontâneos” em práticas organizadas que resultariam em técnicas, findando na “educação tecnicista”. Outro modelo permeou a não criticidade. A educação chamada globalizante, durante bom tempo, também teve sua marca na área. Os métodos psicocinéticos, que, do mesmo modo, podem ser intitulados de educação psicomotora ou psicomotricidade, apontaram sua preocupação para o desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, sociais e motores (LOPES, 2020a, 2020b, 2021; NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

Com o passar do tempo, as pessoas que significavam o componente curricular vinculado ao corpo biológico, perfeito e produtivo viram seus construtos teóricos serem questionados. Estudiosos que tinham como objeto as teorias críticas realizaram estudos e fizeram importantes análises sobre as formas desconectadas das práticas com as relações sociais vividas pelos estudantes, que por muito tempo foram produzidas e reproduzidas nas escolas. Posicionando-se contra as características tecnicistas acríticas apresentadas, uma das reivindicações foi a ausência do contexto de natureza histórica, social e política no currículo. Segundo os autores, essa separação oportuniza poucos momentos de novas significações sobre os elementos da cultura corporal (LOPES, 2020a, 2020b).

A partir do referencial crítico, propõe-se outro papel para a Educação Física, baseado na intervenção pedagógica no campo epistemológico vinculado às ciências humanas, que por sua vez pretende entender a expressão corporal como linguagem no âmbito da cultura (LOPES, 2020a, 2020b, 2021; NEIRA; NUNES, 2006, 2009). A proposta questionadora do componente curricular de Educação Física expõe que essa área do conhecimento deve ter espaço privilegiado para a socialização, ressignificação e ampliação da linguagem corporal. Nesse segmento, a Educação Física está mais inclinada ao referencial das teorias pós-críticas. Os princípios desse guarda-chuva abarcam as teorias críticas, mas seguem por outros caminhos. Quando colocado o prefixo “pós”, esses se nutrem de outros campos. Sobre esse assunto explicarei em outra seção.

Ou seja, apresento, nesta introdução, três significativos elementos para a pesquisa: o movimento negro e a materialização de uma lei que fomenta práticas, no âmbito da educação, que dialoguem com a cultura afro e afro-brasileira; a cultura como campo de disputa por significados; e, por fim, a Educação Física e suas várias implicações em suas linhas epistemológicas. Essas três frentes, expostas de forma introdutória, iniciam um importante debate sobre o assunto. Por isso, apresento, na próxima seção, as questões que estruturam a pesquisa.

Objeto da pesquisa

Mirando na especificidade da pesquisa, pode-se apontar algumas lacunas em relação ao objeto. A primeira delas é: atualmente são poucas as investigações sobre o tema junto com o componente curricular. De forma introdutória, na exposição acima, entende-se que o assunto é bastante relevante. Esse fato se materializa nas análises de Santos Junior e Neira (2019), Santos Junior (2020) e Lopes (2020b), que detectaram poucas pesquisas sobre o assunto. No levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, como parte do mapeamento da presente pesquisa, apenas duas produções de doutorado surgiram; uma delas, coincidentemente, foi a pesquisa realizada por Lopes (2020b). Os descritores usados foram: Educação Física; Relações Étnico-Raciais, Estudos Pós-Coloniais e Diáspora. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES², foram encontradas 861 teses. Entretanto, orientado pelos mesmos descritores, não houve pesquisa além das já encontradas na primeira plataforma, quando aprofundado em relação à sua especificidade, sobretudo a relação com a área, referencial teórico, metodologia, objeto e objetivos.

Por mais que o número de trabalhos na busca tenha sido expressivo, são poucas as produções sobre a Educação Física. Nesse sentido, é notória a escassez de investigações que abordem a área em relação às práticas pedagógicas, ancoradas nas teorias pós-coloniais e diaspóricas. Entretanto, em relação à abordagem da Lei nº 10.639/03, encontram-se em ambas as plataformas algumas pesquisas que falam sobre o tema, juntamente com o componente curricular.

Construindo um caminho para as práticas pedagógicas, distinto das teorias médicas, psicológicas, entre outros lastros epistemológicos, as práticas curriculares publicadas na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo³, na forma de relatos de experiências pedagógicas, no âmbito do componente, dialogam com as áreas das ciências humanas, que, por sua vez, permeiam o cenário cultural. Logo, os relatos que seguem a mesma linha serão o material de análise. No endereço digital desse coletivo, que se debruça sobre esse assunto desde o ano de 2004 e faz reuniões quinzenalmente, com o objetivo de debater o ensino e a aprendizagem do componente na escola, estão publicados vários materiais com o aporte teórico da Educação Física cultural.

Como exposto de forma sucinta no parágrafo anterior, o *site* contém as teses e dissertações, livros publicados pelo grupo, artigos, cursos, eventos, entre outras formas de

¹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³ Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em: 22 nov. 2022.

produção socializadas pelo coletivo. Além de tudo isso, propor encaminhamentos para a prática pedagógica e analisar seus resultados é uma das premissas nas reuniões periódicas por semestre. A intenção de colaborar com a produção científica da área fez com que o GPEF ampliasse suas formas de diálogo de forma significativa. Sua relação com as teorias pós-críticas é sempre uma marca em suas iniciativas acadêmicas ou pedagógicas. É por esse motivo que os professores desenvolvem experiências didáticas e investigações que abrangem a Educação Básica e o Ensino Superior nos mais diversos temas da cultura corporal. A socialização dos conhecimentos produzidos é apresentada de inúmeras formas, como já abordado.

Da mesma forma, analisarei os relatos que apresentam as teorias pós-críticas como suporte teórico na pedagogia, organizados pelos professores. O amplo aspecto dessas teorias possibilita focar em questões específicas. Como descrito na introdução, essa é uma questão que vai aparecer na metodologia e no referencial teórico. A preocupação está alicerçada em como as questões de “raça” e etnia, no âmbito do relações afro-brasileiras e africanas, estão sendo trabalhadas com as crianças e jovens da educação básica. Tendo em vista as lentes das teorias pós-coloniais, expostas por Bhabha (2013), e as ideias diaspóricas de Hall (2013), como essas questões estão sendo socializadas com crianças e jovens na área de Educação Física escolar?

A implementação da lei fomenta a investigação secundária desta pesquisa. No âmbito do Executivo, a legislação será observada em relação aos relatos, ou seja, que conceitos reverberam nos relatos. Essa parte é importante, isso por entender que a avaliação de políticas públicas pode contribuir para novas revisões em áreas educacionais.

Objetivos e hipótese da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é analisar os relatos de professores de Educação Física que realizaram suas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar na Educação Básica, tendo como foco a cultura afro-brasileira e africana. Os relatos devem estar publicados na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O grupo em questão trabalha com as teorias pós-críticas no âmbito da Educação Física escolar.

Os objetivos específicos da pesquisa estão direcionados para:

- a) entender e analisar como os professores que produziram os relatos dentro do tema da cultura afro e afro-brasileira no âmbito da cultura corporal, abordam algumas questões da diáspora em suas práticas pedagógicas.

- b) analisar e demonstrar, nos relatos de professores, que estão documentados na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as relações da Educação Física com o tema étnico-raciais e a produção de conhecimentos no âmbito da teoria pós-colonial.

Irei percorrer os caminhos das ciências humanas, para entender como a Educação Física constrói laços com os temas “raça” e etnia, pós-colonialismo e diáspora, vislumbrados pela Lei nº 10.639/03 e pelo Parecer nº 03/2004, que apresentam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tais questões podem provocar reflexões importantes para a área. Essa fusão epistemológica do conhecimento coloca uma gama de possibilidades no diálogo pedagógico; por isso, construo a hipótese da pesquisa com os seguintes pensamentos: temos o caminho da Lei nº 10.639/03 que, no ano em que esta pesquisa se finda, completa vinte anos. Nas linhas acima, está presente um pouco das trajetórias do Movimento Negro, da área do conhecimento e um trecho de como o Poder Executivo organizou a referida Lei. Então, cremos ser importante aprofundar as práticas com um currículo que tenha os conhecimentos afro-brasileiros e africanos, para além de meras fetichizações, sobretudo na área de Educação Física, como fundamento para ampliar os conhecimentos construídos pelas culturas subalternizadas. Ainda que todos esses elementos estejam sendo dispostos, entendo serem poucas as intervenções em pesquisas relacionadas ao tema. Logo, a hipótese construída é que os relatos de experiências, publicados no *site* do grupo, estão trabalhando de acordo com os conceitos sobre os temas propostos por algumas das teorias pós-críticas, especificamente falando das teorias dos Estudos Culturais, das teorias pós-coloniais e da diáspora.

1 COMO CAMINHEI

O estudo analisará os relatos de professores e professoras de Educação Física que realizaram suas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar na Educação Básica, tendo foco na cultura afro-brasileira e africana. Já os objetivos específicos são: entender e analisar as demandas pós-coloniais e da diáspora e suas proximidades com a cultura afro e afro-brasileira no âmbito corporal na sociedade brasileira, explícitas nos relatos selecionados. Nesse sentido, é importante expressar que essa cultura é produtora de significados e constitutiva dos patrimônios material e imaterial da sociedade brasileira. Por esse motivo, uma das intenções da pesquisa é demonstrar, nos relatos de professores na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a importância do tema para as crianças, jovens, adultos e idosos.

Para realizar esta pesquisa, é importante empreender novamente os esforços nesse importante fragmento que orienta as ações do pesquisador. A intenção é relacioná-lo com o método a ser utilizado. Algumas escolhas para a pesquisa serão apresentadas com a finalidade de expor como será o construto entre o método e o referencial teórico envolvido com o objeto para fazer as análises.

Devo organizar a pesquisa olhando os 35 relatos que apresentam, em seus títulos, temas da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, não posso deixar de destacar a expressiva produção de 217 relatos presentes na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF), até o momento cronológico do primeiro semestre de 2023. Este é apenas um fragmento quantitativo daquilo que o coletivo vem produzindo no âmbito da Educação Física escolar. Por mais que a envergadura da pesquisa seja prioritariamente qualitativa, no campo “pós”, o híbrido se faz presente, por isso é importante destacar o quantitativo das produções do grupo.

Voltando para as vias do método qualitativo, segundo Flick (2009), os aspectos importantes de uma pesquisa, com essas bases, consistem na escolha que tenha boa comunicação entre os métodos e as teorias estabelecidas pelo pesquisador, na qual a interpretação, na perspectiva do referencial teórico, possa responder de alguma forma à questão primária ou secundária da pesquisa, bem como a seus objetivos. Por esse motivo, na elaboração do método de pesquisa, é fundamental considerar: objeto, objetivos, hipótese, referencial teórico, universo de pesquisa, entre outros construtos científicos que constituem uma pesquisa.

É um fato já anunciado caminhar prioritariamente pela pesquisa qualitativa. Nessa concepção, diferentes perspectivas metodológicas podem ser organizadas a respeito da

investigação em curso. Esse ordenamento acontece como parte do processo de produção de conhecimento. As escolhas de métodos e teorias, a reflexividade do pesquisador e da pesquisa nas perspectivas dos relatos e sua diversidade das teorias “pós”, junto com a variedade de abordagens de métodos na pesquisa qualitativa, são as ferramentas de análise que vou utilizar para erigir o método (FLICK, 2009).

Ainda considerando a exposição do autor, a adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa que agrega o conjunto exposto nas linhas acima, é igualmente uma maneira de resolver temas singulares, como o abordado nesta pesquisa. Importante dizer que o objeto em estudo pode ser um fator determinante para a escolha de um método que tenha vínculos com o referencial.

Com a finalidade de ampliar o entendimento sobre a pesquisa qualitativa, é valoroso ressaltar que esse campo não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Assim, um pesquisador pode utilizar de diversas estruturas teóricas e seus métodos, caracterizando discussões significativas ao construir suas pesquisas, como já debatido. Os pontos de vista subjetivos constituem o início do legado desse tipo de pesquisa. Essa seria uma primeira possibilidade. Pensando no objeto desta pesquisa, a primeira pergunta a ser feita é: será que os relatos com os temas afro-brasileiros e africanos debatem os legados do pós-colonialismo e da diáspora? A segunda está na investigação e elaboração da pesquisa e no curso das interações no âmbito da organização científica. Para isso, é importante considerar como analisar os relatos da prática.

E, por fim, reconstruir as estruturas do campo social com o referencial teórico pode abordar alguns dos significados inscritos nos relatos. Este é mais um elemento que pode ser utilizado na pesquisa (FLICK, 2009).

A variedade de abordagens que podem construir a pesquisa é uma consequência das diferentes linhas no desenrolar da história sobre as interferências da pesquisa qualitativa, cujas alterações, nos processos, devem ser identificadas pelos pesquisadores na área de ciências humanas. Por mais que as diversas abordagens da pesquisa qualitativa tenham diferenças importantes em suas posições e composições teóricas, ou no modo como compreendem seus objetos e em seus focos metodológicos, segundo Flick (2009), algumas perspectivas são basilares e resumem as propostas qualitativas. Para o autor, os pontos do referencial teórico se organizam na ótica do interacionismo simbólico, da fenomenologia, que se apegam teoricamente na etnometodologia e no construcionismo. Entretanto, esses assuntos não serão aprofundados nesta pesquisa.

Esse conjunto se interessa por diversos segmentos daquilo que acontece nas rotinas diárias em setores sociais. As interpretações sobre esses fenômenos sinalizam como a cultura dos grupos são organizadas e vivenciadas. Esse conglomerado de experiências contribui no entendimento para a elaboração de análises no contexto acadêmico.

Um outro ponto de referência sobre as pesquisas qualitativas, segundo o autor, é que elas podem abranger as posturas estruturalistas ou psicanalíticas, que se inclinam a compreender os mecanismos psicológicos inconscientes e configurações sociais latentes. São essas bases que podem alimentar o debate de construção do método. Ou seja, fenômenos como o racismo, bem como o racismo estrutural, são consistentes argumentos nesses terrenos, para edificar pesquisas que detectam tais situações. Ou pode acontecer o movimento contrário: as discussões, na sociedade, que colocam as culturas minoritárias em discussões mais robustas e significam esses movimentos de forma a ampliar os conhecimentos desses grupos, são estímulos para as pesquisas.

Adentrando ao objeto de pesquisa, os relatos a serem analisados são documentos valiosos. Esses registros das aulas significam, de alguma forma, as práticas corporais realizadas no âmbito da cultura corporal.

As teorias “pós”, em certa medida, utilizam-se, por vezes, do macro território da pesquisa qualitativa. Sobre esse assunto, Paraiso (2004) afirma que as correntes teóricas sobre as perspectivas “pós” influenciaram profundamente as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nas últimas décadas; essas intervenções têm sido consideráveis na investigação em educação no país.

Os efeitos combinados das distintas correntes expressam-se nas “teorias pós-críticas em educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos no âmbito das pesquisas qualitativas, que têm como objeto as teorias tradicionais e as teorias críticas. Entretanto, vale ressaltar que, no caso desta pesquisa, tanto o objeto como o referencial e o método vão figurar nos domínios apenas das teorias “pós-críticas”.

Os 35 relatos, neste sentido, são documentos. Ao mesmo tempo, são objetos desta pesquisa. Sobre este assunto, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) contribuem com o tema e expressam que muitos pesquisadores categorizam os documentos na investigação científica e trabalham com os conceitos de pesquisa descobertos nas análises. Junto a isso, manufacturam os métodos, as técnicas e as análises. Respeitando este segmento, constituem-se as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) expõem que a análise documental busca identificar informações importantes nos documentos, levando em conta questões fundamentais nas relações entre objeto e objetivo da pesquisa, mas interpretando sobretudo aquilo que está na hipótese do pesquisador. As pesquisas do gênero documental devem potencializar a construção de um *corpus* importante, que, por sua vez, possibilite esgotar as pistas que são capazes de agregar informações significativas para a investigação.

Uma outra ramificação desse tipo de pesquisa é a técnica documental, que, segundo os autores, procura entender a importância de documentos que tenham relevância para o objeto e objetivos da pesquisa. Essa ramificação da pesquisa documental tende a olhar os documentos que não receberam ou tenham recebido pouco tratamento analítico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Por outro lado, o método de coleta de dados da técnica documental tenta minimizar a eventualidade da influência pessoal do pesquisador em relação ao conjunto de interações e acontecimentos que estão envolvidos no objeto e objetivo da pesquisa.

Mas qual a ideia do documento que está sendo ventilada na concepção dos autores? Tudo aquilo que contenha suporte e informações registradas pode formar uma unidade de documento e servir para consulta no âmbito da pesquisa. Isso inclui, neste escopo, os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outras formas de arquivo daquilo que ficou registrado – ou seja, qualquer informação fixada em um suporte. Para esta pesquisa, os documentos utilizados são apenas os relatos de prática que, por sua vez, estão ancorados nas teorias “pós-críticas” das ciências humanas, e com especificidade na área da Educação e Educação Física.

Com todos os elementos expostos da pesquisa documental, as análises constituem um *corpus* documental, que consiste nos registros, bem como na sua avaliação e compreensão mediante os diálogos com o referencial teórico, os conceitos e suas interferências. Estes são exercícios imprescindíveis, dentro das análises, que o pesquisador deve fazer. O contexto, os autores, a fidedignidade dos documentos, a natureza do texto, os arrimos dos conceitos-chave e a coerência do referencial são elementos importantes para a construção do método documental (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Neste contexto é importante estudar o problema a partir das vivências teóricas ou das práticas dos indivíduos ou dos documentos, investigar e interpretar, sistematizando informações, ver recorrências nos documentos que tenham relação com os conceitos, estruturá-los em um campo teórico possível de interpretação e, a partir do referencial teórico, analisá-los, reunir as partes que tragam elementos da problemática ou do referencial teórico, entender o

contexto de autores e, dessa forma, segundo os autores, ir construindo a pesquisa, bem como suas análises.

Nesse tecer, não se pode perder de vista o questionamento inicial da pesquisa. Junto a isso, é fundamental interpretar os escritos socializados nos documentos, que nesse caso são os relatos do GPEF, que tenham relação com a cultura afro-brasileira e africana. O movimento feito pelo pesquisador deve levar em conta os significados expressivos que tenham relação com os conceitos do “pós-colonialismo” e da diáspora. Esse movimento potencializa a construção de unidades de análise, sendo essas a de registro e a de contexto. Em ambas as unidades, o pesquisador pode construir sua análise documental, ancorado nos conceitos. Posterior a esse movimento, o pesquisador deve organizar uma unidade de análise que deriva das unidades de registro e contexto, culminando em categorias tipológicas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Ainda retomarei este debate do método para explicar como estruturei o caminho, tomando as rotas descritas nesta seção.

3 TRILHAS TEÓRICAS

O ato contínuo, após anunciado brevemente como vou caminhar em relação ao método, é apresentar as trilhas teóricas e justificá-las. Entender esse alicerce se torna fundamental para a pesquisa, como destacado na seção anterior. As teorias pós-críticas, sobretudo na educação e na Educação Física, é a fonte onde o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo se inspira para produzir todo seu referencial da cultura corporal. Esse movimento propicia que esse coletivo se utilize do guarda-chuva dessas teorias; por isso é importante que a metodologia da pesquisa documental tome as mesmas direções para que o pesquisador realize as análises dos relatos. Com isso, método e objetivos caminham englobando certas afinidades. Por essa razão, adianto que o referencial apresentado nesta seção é igualmente fundamentado no mesmo cenário pós-crítico.

Dou início a esta trajetória problematizando a ideia de “pós”. Este termo quase sempre é questionado por teóricos de diferentes linhas epistemológicas. Lopes (2021) apresenta três campos teóricos em que as ideias de “pós” são utilizadas. São eles: o “pós-moderno”, o “pós-estruturalismo” e o “pós-colonial”. Entendo que o debate tem suas peculiaridades. Por este motivo, é expressivo destacá-lo e relacioná-lo com o objeto e objetivo da pesquisa.

A geopolítica das discussões sobre o “pós” não fica confinada apenas em territórios regionais do Brasil. As problemáticas cunhadas permeiam países “dominantes” no continente americano, estritamente ao norte, e alguns países europeus, sobretudo aqueles que estão longe das fronteiras do Oriente. Atualmente, o conglomerado de pensadores, que se utilizam das ideias de “pós” em suas teorias, debate as suas consequências em territórios sul-americanos, africanos, asiáticos, no Oriente Médio, entre outros espaços que tiveram a colonização massiva em suas terras (BHABHA, 2013).

Segundo o autor, grupos culturais “dominados” ou colonizados, por muito tempo, travam lutas significativas nas arenas sociais. Um de muitos combates é o de que os coletivos subjugados tentam validar seus modos de vida, que são rejeitados por uma parcela de pessoas. Expor os conhecimentos construídos em comunidades com identidade “racial” e étnica, diferentes, em relação à “cultura imposta”, pode gerar conflitos em países do Ocidente. No pensamento “pós”, é indispensável a elaboração de novos significados nas sociedades que estão pulverizadas e provendo novas relações com os espaços.

O “pós” pode levantar reflexões importantes, sobretudo nas linhas das teorias “pós-críticas”. Em muitos casos, o termo tem um sinônimo de falência. O significado nesse segmento seguiria a ideia de que as teorias críticas estariam se acabando, ficando fora de “uso” ou, simplificada, simplesmente,

“morrendo”. Entretanto, para Homi Bhabha (2013), o “pós” não deve ser entendido como apenas uma ruptura ou uma fenda entre passado e futuro que desaparece. A sua existência é sincrônica e perpassa pela autopresença das pessoas, sociedades e culturas, tanto no imediatismo imposto pelas demandas contemporâneas como nas longínquas relações humanas, construindo, nas conexões sociais, imagens privadas, personificação pública de pessoas e culturas.

Nessa linha, o “pós” trava um conflito pelas discontinuidades de sistemas tradicionais oclusos que, por sua vez, deixam de fora grupos considerados “diferentes”. Por esse motivo, entre outros, as práticas da cultura afro e afro-brasileira se relacionam com as teorias “pós”. O fechamento das culturas coloniais pouco democratiza as relações sociais das culturas citadas nas linhas acima.

Diferente de estórias, narrativas ou histórias com lógicas e sequência cronológica, temporal, que muitas vezes têm por finalidade estabelecer conexões seriais e causais de um tempo imutável ou “estaque”, que indicam uma naturalidade nas relações sociais idealizada por alguns grupos, o “pós”, segundo Bhabha, segue por outras vias. O “ir além” é diferente das relações de subsequência. Está afastado de uma marca de progresso ou de uma promessa de futuro. O “pós” reside na consciência de que os “limites” epistemológicos promovem barreiras etnocêntricas e formam fronteiras enunciativas de “vozes”.

Como consequência da cultura colonial, alguns grupos determinam quem é provido de cultura ou não, ou quais práticas sociais constituem mais valor do que outras. No mesmo segmento, a cultura africana e afro-brasileira padece das mesmas questões sobre o colonialismo. Por esse motivo, trabalhar com as teorias “pós” tem por objetivo realizar análises que potencializam olhares distintos dos apontamentos etnocêntricos.

Em sintonia com as linhas escritas acima, o “pós” não se limitaria apenas a histórias dissonantes de mulheres, colonizados ou grupos excluídos da sociedade. As ideias “pós”, no âmbito das teorias pós-críticas, procuram entender como a construção de algumas “verdades” foram edificadas e impostas. Todas essas relações são necessárias, a partir do momento em que as alterações na demografia do internacionalismo e suas relações com as narrativas das migrações ficaram mais latentes. Essa mobilidade mostra um novo tipo de diáspora e de pós-colonialismo. É nessa conjuntura que se dão os relatos das diásporas culturais e políticas, dos grandes deslocamentos sociais, que aos poucos desvelam novos olhares que se contrapõem às monofonias hegemônicas (BHABHA, 2013).

No terreno teórico, o “pós” pode expressar múltiplas reflexões sobre um objeto de estudo. No campo empírico, suas implicações são similares. O modo de compreendê-lo não está fixo, estaque, parado, imóvel, inerte; pelo contrário, a mobilidade, a cinesia, a inconstância, a impermanência faz parte das teorias “pós”. Essas teorias sempre estão

tencionadas pelas relações de poder. Dialogando entre método e objeto de pesquisa, Neira e Nunes (2009) afirmam que o “pós” significa uma distância que não impõe limites nos objetos de análise. Falo aqui em ambas as perspectivas: científica e social.

Dessa forma, trata-se de uma posição distinta das demarcações orientadas pelas epistemologias das ciências sociais positivistas. O “pós”, nutrido da criticidade, reconhece os campos das pesquisas críticas e se nutre deles. Entretanto, questiona alguns de seus limites, que podem estar em vertentes múltiplas, quando se fala de pesquisa. Embora o pensamento crítico possa comunicar conhecimentos sobre o objeto, as teorias “pós” representam múltiplas “relevâncias”, podendo haver outros saberes sobre o mesmo objeto (NEIRA; NUNES, 2009).

Quando juntas, o “pós” e a criticidade se alimentam em uma perspectiva crítica do estruturalismo, da modernidade, do colonialismo, do feminismo, das teorias queer, do multiculturalismo crítico. Essas instâncias de pensamento, juntamente com os Estudos Culturais (ECs), ajudam nas reflexões sobre a cultura e suas relações de significados e poder.

Ao fazer essa trilha, os obstáculos vão aparecendo. Apesar disso, transpô-los é um desafio complexo. Se a modernidade, o estruturalismo, o colonialismo, a cultura têm seus legados, as teorias críticas e pós-críticas contribuem com novos debates questionadores sobre esses temas. Neste momento, vou apresentar as teorias pós-críticas, referencial do qual vou me utilizar na pesquisa para entender o objeto e perseguir meus objetivos de pesquisa. Farei igualmente na seção sobre a construção do método.

Silva (2013) traz contribuições expressivas sobre essas teorias no campo do currículo. Suas análises expõem, em primeiro plano, que não existe neutralidade nos currículos escolares; posterior a isso, as teorias tradicionais são apresentadas, sua denúncia expressa que não existe desinteresse nas concepções que abordam tais ideias. A crítica sobre o currículo é apresentada pelo autor e as teorias pós-críticas, do mesmo modo, entram no debate.

Mas quais são os fundamentos das teorias pós-críticas no campo curricular? Como forma introdutória, vou abordar um pouco os elementos dessas teorias. Por fim, vou fundamentar sua escolha. Segundo Lopes e Macedo (2013), essas teorias circulam com mais notoriedade desde os anos finais do século passado; entretanto, apenas em meados dos anos 2000, esse debate teve expressividade no Brasil. Isso aconteceu inicialmente com autores que estudam linhas filosóficas e culturais que se vinculam às ideias de pós-criticidade.

Os campos de atuação das teorias pós-críticas são múltiplos. Silva (2000, 2013) apresenta alguns deles, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade. Esses temas são abordados nas teorias pós-críticas. Já a pós-modernidade, o pós-estruturalismo, o pós-

colonialismo, os Estudos Culturais, o multiculturalismo crítico, as teorias queer, são campos teóricos nos quais as teorias pós-críticas circulam. Entretanto, isso depende do objeto de pesquisa e dos objetivos dela.

Ao assumir essa postura teórica, é importante apresentar o campo. Iniciei esse processo falando das questões “pós” em minha primeira trilha, já comunicada aqui nesta seção. Compreender onde miro quando utilizo a expressão “teorias pós-críticas” é uma das importantes exposições para a pesquisa. Não se trata de uma imprecisão teórica apresentar essa gama de possibilidades que as teorias “pós” integram, ao expor esse conjunto de possibilidades que problematizam cenas culturais e sociais fluidas, irregulares e subjetivas, paisagens étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. Abro um leque para análise plural no tocante às teorias pós-coloniais e diaspóricas.

Por esse motivo, Lopes e Macedo (2013) destaca que, mesmo apresentando essa gama de possibilidades, o guarda-chuva dessa teoria, em tempos contemporâneos, não afirma que podemos ser vagos e imprecisos, mas aponta a ampliação de possibilidades para entendermos as relações de poder no âmbito social. Tal compreensão possibilita mais e novos tentáculos de análise dentro dos estudos pós-críticos. Por outro lado, devemos, em certa medida, admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade nas relações.

Contudo, Silva (2000, 2013) nos alerta, expressando que nada é neutro nas relações sociais e culturais. Portanto, existem imprecisões na sociedade e nas culturas, mas não existem as neutralidades. Enquanto sociedade e sujeitos, estamos envolvidos nas relações de poder, que tendem sempre a significar mais ou menos aquilo que vivemos enquanto sujeitos.

As concepções de conhecimento que se inclinam com a modernidade, o estruturalismo, o colonialismo, a cultura no âmbito etnocêntrico, ou o multiculturalismo na visão distinta das concepções críticas ou revolucionárias, abalam-se com as incertezas, com o hibridismo, o caos, a alteridade, a autonomia relativa, a bricolagem, a “diferença”, o pastiche, com certas ideias que chocam a esfera pública no seu lugar mais conservador, no sentido colonial. Com a polifonia, com a diáspora cultural, entre outros conceitos que transportam o desequilíbrio nas relações, o mundo vem mudando constantemente (SILVA, 2000).

A certeza das relações tende a ser desmistificadora. Para as teorias pós-críticas, a transposição de ideias essencialistas, no tocante à significação, passa por processos indagadores. Em tais contextos, é válido considerar que um sentido depende do contexto no qual circula, em que é interpretado, em ambos os sentidos de denotação e conotação, que, por sua vez, vão construindo seus contextos, mediante a cultura e a sociedade. A ideia de compreensão única, composta por teorias tradicionais, ou a univocidade de discursos,

referendada, por vezes, por autoridade “inquestionável”, não pode desconsiderar os jogos de linguagem que se materializam nos círculos culturais (LOPES; MACEDO, 2013).

Um outro ponto de apoio das teorias “pós” é no currículo. Entretanto, a ideia de currículo destacada perpassa pelo conhecimento, a partir da cultura que deve ser relacionada a um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, que desestabilizem as relações sociais consideradas “normais”, dentro das estruturas conservadoras que seguem as vias coloniais da cultura. Segundo Hall (2006) e Lopes e Macedo (2013) no desenrolar das ações pedagógicas, orientadas pelas teorias “pós”, os questionamentos devem vir à tona. O sujeito “centrado” e com identidade fixa pode ser desestabilizado nos projetos curriculares que têm por propósito formar uma identidade democrática. O docente que opera na linha “pós” pode privilegiar novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Com essa colocação, retomo a pesquisa e compreendo que, só de estar na plataforma de um grupo que se orienta e organiza seus escritos pela bússola “pós”, os relatos já estão construídos na mesma direção.

Retomando os autores, as intervenções no campo “pós” podem orientar novas transformações sociais, que, por sua vez, propende para o entendimento das distintas culturas de forma aprofundada. Se estamos na fronteira de projetos de futuros fixos e certezas sólidas, ao mesmo tempo, o hibridismo, o pastiche e a mestiçagem fazem parte da mesma circunstância cultural e social nas escolas. Com as teorias pós-críticas, os projetos de formação optam pela impermanência da certeza, isso porque a sociedade é composta de múltiplas vozes. Ou seja, se tínhamos a certeza de que vitamina de leite com manga poderia fazer mal, a ponto de tirar a vida, hoje, o discurso é outro.

Passando pela cultura afro-brasileira, o samba sofreu tensões por ser uma prática que, segundo alguns grupos, era fruto de pessoas consideradas “marginais”, “desocupadas”, que faziam parte das mazelas, entre outros adjetivos veiculados por aqueles que se alinhavam com o discurso colonial etnocêntrico. Essa prática quase foi apagada da cultura nacional. Não fossem os processos de resistência, o que seria do samba nos dias atuais? (LOPES, 2020b).

As demandas da diferença têm espaço cativo no contexto das teorias pós-críticas. Para Lopes e Macedo (2013) as diferenças biológicas, de gênero, sexualidade, etnia, “raça”, região, religião, e tantas mais, que são produzidas pelo constante diferir, são expressivas. É nessa conjuntura social que as demandas por um currículo multicultural, inclusivo, crítico e revolucionário se faz necessário. Em outras palavras, e dando um exemplo de o quanto é importante um currículo inclusivo, pensar em uma Unidade Educacional da Educação Básica, com aproximadamente 14 salas, que atende anos iniciais e finais e atende em média 1000

estudantes nos períodos matutino e vespertino, pode remeter a uma reflexão de como é primordial olhar para a educação como um amplo espaço da diferença nas escolas.

As relações opressivas de poder, juntamente com sistemas de organização social excludentes, eurocêntricos e colonialistas, devem ter espaços em debate e práticas no currículo construído pelas teorias pós-críticas, ou no contexto da Educação Física, com os pilares na cultura corporal. Como já foi externado no texto, o GPEF, em suas produções, ao afirmar que segue o mesmo pensamento das teorias pós-críticas, parece inclinar-se no combate às injustiças sociais. Caso isso aconteça, as possibilidades de alunos(as) e professores(as) repensarem hierarquias, ao mesmo tempo em que conectam a si mesmo e o social, é grande.

Mas o que está em questão nesta pesquisa é: a nuance das teorias pós-coloniais e diaspóricas da cultura africana e afro-brasileira, que figuram nos relatos. Mesmo o coletivo, consolidando uma posição pós-crítica, que é referendada por estar na plataforma, a ideia principal desta pesquisa é analisar onde estão as nuances dessas duas teorias “pós” nos relatos.

3.1 Por onde vou caminhar

Após uma breve exposição sobre as concepções do “pós”, dou início a esta seção destacando o referencial teórico. Endosso que as teorias pós-críticas, como já anunciado, alimentaram-se e ainda se nutrem das produções dos teóricos críticos, o que compõe uma bagagem significativa no campo da educação e da Educação Física. Recentemente, as teorias pós-críticas começaram a ampliar seus olhares no âmbito das práticas pedagógicas em diversas áreas do conhecimento. Os debates, no cenário contemporâneo, ligados à cultura e à sociedade atual e suas mutações, estão relacionados em algumas das discussões dos teóricos pós-críticos (LOPES, 2020b). A direção tomada pelo GPEF é a mesma citada acima; isso segundo as produções, em diversos níveis, organizadas pelo grupo. Hoje, são mais de duzentos relatos de práticas, sustentados pelas teorias pós-críticas. Além disso, existem outras produções.

Mas, para aprofundar um pouco no referencial, é significativo compreender o contexto que será apresentado nos próximos parágrafos. O diálogo cultural entre as diversas realidades sociais, que ocorre entre os membros da humanidade, baseia-se em trocas de experiências que produzem significados para os grupos que se relacionam. Conseqüentemente, os conflitos entre os coletivos, que simplesmente se negam a reconhecer as diferenças culturais presentes no tecido social, podem potencializar a compreensão de que há um único sentido relacionado à ideia de cultura. Para alguns autores, sobretudo aqueles ligados aos Estudos Culturais, esse processo único pode causar sérias tensões sociais. Essas problematizações não são diferentes

com a cultura afro-brasileira e africana. Ao se deparar atualmente com coletivos antagônicos às suas práticas, essa cultura fica confinada à subalternidade (LOPES; NUNES, 2019).

Segundo os autores, o tema cultura vem sendo disseminado em vários espaços, tanto acadêmicos quanto nos mais diversos coletivos que procuram entender seus encadeamentos ou desencadeamentos. Um número desses grupos inclinou suas análises sobre o assunto e indica que a ideia de cultura, vista por óticas conservadoras, pode não proporcionar diálogos entre as diferenças no tecido social. Esse pode ser um dos problemas centrais sobre as relações entre cultura e o etnocentrismo, no tocante à sociedade atual.

Diferente dos meandros etnocêntricos, Escosteguy (1998), Hall (2006, 2013) e Storey (2015) anunciam que muitos estudos vislumbram outras possibilidades, ao pesquisarem a cultura. Uma dessas perspectivas são os Estudos Culturais. As análises feitas em torno desses estudos se voltam para entendimentos diferentes sobre o assunto. Ao contrário de uma concepção monocultural, esses estudos se inclinam a entender a cultura dentro das relações etnocêntricas e quais consequências isso acarreta no âmbito social.

Esses são exemplos de processos críticos. Muitos contextos sociais vigentes tiveram lastros dentro das historicidades da humanidade, um papel relacionado com esses questionamentos. Certas óticas, suplantadas no contexto cultural, compreenderam a sociedade apenas com um olhar sobretudo ocidental, tendo como modelo regiões geográficas de determinados locais, como os territórios europeu e norte-americano. As consequências foram algumas regulações de certos padrões sociais.

A cultura produz efeitos nos modos de vida das pessoas, segundo os autores. Esse fato, já denunciado por antropólogos, ganhou novos olhares pelos estudiosos do Centre for Contemporary Cultural Studies⁴ (CCCS), diante da alteração dos “valores tradicionais” da classe operária da Inglaterra e do pós-guerra, entre outros acontecimentos sociais que inspirariam pesquisas na instituição que investigou essa afirmação (LOPES; NUNES, 2019).

Segundo os autores, Richard Hoggart foi um dos estudiosos sobre o tema, no ano de 1964. Suas análises contribuíram com o processo de reflexão, na medida em que as pesquisas que desenvolveu procuraram compreender como se dá a sobreposição entre a cultura contemporânea e a sociedade; ou, em outras palavras, entre as formas culturais ou institucionais e as práticas sociais difundidas por grupos humanos. Dessa forma, tais reflexões buscaram

⁴ O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) foi um instituto de pesquisa da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Foi fundado em 1964 por Richard Hoggart, seu primeiro diretor. De 1964 a 2002, os seus representantes desempenharam um papel “crítico” no desenvolvimento do campo dos Estudos Culturais.

estabelecer as relações entre a cultura, a sociedade e suas transformações, questões que vão compor o eixo principal dos Estudos Culturais.

Raymond Williams, fundador da escola dos Estudos Culturais, foca, em suas análises, a cultura dentro do campo da história literária e demonstra que essa é uma categoria central que conecta a análise literária com a investigação social. Suas reflexões potencializam o debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos de comunicação. O receio expresso por Williams, em relação à cultura popular, aborda como tais meios impunham seus significados sobre os grupos “subjugados” (ESCOSTEGUY, 1998; LOPES; NUNES, 2019).

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

Segundo os autores, Stuart Hall, um contemporâneo do segmento teórico, que teve profunda influência nas transformações das análises sobre o tema, ressalta que os Estudos Culturais não foram e nem são “livros didáticos” para fundar uma nova subdisciplina acadêmica no centro acadêmico. Por sua vez, nada poderia estar mais distante de um impulso intrínseco seu para “panfletar” sobre os Estudos Culturais, quer fossem objetos históricos ou contemporâneos que alimentassem as análises. Os estudos, identificados pelas pressões imediatas do seu tempo e da sociedade na qual foram escritos, e organizados no contexto da época, tiveram elementos que integram as respostas de pressões vividas no período por muitas sociedades. Esses estudos fomentam novas análises dos fenômenos culturais na sociedade e na contemporaneidade, levando em conta a historiografia do caminhar das relações privadas e públicas.

A expressiva participação de Stuart Hall na formação dos Estudos Culturais aconteceu após a primeira geração de pensadores do centro. No entanto, sua importância foi reconhecida por grande parte do coletivo acadêmico ao redor do mundo, que se inclinava a estudar o tema. Ao substituir Hoggart, na direção do CCCS, de 1968 a 1979, o teórico se debruçou no desenvolvimento de investigações relacionadas às práticas de resistência das chamadas “subculturas”, como “raça” e etnia, feminismo, cultura popular, entre outros segmentos minoritários em relação ao acesso aos bens materiais e imateriais da sociedade.

As análises dos meios massivos de comunicação, que Willians tinha como objeto de estudo, foram primárias, mas tiveram uma expressiva contribuição, uma vez que identificou os impactos nos modos de vida social das pessoas. Hall, igualmente, exerceu uma função de “aglutinador” em momentos de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um “catalizador” de inúmeros projetos coletivos (ESCOSTEGUY, 2018; STOREY, 2015; LOPES; NUNES, 2019). Segundo Lopes e Nunes (2019), Hall compreende que os Estudos Culturais

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

Hall (2013) traz ao centro do debate os lastros teóricos dos Estudos Culturais. Para ele, é importante olhar para o passado com lentes críticas e pensar o presente e o futuro teórico de maneira retrospectiva. Os Estudos Culturais apresentam uma formação discursiva que, segundo Hall, alimenta-se das teorias foucaultianas. Nascida nos primeiros movimentos para a educação de adultos, entretanto, por mais que sua gênese figure na educação, uma ideia fixa de disciplina rígida dos Estudos Culturais foi descartada pelos seus percussores.

Os Estudos Culturais não podem deslizar em suas posições teóricas, não devendo consistir apenas em qualquer reivindicação que marche sob uma bandeira particular, mas as iniciativas dos Estudos Culturais devem consistir em um projeto sério, inscrevendo-se no aspecto político (HALL, 2013).

Porém, uma pergunta é de extrema importância para esse campo: sobre qual conceito de cultura esses estudos estão inclinados, e quais são refutados por essa linha teórica? Segundo Storey (2015), para entender as significações que produzem outros caminhos distintos dos Estudos Culturais, é necessário entender pelo menos três conceitos em relação à cultura, para distingui-los e compreender onde repousam as tensões dessa linha teórica, alinhadas as teorias “pós” e os Estudos Culturais.

A primeira noção é de que a cultura pode ser usada para se referir a um “processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético”, ou seja, em tais condições poderia se falar em “desenvolvimento cultural” sobretudo em alguns países do Ocidente. Esse olhar tendência

o viés sobre a cultura inspirada nos traços etnocêntricos. Isso por entender que, nesse caso, estão sendo considerados apenas fatores intelectuais, espirituais e estéticos, que se inspiram sobretudo na filosofia e nas artes.

O uso da palavra, em alguns casos, pode ser adotado para sugerir “determinado estilo de vida, seja de uma pessoa ou de um grupo”. Esse termo começa a se alinhar com as ideias “pós”, mas aqui não vou aprofundar.

Por fim, o termo cultura é usado para se referir a trabalhos e práticas de atividades; ou seja, cultura são os “textos” e as práticas, cuja principal função é significar, produzir significados, ou servir de ocasião para produzir outros significados. Portanto, cultura, nessas trilhas, tem suas ramificações nos estruturalistas e pós-estruturalistas, que entendem esse conceito como “práticas significantes” (STOREY, 2015).

Hall (2013) sinaliza que, ao olhar para os Estudos Culturais, deve-se ter o cuidado de entender as questões da sociedade e suas implicações de um ponto de vista não apenas cronológico; ou seja, é importante pensar o presente e o futuro, não só do ponto de vista social, mas também do próprio campo teórico e prático. O autor afirma que esses caminhos não comunicam uma elaboração simples.

Ainda que Raymond Williams tenha inaugurado os Estudos Culturais no início do movimento para a educação de adultos, Hall afirma que a relação entre um projeto e uma formação é quase sempre decisiva; isso por entender que a ideia de formar consiste em “[...] diferentes modos de materializar e, subsequentemente, de escrever uma disposição comum de energia e direção [...]” (HALL, 2013, p. 221). Nesse sentido, os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos, bem como profusas histórias. Por isso, compreender um conjunto de “formações” com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado é de extrema importância (LOPES, 2020b). Por esse motivo, o objeto dialoga com o referencial. O passado das relações afro-brasileiras e africanas é, em muitos casos, desconhecido, mas abarca muitas narrativas do povo negro. No atual momento, em que se tem importantes intervenções, é fundamental organizar pesquisas para acompanhar algumas práticas. E nesse contexto, de algum modo, é isso que esta pesquisa faz.

Esse conjunto teórico, que forma o campo de estudos, assenta-se em relações de “formações” instáveis, o que leva a entender que os Estudos Culturais não constituem uma área de relação disciplinar. Ao contrário, o projeto desse campo teórico se caracteriza pela sua abertura. Mas não se pode reduzi-lo ao pluralismo simplista, como se dissesse respeito a qualquer tipo de relação social que acontece no tecido cultural. Os motivos da recusa de ser

uma grande narrativa ou um metadiscurso de qualquer espécie tem embasamento no movimento político no qual se assentam os Estudos Culturais (HALL, 2013).

É importante saber que os Estudos Culturais tencionam para que suas experiências teóricas sejam realizadas em um campo aberto, que possibilite conectar-se com demandas importantes e sociais, as quais têm seus interesses e suas escolhas, e esse olhar concentra sua importância para chegar a um dos possíveis objetos a ser relacionado com o campo que consiste em uma de suas reivindicações, não podendo minimizá-lo a qualquer demanda. Ou seja, trata-se de uma iniciativa, um projeto sério, que, conforme reforça Hall (2013), inscreve-se, no aspecto “político”, no âmbito das identidades na sociedade. Mais especificamente, nesta pesquisa, tem relações com as questões de “raça” e etnia, com as questões da identidade e da diferença – no caso, africana e afro-brasileira –, com as questões de um currículo que proporcione as possibilidades da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

É aqui que esse referencial faz prosa equivalente com a pesquisa, sobretudo no âmbito que leva as análises a entenderem os relatos estruturados equitativamente no mesmo referencial.

Nos Estudos Culturais, segundo Silva (2000, p. 92), uma ideia de identidade é debatida, com os lastros “pós”. A identidade reside nos vínculos com o conceito de “política”, o qual, por sua vez, se relaciona com os Estudos Culturais, e reverbera nas sensibilidades da identidade, e pode ser entendido da seguinte maneira: “[...] conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas [...]” (SILVA, 2000, p. 92). Esse é mais um dos motivos da escolha desse referencial.

Sobre a ideia de política, Hall (2013) apresenta algumas considerações. Ele não entende a política como uma prática que tenta fazer a diferença no mundo sem ter alguns pontos de distinção. São esses nós que fundamentam seus conflitos. A ideia de “política” em questão, dentro do campo teórico dos Estudos Culturais, causa tensões no tratamento dialógico, em relação às pugnas travadas na sociedade. Por mais que em nenhuma epistemologia exista um fechamento do conhecimento, dentro da arena “política”, esse movimento não é possível sem uma “clausura arbitrária”.

Essa arbitrariedade, na teoria dos Estudos Culturais, inicia-se com as contribuições marxistas, que têm como influência as teorias críticas. As introduções do seu projeto político colocaram na esteira de suas análises o poder, ressignificando a ideia de extensão global das práticas sociais e também as análises dos discursos de “realização” histórica do capital, a questão da classe social, os relacionamentos complexos entre o poder, que, segundo Hall,

integram os discursos sobre cultura e exploração. É por essas rotas que a edificação dos Estudos Culturais inicia um outro olhar para as tensões na sociedade (LOPES, 2020b).

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

Os Estudos Culturais e o marxismo, em algumas ocasiões, encaixam-se como um quebra-cabeça, mas entre os dois, da mesma forma, sobrevoam questões das pertinentes insuficiências, que podem ser teóricas ou políticas, dos “silêncios”, das grandes evasões do marxismo sobre alguns temas. Em outras palavras, Marx não falou de alguns panoramas de estudos em sua teoria, os quais foram instrumentos de análise seguidos pelos teóricos dos Estudos Culturais. Conceitos como cultura, ideologia, linguagem e símbolo são frequentemente utilizados pelos Estudos Culturais. O encontro entre os Estudos Culturais britânicos e o marxismo deve ser compreendido, em primeira instância, como o envolvimento de um problema, e não como uma teoria forjada em seu âmago, e nem como uma problemática, até porque, para cada contexto, novas leituras são realizadas (LOPES, 2020b). É no final deste parágrafo que está a cisão da análise. Marx entendeu seu tempo, síncrono e assíncrono, as tensões sociais da época, do seu tempo e de tempos passados; por outro lado, o conglomerado de teóricos dos Estudos Culturais vive em outro período social, em que tensões novas ficam latentes na sociedade.

É apenas na década de 1970 que os teóricos dos Estudos Culturais seguem por outras vias, vizinhas das análises marxistas; por esse motivo, constroem-se dentro da “problemática” marxista. O termo “problemática” reverbera como problema, incidindo sobre a luta e as questões necessárias que o marxismo exigia que se olhasse, dentro da sociedade atual. Foi em Gramsci que Hall encontrou outras ideias sobre a teoria marxista, obviamente ressignificada ao contexto da época. Por esses caminhos, Hall começou a desvendar os enigmas da teoria que, segundo o autor, seria aquilo a que o marxismo não conseguia responder, ou seja, alguns assuntos relativos ao mundo “moderno” e, posteriormente, contemporâneo, descoberto por Gramsci (LOPES, 2020b).

Certamente, a expressão “a produção de intelectuais orgânicos” se refere à “problemática” do trabalho do intelectual, cunhada por Gramsci. Segundo Hall (2013), essa pergunta, quase sempre esteve próxima à noção dos Estudos Culturais como concepção, com a ideia de que o “intelectual orgânico” trabalhasse em duas frentes. Isso fez com que as

proximidades com a construção dos Estudos Culturais ganhassem afinidades e intensificou as lutas. Em um primeiro espaço, o dever dos intelectuais orgânicos é ter conhecimento superior ao dos intelectuais tradicionais, conhecimentos amplos e profundos; não apenas ter o conhecimento acadêmico, mas conhecer bem, e com hermetismo, as indagações acadêmicas, sociais e culturais dos seus objetos de análises (HALL, 2013). De acordo com o autor, o segundo aspecto é de extrema importância:

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

Ainda que os Estudos Culturais procurassem ressignificar e ampliar campos teóricos, algumas análises foram, incontáveis vezes, interrompidas por rupturas de forças “exteriores” ou interiores, como as possíveis ideias que descentravam as análises já caminhadas. Segundo Hall, essa demanda fez emergir outras formas de trabalho, até colocar uma ideia importante, que seria o trabalho teórico como interrupção de análises, e colocar os seus motivos. Logo, ocorreram duas intervenções sobre o trabalho, a primeira em torno do feminismo, e a segunda que incidia sobre as questões de “raça”.

Nessa conjuntura, é importante salientar que os debates sobre a cultura africana e afro-brasileira se forjam com os conhecimentos da ideia de “raça”, sobretudo a intencionada em minorar negros(as).

Essas inclinações causaram mudanças expressivas nos objetos dos Estudos Culturais, na posição da questão pessoal direcionada para o político, bem como suas consequências para a mudança no objeto de estudo. Tais modificações, para alguns teóricos, foram completamente revolucionárias. Com as análises do termo “poder”, tendo como objeto a noção do público e do “domínio” público, atribuíram concepções centrais para a problemática que envolve a hegemonia (LOPES; NUNES, 2019).

Outro ponto está na centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder. A abertura de muitas demandas, que se julgava terem sido descartadas, em torno da área da cultura, mostram-se sensíveis por estarem no âmbito do subjetivo e do sujeito, o que as coloca no centro dos Estudos Culturais, como prática teórica. A abertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente, ou seja, a

psicanálise, permite, do mesmo modo, novas possibilidades de análises (ESCOSTEGUY, 1998; HALL, 2006, 2013; STOREY, 2015).

Por mais que os Estudos Culturais privilegiem novos campos de pesquisa, sua inclinação teórica dialoga com a pesquisa no âmbito da temática racial, fato já abordado em algumas linhas acima. As questões críticas de “raça”, como a política racial e a resistência ao racismo, alocaram as críticas da “política cultural” sobre o assunto, constituindo uma significativa luta teórica dentro desse tema. Para Hall, as novas rotas se faziam necessárias. A reelaboração pensada pelo autor descentrou e deslocou o caminho estabelecido pelo centro britânico dos Estudos Culturais.

Nesse ponto, um significativo fato que contribuiu foi a “virada linguística”, a descoberta da discursividade, da textualidade, que foram, do mesmo modo, propensões do movimento. Com isso, Hall (2013) afirma que os campos teóricos decorrentes do trabalho do estruturalismo, da semiótica e do pós-estruturalismo têm importância fundamental da linguagem e da metáfora linguística, para qualquer estudo da cultura. Com isso, a noção da expansão da textualidade na sociedade e como fonte de significados, ou como aquilo que escapa e adia o significado, juntamente com o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, promoveram esforços no encerramento arbitrário da semiose, para além do significado.

As relações de poder, juntamente com a “virada linguística”, em tais conjunturas, impõem notáveis análises sobre as questões “racistas”; isso porque o legado do colonialismo imperou nas produções discursivas. Por outro lado, essa virada também sugere um novo olhar sobre o tema.

Por esse motivo, o reconhecimento da textualidade e do poder cultural da própria representação, como local de poder e de regulamentação, acompanhado do simbólico como fonte de identidade, são posições que contribuem com os Estudos Culturais e conferem possibilidades no campo de análises.

Ou seja, o rigor de qualquer análise no interior dos Estudos Culturais deve tecer um grau sistemático nas complexidades das teorias apresentadas acima. Assim, reconhecer as relações sociais consiste em entender as estruturas profundas de mundo com seus vínculos com o poder. Por esse motivo, o questionamento do universalismo é outra possibilidade que pode explicar como indivíduos ou grupos, em cenários distintos, constroem suas “realidades”. Esses exemplos podem ajudar no entendimento das relações sociais no mundo, que pode se expressar nos relatos de prática (LOPES, 2020b).

Os Estudos Culturais trabalham nessa perspectiva, em uma área de deslocamento, a partir de um ponto de vista de que sempre há algo que tenciona as relações de poder, na linguagem, na textualidade, na significação, que constantemente escapa e foge à tentativa de ligações, diretas e

imediatas, com outras estruturas. Sua tarefa está, simultaneamente, à sombra do vestígio de outras formações presentes na intertextualidade dos textos e nas posições institucionais inseridas nos “textos”, como fonte de poder, como local de representação e resistência.

Hall (2013, p. 234) afirma que

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

Contudo, Hall enfatiza que os Estudos Culturais devem aprender a “viver” em meio a essas tensões do mundo, bem como todas as práticas teóricas ligadas ao “pós” têm de assumir uma tensão. Com relação a isso, o estudo do “texto”, nas suas afiliações institucionais com “instituições”, agências, gabinetes, classes, academias, corporações, grupos, partidos ideologicamente definidos, profissões, nações, “raça” e gêneros”, terá renunciado às neutralidades quase sempre impostas, mas nunca “reais”.

Ou seja, mesmo que se respeite o deslocamento da cultura, sem, todavia, deixarmos de nos irritar com seu “fracasso” e pensarmos em nos reconciliar com outras questões importantes sem ao menos criticá-las, estas não poderão ser inteiramente abrangidas pela textualidade crítica nas suas elaborações. Os Estudos Culturais, como campo teórico, ou como intervenção política, continuarão incompletos e, caso o pesquisador não perca o contato com essa tensão, poderá produzir significativos trabalhos intelectuais e políticos.

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

É nesse contexto teórico que as análises desta pesquisa percorrerão por caminhos desconhecidos e podem construir novos significados para os relatos, isso por entender que as demandas do objetivo e do objeto estão nas amarras das produções significativas dos “textos”.

3.2 Olhando com lentes específicas o debate da diáspora e do pós-colonialismo

Este trecho da pesquisa será mais específico, com a intenção de elaborar um quadro de análise com peculiaridades importantes. Para realizar a pesquisa, vou trabalhar apenas com duas

linhas teóricas pós-críticas; entretanto, alguns pontos dos Estudos Culturais se farão presente. A diáspora não está no quadro das teorias pós-críticas. Creio que este conceito não tenha sido trabalhado tão profundamente no âmbito da Educação Física escolar. Posterior a isso, a intenção é entender, com hermetismo, o pós-colonialismo. Stuart Hall é o autor balizador sobre o conceito de diáspora e Bhabha vai dar alicerce sobre as teorias pós-coloniais.

Por esse motivo, vou conceituar por quais linhas teóricas vou caminhar, referentemente ao conceito de diásporas. Como já expresseo no texto, as teorias “pós” figuram na base no construto desta pesquisa. A grande maioria dos autores do referencial postulam suas análises neste campo, ou seja, as significações de identidade cultural, influenciada pelas questões da política de identidade. Os Estudos Culturais, orientados pelas teorias pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-coloniais, procuram tecer os fundamentos de como a identidade cultural pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença no processo discursivo dentro das relações de poder. Nesse meio, as teorias pós-coloniais e diaspóricas serão utilizadas para entender se os relatos das práticas se aproximam ou não das cenas de ambas as teorias (SILVA, 2000).

As teorias pós-críticas, no que diz respeito ao pós-colonialismo e à diáspora, do ponto de vista de Bhabha (2013) e Hall (2013), expõem que a face da pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades proporcionado pelo capitalismo e por potências que coordenaram o colonialismo e o trânsito forçado dos(das) negros(as), no período da invasão a países da África, contribuiu sumariamente para as mudanças nos modos de vida de grupos colonizados.

Uma questão central, segundo os autores, é que o legado da diáspora e do pós-colonialismo não moveu apenas pessoas, mas mobilizou as artes e culturas que esses povos produzem. É nesses reportórios culturais entre colonizados e colonizadores que um “sujeito imaginário” está em jogo. Neste contexto, o colonizador quase sempre tenciona as relações para que sua cultura prevaleça, e o “outro”, no contexto da diferença, é quase sempre visto pelo viés etnocêntrico e, em muitos casos, é subjugado (HALL, 2013).

Neste ponto, colocam-se algumas questões no âmbito da cultura: para o autor, regionalmente, cada povo é cultural e social. Isso refuta a ideia de fixação de identidade no gene, consequência disso é que historicamente muitos povos podem estar próximos de seus costumes culturais, mesmo vivendo a milhares de quilômetros de “casa”. Por isso é difícil determinar onde começam e onde terminam as fronteiras culturais e sociais. Além disso, imaginar a relação de um determinado povo com a terra de origem, com a natureza de seu pertencimento, apenas pelo genoma e não pela cultura, é praticamente impossível. Seguindo esse pensamento, é importante refletir as formas de pensar sobre a identidade e o pertencimento dentro da diáspora e do pós-colonial, se em tais situações as identidades se tornam múltiplas.

Nesse contexto, colonizador e colonizados vão significando a cultura a partir de seus referenciais, mas, no caso dos(das) negros(as), o fator violência deve ser considerado como um processo que força esse povo a realizar práticas impostas.

Nesse entendimento, pode-se pensar sobre as experiências da diáspora nas questões da identidade cultural, uma vez que essa é uma questão conceitual e epistemológica, além de empírica. O que a experiência da diáspora causa em nossa identidade cultural? Para responder a essa questão, teríamos que ter outros objetivos na pesquisa. Esta é mais uma possibilidade que pode alimentar novas investigações. Mas, neste caso em especial, o foco é outro.

Uma outra questão importante pode ter espaço em outra pesquisa: como se pode entender a identidade, a diferença e o pertencimento em relação ao conceito da diáspora e pós-colonial, já que a identidade cultural carrega consigo a unidade das práticas sociais, a unicidade primordial, que dão os significados a elas, e a indivisibilidade que pode gerar não a essência mas a identidade, podendo estar na mesmice ou nas ressignificações? Como devemos “pensar” as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pelas diferenças e disjunturas dentro das relações raciais e étnicas? Essas são questões importantes, que têm por finalidade fomentar novos argumentos no construto de pesquisas em outras áreas do conhecimento.

Por outro lado, a presente pesquisa é dirigida às aulas de Educação Física, organizadas no currículo cultural e materializadas nos relatos, e suas proximidades com os conceitos pós-coloniais e diaspóricos, nos pensamentos de Bhabha e Hall, com a construção do quadro de análise, a partir deste ponto da seção.

De acordo com Hall (2013), a diáspora pode construir uma identificação de “tribo” ou “diáspora da pátria” com aqueles que vivem este momento. Um exemplo são os casos que envolvem algumas culturas que, quando estão fora de seus territórios de origem, constroem relações fiéis com seus descendentes em muitas práticas sociais. Dispor de uma identidade cultural, nesse sentido, é estar primordialmente em contato com um núcleo que habitualmente é imutável e atemporal, e está muito ligado ao passado, ao futuro e ao presente, em uma linha ininterrupta de sua cultura, onde querem construir laços estáveis com seus descendentes.

Por outro lado, para Hall (2013), o hibridismo da diáspora não pode ser facilmente desagregado de seus elementos “autênticos” de origem. De alguma forma, em meio às ressignificações, a cultura “negra” pode ser um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador, isso por imposições violentas nas estruturas coloniais. Em vista disso, as culturas africanas e afro-brasileiras não precisavam e nem precisam deter essa cultura, mas a lógica colonial aguda proporcionou uma relação “transcultural”, ancorada na diáspora.

É por meio das ações “transculturais” entre colonizador e colonizado que os grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir das relações culturais colonizadoras a eles transmitidas. Tudo isso por motivo de robustez na agressividade com negros(as). Nessa conjuntura se estabelece a “zona de contato” que materializa a copresença espacial e temporal dos sujeitos que estão no processo de colonização, no qual as trajetórias de colonizador e colonizados começam a acontecer e as tensões nesse processo são evidentes. As relações de poder radicalmente assimétricas desenrolam-se no movimento “transcultural” e na “zona de contato” (HALL, 2013).

Os períodos diaspóricos podem acontecer em situações que expressam momentos de certa “independência”, nos quais as histórias do colonizador e do colonizado se conflitam nas relações de poder e por sua vez continuam a ser vivamente retrabalhadas. Esses instantes podem ser chamados, segundo Hall (2013), de momentos de “luta cultural”, que acarreta a “revisão” e “reapropriação” da cultura do colonizado no contexto das práticas sociais. Essas são situações que se pode encontrar nos relatos de Educação Física, na perspectiva das teorias pós-críticas, e se inserem no contexto da diáspora. Tal como a relação transcultural, a luta cultural pode trazer à tona debates e práticas que, por vezes, ficaram silenciados no contexto da cultura africana e afro-brasileira.

Essa luta pode ser representada como uma volta ao lugar onde a cultura negra estava antes dos movimentos de deslocamento forçado, onde as culturas subjugadas foram minoradas na ótica etnocêntrica e violentadas física e psicologicamente. Nas trajetórias das diásporas, segundo Hall, “sempre existe algo no meio”. Esse algo no meio é o que torna as relações afro-brasileiras, bem como as africanas, em uma “diáspora moderna”, ou uma “estética diaspórica” nas práticas culturais. A indagação a ser feita é: em quais medidas as aulas de Educação Física, ancoradas nas teorias pós-críticas, dialogam com ambos os conceitos? Entretanto, o autor nos alerta que a relação entre as culturas brasileiras, afro-brasileiras e africanas e suas diásporas não pode ser adequadamente concebida em termos de origem e cópia de fonte primária. Esses modelos propõem um “reflexo pálido” de cultura, subtraindo as relações de hibridismo que foram sendo construídas ao longo do tempo.

Por esse motivo, dentro do guarda-chuva pós-crítico, é fundamental o diálogo das relações culturais, pensar na plurivalência social do signo ideológico. E a trama dos índices de valor que o tornam vivo e móvel, permitindo receber novos sentidos, é importante. Por essas vias, o signo se refaz ou se subtrai nas tensões da luta social. O sentido e o não sentido são puídos pelos processos aberto e fluido na “tradução”. É nas ações da tradução que, por vezes, a “estética diaspórica” pode se fazer valer em momentos específicos.

Entretanto é indispensável, dentro das análises, entender que, no cerne de uma gama expressiva de elementos culturais que produzem significados poderosos, dinâmicos e sincréticos, as tensões sobre os significados ficam pleiteadas, ora pelas culturas dominantes, ora pelas culturas ditas subalternas. Nesse decurso de disputa, os signos vão se desarticulando e rearticulando de outra forma, em seus significados simbólicos. O segmento apresentado é subversivo e constrói relações híbridas (HALL, 2013).

Ou seja, as relações étnicas da cultura afro-brasileira e africana são impelidas pela “estética diaspórica”. Predominantemente, essas culturas são impuras, construídas com uma carga de perda, mas se rearticulando com o agora, o hoje, o presente. As fusões do hibridismo, da impureza, da mistura, da transformação, das quais derivam novas e inusitadas combinações entre os seres humanos colonizados e colonizadores, colocam as culturas, as ideias, as políticas, as narrativas, nos discursos e na disputa pelo poder. No caso da Educação Física, os temas e os conteúdos são as “estéticas diaspóricas” ou as “diásporas modernas”, que se apresentam nos relatos, até porque esse material e seus escritos acontecem em um momento histórico no qual o racismo e suas consequências são evidentes na sociedade atual.

Os momentos de “luta cultural”, que, no caso da Educação Física cultural, são as aulas expressas nos relatos, bem como algumas situações específicas, trazem momentos de revisão e de reapropriação. Entretanto, sempre há “algo no meio” desses dois elementos. Esse algo é o que caracteriza a “diáspora moderna” ou uma “estética diaspórica”. Essa perspectiva diaspórica mira na subversão dos modelos culturais tradicionais, orientados para a nação colonial imutável e não dialógica, mas “globalizante” na imposição de sua cultura. Por outro lado, novas significações de globalização e cultura são anunciadas. O processo de desterritorialização tem seus efeitos nos meandros do fenômeno globalização; novos arranjos são organizados com os fluxos migratórios que acontecem por diversos espaços geográficos (HALL, 2013).

Um outro conceito para entender a diáspora, segundo Hall (2013), em uma perspectiva pós-crítica, é que as culturas por vezes têm seus “locais”; entretanto, do ponto de vista da “diáspora moderna”, ou de uma “estética diaspórica”, não é tão simples dizer de onde e como elas se organizam. Nesse contexto, o que se pode mapear são os processos de “repetição-com-diferença” ou de “reciprocidade-sem-começo”. O contexto, em que se inserem ambas as questões, está no bojo dos arranjos de transplante da “sincretização” e da “diasporização”. Logo, os artefatos das culturas africanas, que iniciaram suas práticas com os(as) negros(as) escravizados(as), foram sofrendo as mutações da cultura agora afro-brasileira.

As aulas de Educação Física cultural, expostas nos relatos em suas combinações conceituais, podem expor como a cultura africana e afro-brasileira vivem no contexto social,

na ótica da cultura corporal. Essas “sobrevivências”, em suas formas, perpassam pela “tradução cultural” e devem apresentar importantes nuances de como a diáspora e o pós-colonialismo se apresentam. Na ótica exposta, os relatos podem ser chamados de momentos de “luta cultural”, e perpassam por situações de “tradução cultural”. O tradutor constrói significados. Esses não vêm pronto, não é algo portátil. Para isso, os “tradutores culturais” podem construir os significados mediante o acesso fornecido, no qual uma “dupla escrita” ou “tripla escrita” podem ser lidas ou construídas mediante as ações didáticas (HALL, 2013).

Pensar os conceitos apresentados acima inclinam as interpretações para a importância da cultura no âmbito social. Por esse motivo, os Estudos Culturais entendem que a cultura é uma produção que, no âmbito do pós-colonialismo, do pós-estruturalismo, da pós-modernidade e da diáspora, explicitam condições em que o poder é sempre posto como estrutura principal para se prevalecer os significados. A cultura é uma produção e tem como matéria-prima seus recursos, seu trabalho produtivo, que, por sua vez, está condicionado a outros conhecimentos que envolvem a tradição e o contemporâneo na sociedade. A mobilidade social das culturas, nos tempos atuais, agrega, no conjunto de genealogias que têm preocupação com as formações discursivas dos distintos campos do conhecimento, que centra suas análises entre conhecimento e poder. Por mais que este tema tenha sido demasiadamente exposto no texto, é importante sempre o retomar (BHABHA, 2013; HALL, 2013; SILVA, 2000).

Os estudos pós-coloniais, junto com as questões da diáspora, questionam a visão colonial, que trata as culturas intituladas “distintas” como um desvio. Com isso, o fortalecimento das chamadas subculturas, como as africanas e afro-brasileiras, produz práticas que tenham identidade não coloniais, que por sua vez potencializam novos sujeitos. A ideia da tradição colonial diverge daquilo que se entende por tradição na perspectiva “pós”, que interfere naquilo que nós fazemos e, em nossas tradições. Se o colonialismo tenta por vezes matar as práticas, vistas como contrárias, a diáspora aproxima o debate para que nossas identidades culturais estejam sempre nas fronteiras, no processo de significação cultural. Por esse motivo, a cultura, para Hall, não é uma questão simplesmente ontológica, mas, da mesma forma, expressa as reações de sujeito, bem como seus modos de ser e estar no mundo, e suas transformações no tornar a ser.

De algumas formas, no âmbito da diáspora, o desenrolar das relações vem subvertendo a lógica colonial, criando e recriando as novas práticas culturais, que são diferentes dos modelos essencialistas e homogeneizantes. É nos processos migratórios, forçados ou não, que estão acontecendo as mudanças que mobilizam as culturas e pluralizam as identidades dos chamados

Estados-Nação dominantes e coloniais, com as novas dinâmicas “pós” das identidades daquilo que os coloniais acham estranho (HALL, 2013).

O movimento da diáspora não se apega a modelos fechados, unitários e homogêneos do “pertencimento cultural”, mas sua inclinação é fazer com que a diáspora, ancorada nas teorias “pós”, torne-se o jogo da semelhança e da diferença, que aos poucos vem abalando e transformando as culturas, nos mais diferentes espaços sociais.

Segundo Hall (2013), esse jogo deve ser compreendido como uma reconfiguração das linhas híbridas, podendo não ser apenas uma relação entre uma diáspora e outra. Mesmo que, no âmbito da cultura, o Estado-Nação imponha fronteiras, objetivando que as culturas floresçam e partilhem dos mesmos significados ideológicos das “culturas nacionais”, a materialização dos efeitos da diáspora, entendida pelas relações das teorias “pós”, implicam em formas distintas.

A representação de Estado-Nação apresentada foi o relacionamento primário vigente entre comunidades políticas nacionais soberanas em países coloniais e suas “comunidades imaginadas”. Mesmo com o domínio dessa configuração de Estado, essa forma de relacionamento ainda constitui uma estrutura útil para a compreensão das trocas culturais entre diásporas negras. As lutas por significados entre subjugados e Estado-Nação eclodem em retrabalhos e reapropriações, acarretando novas “estéticas diaspóricas”. Tais ações, por vezes, cegam os olhos dos Estados-Nação, dentro das suas “comunidades imaginárias”. Movendo essas reflexões para a presente pesquisa, muitos currículos de Educação Física, segundo Neira e Nunes (2006, 2009), inclinam-se para desenvolver suas práticas sob a referência de Estado-Nação apresentada, mas outras propostas são contra as imposições do modelo criticado (HALL, 2013).

O referencial pós-colonial é sustentado pela crítica que deflagra as forças desiguais e irregulares no âmbito cultural na sociedade, que em alguns momentos estão envoltas nas competições pela soberania política e social. Essa crítica formula revisões em torno das questões da diferença cultural, autoridade social e discriminação política. Esse conjunto tem momentos antagônicos e ambivalentes, no cerne das irracionalidades coloniais, que exibem suas desumanidades.

A partir deste trecho, o olhar destinado mira apenas nas questões colonial e pós-colonial. A cultura na ótica pós-colonial seria uma estratégia de sobrevivência transnacional e tradutória, isso por entender que os discursos coloniais procuram sobreviver ao não conhecimento da heterogeneidade social. A ideia construída sobre a teoria pós-colonial está ancorada em histórias peculiares de deslocamento cultural, seja como meia passagem da escravidão, como “viagem para fora” da missão “civilizatória”, daquilo que se aplica no colonialismo. Essa

sobrevivência da cultura pode ser tradutória porque as histórias espaciais de deslocamento, atreladas às revoluções tecnológicas midiáticas das redes de informação e comunicação, trazem o debate de como a cultura significa, ou o que é significado pela cultura. Bhabha (2013) alerta que esse assunto é bastante complexo.

Por esse motivo, o autor profere que é crucial distinguir os conceitos entre “semelhanças” e “similitudes” dos símbolos, por meio de experiências culturais diversas. Sobretudo, nesta pesquisa, o foco são as práticas corporais no âmbito da Educação Física. Nesse campo, em meio aos relatos, pode-se perceber as especificidades de cada produção no âmbito da cultura e, por sua vez, produzir forças para discutir a circulação de sentidos nos signos, nos locais contextuais dos temas e conteúdos organizados pelos professores.

Bhabha (2013) introduz que a dimensão transnacional da transformação cultural está relacionada à migração, à diáspora, aos deslocamentos. As relocações, entre outras formas de manifestação cultural presentes na sociedade, são os processos de tradução cultural, que é uma forma complexa de significação, isso por entender que o discurso unificador da “nação”, dos “povos” ou da chamada “tradição popular”, colocado pelo colonialismo, tem nuances perversas, em relação às culturas subjugadas. Segundo o autor, são os últimos mitos incrustados que fazem parte de uma ramificação no conceito de cultura que coloca o advento da diáspora e do pós-colonialismo como culturas subalternas e sem valor.

Para fazer a pesquisa, não utilizarei todos os conceitos específicos das diásporas para entender as relações com os relatos, nem a totalidade apresentada nos campos das teorias pós-coloniais. Utilizarei apenas aqueles que se aproximam do objeto da pesquisa e dos objetivos, que serão o aporte para as análises.

Não posso deixar de salientar que os Estudos Culturais estruturam outros ramais de identificações com a pesquisa e já expressei este fator aqui. Nesse sentido, a perspectiva pós-colonial vem sendo desenvolvida sobretudo por teóricos da literatura, que por sua vez abandonam algumas tradições epistemológicas. Com isso, novos modos de análises são criados. A revisão das pedagogias nacionalistas ou “nativas” começam a ser revistas. O entendimento de que existe uma fronteira entre as culturas deve potencializar políticas mais complexas, que inclinam essas teorias para campos híbridos das relações de poder, no tocante ao “valor” cultural.

As ações de tradução e transvalorização, no âmbito pós-colonial e da diáspora, que acontecem em regiões pós-coloniais, promovem situações de “re-inscrição” ou uma re-interpretação sobre os artefatos culturais, os modos de relacionamento do colonialismo, e a diáspora se traduz nas manifestações de novas escritas pós-coloniais. Os relatos podem ser essas

escritas, que trazem as teorias “pós” à tona. Esses dois elementos podem desestabilizar e desconstruir os signos e colocar um indeterminismo no juízo cultural e político imposto pelo colonialismo, alterando a ideia de sujeito da cultura como um dos agentes da mudança no cenário social (BHABHA, 2013). Logo, a linguagem da comunidade cultural, na ótica da teoria pós-colonial, deve ser repensada e entendida.

Por mais que o autor procure significar os conceitos em outros campos, como na linguagem, expressando sua preocupação com alguns dizeres nesse campo, ele destaca que o leque das teorias “pós-críticas”, quando utilizadas, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, e do pós-colonial, apresentam importantes pensamentos que

[...] representa[m] a temporalidade do significado cultural como “multiacentuada”, “rearticulada discursivamente”. É o tempo do signo cultural que desestabiliza a ética liberal da tolerância e a moldura pluralista do multiculturalismo. Cada vez mais, o tema da diferença cultural emerge em momentos de crise social, e as questões de identidade que ela traz à tona são agonísticas; a identidade é reivindicação a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro em ambos os sentidos ex-cêntrica. (BHABHA, 2013, p. 284).

Vale sublinhar de qual multiculturalismo se refere o autor. Primeiro, tanto Hall quanto Bhabha concordam em trabalhar com a linha de que a ideia de multiculturalismo tem similaridade com os Estudos Culturais. Isso em sua dupla função teórica e política, quando questionam a cidadania universal e a neutralidade cultural que o “Estado-Nação” interpreta, fundadas no liberalismo e neoliberalismo ocidental.

Quanto às teorias, há um vazio entre ideal coletivo e prática social, entre igualdade formal e igualdade concreta. Isso porque entre o social e o Estado existe uma lacuna no diálogo cultural, que não significa a diferença.

Sobre a política, ocorreram esforços no sentido de praticar a tolerância em diversas frentes: a religiosa, a liberdade de expressão, o estado de direito, a igualdade formal e legalidade processual. Entretanto, o sufrágio universal imposto pelas relações de poder e lutas dos chamados grupos subalternos, é realização positiva nas perspectivas “pós”. Entretanto, já houve ocasiões em que a neutralidade do Estado funcionou apenas quando se pressupunha uma homogeneidade cultural ampla entre os governados. Essa presunção fundamentou as democracias liberais ocidentais até os dias atuais (LOPES; NUNES, 2019; ZORZI, 2012). As reflexões colocadas acima partem do princípio que os currículos de Educação Física totalizadores podem não ser um progresso, e sim o silenciamento de muitas culturas.

Porém, Hall (2013) pede prudência ao nos referirmos às indagações do “multiculturalismo”. Assim como há distintas sociedades multiculturais, existem também dissemelhantes formas de multiculturalismo. O autor descreve algumas delas como sendo: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo, crítico ou “revolucionário”. Estes são alguns dos exemplos. Aqui não vou destrinchar todas as maneiras do multiculturalismo; vou mirar apenas no que interessa para a pesquisa, que é o multiculturalismo crítico ou revolucionário. O seu enfoque está no poder, no privilégio, na hierarquia das opressões e nos movimentos de resistência. Este procura ser insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional, que por sua vez dialoga com os estudos pós-coloniais e a ideia de diáspora, a qual já apresentei no texto (BHABHA, 2013, HALL, 2013; LOPES; NUNES, 2019).

Para Bhabha (2013), a autoridade de práticas tradicionais e a relação da cultura com o passado histórico não é desistoricizada, muito menos tão simples assim pelos ritos do colonialismo. Os momentos de ancoragens no pós-colonial são avaliados como uma forma de anterioridade cultural, entretanto o autor salienta que essa anterioridade está composta pela presença da priori(dade), na qual a causalidade faz o deslocamento do presente para torná-lo disjuntivo. Essa forma disjuntiva é importante para a política da diferença cultural, isso porque ela cria um tempo de significação expressivo no qual as diferenças não podem ser negadas ou totalizadas, porque ocupam de alguma maneira o mesmo espaço social. Logo, as escolas, podem ser um desses lugares nos quais pessoas distintas estão convivendo.

Seguindo esse pensamento, com essa racionalidade, poderíamos elaborar condições limiares de identificação cultural, que pode produzir uma “racionalidade mínima”. Essa tem por objetivo mostrar os efeitos, o juízo não etnocêntrico, e sim “transcultural”. A importância da “racionalidade mínima” nas aulas de Educação Física está em promover condições para tal racionalidade. O efeito dessa “racionalidade mínima” é que pode levar os estudantes às articulações personificadas sobre o entendimento no campo das diferenças, alterando o sujeito da cultura e transformando a “racionalidade mínima” em uma função epistemológica, podendo propiciar uma “prática anunciativa”.

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma *reflexão* de seu referente ou objeto empírico, o enunciado tenta repetidamente reescrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. O epistemológico está preso dentro do círculo hermenêutico, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade. (BHABHA, 2013, p. 285).

Diferente da totalidade, o “enunciado” é um processo dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados do antagonismo e articulações culturais no âmbito pós-colonial. Essas mobilidades colocam, em lugares híbridos, as alternativas de negociação cultural. A cultura, na ótica do enunciativo, abre possibilidades de outros tempos de significação cultural e narrativas. Assim, outros objetos podem ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência. Esse conceito é outro componente de análise a ser usado para entender os relatos.

A experiência social como contingência da história e sua indeterminação está ligada a possíveis subversões que se conectam com a ideia de “legitimação cultural” no âmbito pós-colonial. Importante para Bhabha que essa experiência se aproxime do “exterior da sentença”, isso por entender que na teoria não se encontra simplesmente uma oposição teoria-prática, mas existe um “lado de fora”, que potencializa e articula teoria-prática-linguagem-política, concebendo uma complementaridade.

Considerável explicar que o autor realizou suas análises em outra área do conhecimento. Para isso, é relevante transpor essas ideias para os conhecimentos da Educação Física. Toda a experiência da cultura corporal traz indeterminações na esfera social, que podem subverter as “verdades” impostas, produzindo novos conhecimentos.

Os quatro elementos descritos direcionam os caminhos para uma “escrita em voz alta”, ou seja, as práticas curriculares no tocante às teorias pós-coloniais são “escritas em voz alta”, o que abre uma formação discursiva na qual a escrita é um signo que seria o fim do fechamento. Mas, mesmo sem um ponto final, existem as amarras que levam à polivalência de produtividade textual e corporal, no caso da Educação Física cultural ou da cultura corporal. Essa escrita é uma parte daquilo que foi reprimido por processos coloniais, sendo assim a “exteriorização corpórea do discurso”. Ela tem por objetivo guiar o corpo discurso adentro, de modo a acessar o sujeito ao significante, que, por sua vez, vai produzindo outros sentidos.

Essa escrita, para o autor, pode fazer com que dentro da teoria pós-colonial surjam os processos de “reinscrição e negociação”. Esta é a inserção ou intervenção de algo que assume um novo significado. Esses arranjos acontecem em um intervalo temporal, situado no entremeio do signo, destituído de subjetividade, no domínio do intersubjetivo. É nesse “entre-tempo”, o intervalo temporal na representação, que se expressa o processo de agência, tanto como desenvolvimento histórico quanto como agência narrativa do discurso histórico. O que deve ficar evidente nas condições de reinscrição e negociação são as formas de genealogia do sujeito, que têm a intencionalidade do que, por vezes, tende a ser direcionado para uma “verdade” de ordem dos símbolos no cenário social, mas, por outro lado, nos agendamentos desse duplo

processo pós-colonial, pode ser feita uma redescoberta do mundo, de uma legitimidade nas relações de poder, que foi negada à subjetividade (BHABHA, 2013).

Esses “intervalos temporais” são as intersubjetividades, no âmbito do signos, que promovem as tensões contingentes, resultando que signo e símbolo se sobreponham e sejam indeterminadamente articulados, onde o signo destitui o sujeito no campo da intersubjetividade e retoma, como subjetividade direcional, a descoberta de outras histórias, promovendo uma (re)ordenação simbólica na esfera social, podendo se organizar re(visões), isso por entender que o signo cessa o fluxo sincrônico do símbolo apresentado, bem como pode ter o poder de elaborar, por meio do “entre-tempo”, outros pensamentos, promovendo agências de articulações novas e híbridas.

Tanto Bhabha quanto Hall trazem vultosas contribuições conceituais para o debate pós-colonial e diaspórico. Apesar disso, vou me utilizar apenas de alguns conceitos. Por esse motivo, fiz um quadro com aqueles conceitos que devo utilizar, mas, como contribuição para novas pesquisas, construí um quadro ampliado das ideias da diáspora e pós-colonial de ambos os autores.

Quadro 1 – Conceitos relativos à diáspora e ao pós-colonial

| QUADRO DE CONCEITOS | |
|------------------------------------|--|
| DIÁSPORA/ PÓS-COLONIAL | |
| CONCEITOS DA DIÁSPORA (HALL, 2013) | |
| Ações “transculturais” e | Hall (2013) expõe que o hibridismo da diáspora não pode ser simplificado e desagregado de seus elementos “autênticos” de origem, que interferem em questões genealógicas no âmbito da cultura. De alguma forma, em meio às ressignificações, a cultura “negra” pode ser um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador. Isso pode acontecer por imposições violentas nas estruturas do colonialismo. Em vista disso, as culturas africanas e afro-brasileiras não precisavam e nem precisam deter a cultura colonial, mas essa lógica aguda da intolerância proporcionou uma relação “transcultural” entre colonizador e colonizado. Todas essas relações estão ancoradas na diáspora. É por meio das ações “transculturais” entre colonizador e colonizado que os grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam, a partir das relações culturais colonizadoras a eles transmitidas, tudo isso por motivos de robustez na agressividade com negros(as) e suas culturas. |
| “zona de contato” | A “zona de contato” materializa a copresença espacial e temporal dos sujeitos que estão no processo da colonização, no qual as trajetórias de colonizador e colonizados se forjam. É nesse interim que começam a acontecer as tensões no convívio entre as culturas. As relações de poder radicalmente assimétricas desenrolam-se na “zona de contato” (HALL, 2013). |

| | |
|---|---|
| “sujeito imaginário” | Segundo Hall (2006, 2013), esse sujeito idealizado apresenta-se em condições coloniais, onde o conservadorismo instituído pelos ritos coloniais se faz presente por elementos da cultura, que podem ser símbolos e representações, entre outras maneiras de comunicação. Logo, uma cultura nacional idealizada se apresenta nos discursos em diversas linguagens, instituindo um modelo que constrói sentidos e influências onde esse sujeito acessa e está sendo influenciado por ele, organizando suas ações mediante as narrativas do colonialismo (HALL, 2013). |
| “tribo” ou diáspora da pátria | Esse caso é muito comum em algumas culturas. Quando estão fora de seus territórios de origem, os grupos constroem relações fiéis com seus descendentes. Dispor de uma identidade cultural, nesse sentido, é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligado ao passado, ao futuro e ao presente em uma linha ininterrupta com seus laços provenientes (HALL, 2013). |
| “independência” | Situações de certa “independência” podem se intitular como períodos pós-coloniais, nos quais as histórias do colonizador e do colonizado se conflitam nas relações de poder e por sua vez continuam a ser vivamente retrabalhadas. Mas quando o colonizado entende que a cultura advinda de seus territórios, no âmbito da diáspora, permeia as práticas sociais, as situações de “independência” se sobressaem (HALL, 2013). |
| “luta cultural” | Os instantes de “luta cultural” são momentos de revisão e de reapropriação das práticas culturais no âmbito da cultura negra (HALL, 2013). |
| “diáspora moderna”, ou “estética diaspórica” | O retrabalho feito dentro das diásporas em relação à retomada das práticas não coloniais, pode ser representado como uma volta ao lugar onde “estávamos” em algum momento cronológico, onde as culturas subjugadas foram minoradas na ótica etnocêntrica e violentadas fisicamente e psicologicamente. Nas trajetórias dessas culturas, sempre existe “algo no meio”. Esse algo é o que torna as relações da cultura afro-brasileiras, bem como as africanas, uma “diáspora moderna”, ou uma “estética diaspórica” (HALL, 2013). |
| “reflexo pálido” | A relação entre as culturas brasileiras, afro-brasileiras e africanas e suas diásporas não pode ser concebida em termos de origem e cópia, de fonte primária em um “reflexo pálido”. Todas as relações são híbridas, entre colonizador e colonizado; nos meandros da diáspora devem ser consideradas (HALL, 2013). |
| “tradução” | A “tradução” caminha no fazer sentido e no não fazer sentido, ambas significações são puídos pelos processos aberto e fluido que acontecem na “tradução” na diáspora. É nos recursos da “tradução” que os sujeitos significam os vínculos, no contexto da “estética diaspórica” (HALL, 2013). |
| CONCEITOS PÓS-COLONIAL (BHABHA, (2013). | |
| “prática enunciativa” | A cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização das práticas. O enunciado tenta repetidamente reescrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles), na instituição social da atividade de significação. Na “prática enunciativa”, o etnocentrismo é refutado e toda “prática enunciativa” no campo do pós-colonialismo é importante (BHABHA, 2013). |
| “escrita em voz alta”, | A “escrita em voz alta”, no tocante às teorias pós-coloniais, abre uma formação discursiva na qual a escrita é um signo que seria o fim do fechamento, mas sem um ponto final. Sendo assim, existem as amarras que levam à polivalência de produtividade textual. No campo pós-colonial, as “escritas em voz alta” são os reflexos de práticas ressignificadas. Especificamente nesse contexto, as ressignificações acontecem na cultura afro-brasileira e africana (BHABHA, 2013). |

| | |
|---|---|
| transvalorização | Os processos de transvalorização, no âmbito pós-colonial, acontecem quando em regiões pós-coloniais imprimem uma “re-inscrição” ou uma re-interpretação sobre os artefatos culturais coloniais. (BHABHA, 2013). |
| “re-inscrição” ou uma re-interpretação | A “re-inscrição” ou a re-interpretação, no contexto dos artefatos culturais coloniais podem desestabilizar e desconstruir os signos e colocar um indeterminismo no juízo cultural e político, inclinando a ideia de sujeito da cultura como um dos agentes da mudança no cenário social (BHABHA, 2013). |
| “racionalidade mínima”, | Tem por base os efeitos do juízo não etnocêntricos no campo da cultura (BHABHA, 2013). |
| “enunciado” | O “enunciado” é um processo dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados do antagonismo e articulações culturais, colocando em lugares híbridos alternativos de negociação cultural. A cultura na ótica do enunciativo, abre possibilidades de outros tempos de significação cultural e narrativos, assim outros objetos podem ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência (BHABHA, 2013). |
| “reinscrição e negociação” | A “reinscrição e negociação” é a inserção ou intervenção de algo que assume um novo significado. Esses arranjos acontecem em um intervalo temporal situado no entremeio do signo, destituído de subjetividade, no domínio do intersubjetivo. É nesse “entre-tempo”, o intervalo temporal na representação, que emerge o processo de agência, tanto como desenvolvimento histórico quanto como agência narrativa do discurso histórico. O que deve ficar evidente nas condições de “reinscrição e negociação” são as formas de genealogia do sujeito que tem a intencionalidade do que por vezes tende a ser direcionado para uma verdade de ordem dos símbolos no cenário social, mas, por outro lado, nos agendamentos dessa dupla pós-colonial pode ser feita uma redescoberta do mundo, de uma legitimidade nas relações de poder que foi negada à subjetividade (BHABHA, 2013). |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.3 Retomando o caminho e construindo um mapa

Nesta seção, retomo o método. O caminho, no capítulo 2, é apenas um mapa. Nesta ramificação da pesquisa, vou mostrar como interpretei e construí uma rota, olhando para esse mapa. Mais uma vez, volto ao objeto e aos objetivos da pesquisa. Os relatos, no âmbito da Educação Física escolar, que tenham como tema as relações étnico-raciais, produzidas pelo GPEF, é meu objeto. Logo, o meu primeiro olhar será para todos os relatos em meio aos mais de 250. Entretanto, o meu olhar é específico para aqueles que trazem em seu título temas da cultura afro e afro-brasileira. Para isso, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) abordam, na seção 2, que a análise documental busca identificar informações importantes nos documentos, levando em conta questões fundamentais, mas entendendo sobretudo aquilo que está na hipótese de interesse da pesquisa.

Logo, um aspecto importante a ser considerado são os títulos dos relatos que trazem palavras fundamentais ou conceitos-chave para as análises. Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) contribuem para o método e apresentam uma das alternativas para categorizar os documentos na investigação científica. Em razão disso, trabalhar com os conceitos importantes de pesquisa, descobertos nas análises, é fundamental. Por esse motivo, minha primeira mira são os títulos das produções. A arquitetura edificada pelos autores oferece condições para manufaturar a presente pesquisa e direciona um olhar *a priori* para os títulos dos relatos.

A análise dos conceitos dos relatos será feita em consonância com o *Dicionário escolar afro-brasileiro*, de Nei Lopes (2015) e com o *Dicionário da Escravidão e Liberdade*, de Schwarcz e Gomes (2018).

Seguem, no quadro abaixo, os conceitos balizadores no campo teórico pós-colonial e diaspórico que, no âmbito da pesquisa documental, foi o instrumento para a escolha dos relatos.

Quadro 2 – Relatos sobre a temática afro e afro-brasileira no *site* do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

| |
|--|
| 1) O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka ” https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_18.pdf |
| Maloka: Grande barraca indígena, coberta de palmas secas, e que aloja várias famílias. Entretanto as molocas também foram consideradas comunidades que muitos chamavam de favela. |
| 2) Carimbó: entre a cópia e a criação. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_08.pdf |
| Carimbó: Tipo de samba típico da Ilha do Marajó (PA), acompanhado por tambor de mesmo nome. Nos anos de 1970, chegou ao rádio e ao disco, em dimensão nacional, como nova moda dançante. |
| 3) O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_13.pdf |
| Samba: Nome genérico de várias antigas danças brasileiras de origem africana e da música que acompanha cada uma dessas danças. Tendo outras significações, o nome samba designa expressão musical multiforme que constitui a estrutura principal da música popular brasileira. De origem banta, seu nome derivou entre samba e samba, para designar o folguedo mais comumente conhecido como candombe. Batucada ou Batuque: Termo cunhado pelos portugueses em referência aos ritmos e às danças de alguns povos de territórios da África. No hibridismo das relações, este termo se tornou afro-brasileiro. O batuque dos povos bantos de Angola e Congo é um dos ritmos do Brasil dentro do samba e do jongo. |
| 4) Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/carvalho_01.pdf |
| Maloka: Esse tema já foi abordado no relato 1. |
| 5) O Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf |
| Samba: Esse termo já foi apresentado no relato 2. Chibata: Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, na Marinha de Guerra, devido à manutenção dos castigos corporais. O líder da revolta foi o marinheiro negro João Cândido, que tinha como objetivo pôr fim aos castigos. |
| 6) Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf |

| |
|--|
| <p>Samba: Esse termo já foi apresentado no relato 2.</p> <p>Resistência escrava: Por mais que o termo seja apenas um, no dicionário de Nei Lopes aparecem duas palavras. A oposição sobre como os escravos eram tratados foi uma forma de resistência. Fugas, revoltas, aquilombamentos, sabotagens, suicídios, abortos, o “amansa senhor” e os assassinatos foram formas de resistência. Outras formas de resistência aconteceram, pequenos atos de “desobediência”, manipulação pessoal, afirmação cultural.</p> |
| <p>7) Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/godoy_duarte_01.pdf</p> |
| <p>Dandara: Dandara dos Palmares foi uma guerreira negra do período colonial do Brasil. Após ser presa, cometeu suicídio, jogando-se de uma pedreira ao abismo, para não retornar à condição de escrava. Zumbi dos Palmares foi seu marido e com ele teve três filhos.</p> |
| <p>8) Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/carlos_gomes_01.pdf</p> |
| <p>Funk: Estilo musical oriundo de comunidades negras da América do Norte, que foi difundido por praticamente todo o globo, a partir da arte de alguns artistas. Caracterizado pelo diálogo, com ritmos, sobretudo feito por instrumentos como baixo e bateria, que por vezes tem instrumentos de sopro. No Brasil, este gênero musical chegou na década de 70 e teve importância expressiva.</p> |
| <p>9) Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/goncalves_duarte_01.pdf</p> |
| <p>Africanas: Para abordar esse termo, utilizarei o termo africanismo. Este seria a recriação de algumas regiões do território africano, com isso em terras brasileiras em sua grande maioria os povos oriundos de grupos bantos africanismo se materializa de alguma forma. Muitas práticas ressignificadas dialogam com as tradições africanas.</p> |
| <p>10) O Maracatu: o som da nação. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf</p> |
| <p>Maracatu: Folguedo afro-brasileiro, proveniente da região de Pernambuco. Realizado por um cortejo que canta e dança as tradições ao ritmo de percussão tendo à frente personagens como reis, rainhas, príncipes, damas, embaixadores, dançarinos. Essa prática é resultado de uma antiga dança dramática e vestígios dos séquitos dos “reis de Congo” da época imperial. O folguedo apresenta hoje variantes, como o maracatu de orquestra, no qual residem instrumentos de sopro.</p> |
| <p>11) O funk na ETEC JRM. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_01</p> |
| <p>Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7.</p> |
| <p>12) O RAP como voz política na escola. ETEC José Rocha Mendes. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/marcelo_lima_03.pdf</p> |
| <p>RAP: Gênero musical que se equipara a um texto a ser declamado, rapidamente. Em alguns casos, é feito sem melodias, com uma base ritmada e harmônica. Nas décadas de 70 e 80, tendo o contexto do funk como um dos seus influenciadores, o Rap nasceu.</p> |
| <p>13) Dança funk ou eletrônica: qual seria a mais organizada? https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/franz_02.pdf</p> |
| <p>Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7.</p> |
| <p>14) O Hip-Hop na escola. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf</p> |
| <p>Hip-Hop: Gênero de música e dança que envolve outros elementos do movimento hip-hop: rap (música), break (dança) e grafite. Nasceu na América do Norte, em bairros onde a população negra era majoritária; entretanto, muitos latinos viviam nesses bairros.</p> |
| <p>15) Samba, samba, samba ô lelê. https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_01.pdf</p> |
| <p>Samba: Esse tema já foi abordado no relato 2.</p> |
| <p>16) Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella_01.pdf</p> |
| <p>Capoeira: Prática corporal de ataque e defesa, desenvolvida no Brasil a partir de movimentos de escravos bantos, que se expressa por meio de uma simulação de dança executada ao som de cânticos</p> |

| |
|--|
| que são conduzidos por berimbau de barriga e instrumentos de percussão. Os inúmeros golpes são executados com os pés, pernas, mãos e cabeça. Existem alguns tipos como a capoeira “angola”, a mais difundida e a regional que teve início no estado da Bahia em 1930, por mestre Bimba. A capoeira sempre foi discriminada e as repressões sobre suas práticas eram contundentes e feitas por autoridades governamentais. Nos dias atuais, a capoeira é um patrimônio da cultura brasileira. |
| 17) Capoeira: Identificando estereótipos. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/cleide_01.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 18) O funk no Voith. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/arthur_muller_02.pdf |
| Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7. |
| 19) Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória? https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf |
| Rap: Esse tema já foi abordado no relato 11. |
| 20) Capoeira é e não é... Zum Zum Zum: capoeira mata um? https://www.gpef.fe.usp.br/teses/neriy_03.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 21) Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf |
| Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7. |
| 22) Frevo. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf |
| Frevo: é um ritmo musical, dança folclórica e tradicional de movimentos acrobáticos e da capoeira, com trajes coloridos e marcados pela sombrinha, é símbolo do estado de Pernambuco. |
| 23) O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf |
| Maracatu: Esse tema já foi abordado no relato 9. Exu: Orixá de tradição iorubana, de acordo com a filosofia iorubana, o orixá representa a síntese de todas as forças que regem o universo, possibilitando a existência de forças que equilibram entre o negativo e o positivo, o bem e o mal, o quente e o frio. Latentes em toda a natureza, na África, os missionários católicos confundiam o Exu com os demônios dos cristãos. |
| 24) Zum Zum Zum: capoeira mata um? https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_02.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 25) Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/valentina_01.pdf |
| Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7. |
| 26) Os diferentes sentidos da Capoeira. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_02.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 27) Quem manja dos paranauês? A capoeira , suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_03.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 28) Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_04.pdf |
| Macumba: Nome genérico e popular, mas de cunho pejorativo, que se refere às religiões afro-brasileiras, mais especificamente à umbanda e ao candomblé. |
| 29) O telefone tocou novamente... tematizando o samba rock nas aulas de Educação Física. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_05.pdf |
| Samba : Esse tema já foi abordado no relato 3. |

| |
|---|
| 30) Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...: as escriturísticas-discentes na perspectiva da escriturística-docente. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/reis_01.pdf |
| Jongo : Dança afro-brasileira de motivação religiosa e caráter secreto, feita por par solto ou por homens e mulheres indistintamente, ao som de tambores, cânticos e palmas. Realizada muito na região Sudeste e, possivelmente, originária da região de Benguela, atual Angola. |
| 31) Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/danylo_santos.pdf |
| Capoeira : Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 32) Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf |
| Cultura negra : conjunto de padrões de comportamento, aprendidos e ensinados por membro do grupo de um grupo social, ao longo de gerações. Com relação a diáspora africana, esse acervo ao recriar formas ancestrais e se colocar a serviço da visibilidade de seus agentes, constitui o que genericamente se conhece por “cultura negra”. |
| 33) Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/signorelli_duarte_01.pdf |
| Frevo : Esse tema já foi abordado no relato 22. |
| 34) Basquetebol e streetball: a questão do negro no basquete. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_01.pdf |
| Negro : Esse tema já foi abordado no relato 32. |
| 35) Corpos In-transite: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/torres_quaresma_santos_junior_01.pdf |
| Funk : Esse tema já foi abordado no relato 7. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Junto com meu objeto de pesquisa, tenho alguns objetivos: um que é geral e outros mais específicos; ambos foram destacados no decorrer do texto, mesmo assim vou rerepresentá-los. O objetivo geral é analisar os relatos de professores de Educação Física, que realizaram suas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar na educação básica, tendo foco a cultura afro-brasileira e africana. O quadro acima já destaca os relatos e suas análises estão nos apêndices.

Os objetivos específicos são: entender e analisar as demandas da diáspora e pós-coloniais dos laços da cultura afro e afro-brasileira no âmbito corporal, explícitas nos relatos selecionados; reconhecer a cultura afro e afro-brasileira nas aulas de Educação Física, como produtora de significados e constitutiva dos patrimônios material e imaterial da sociedade brasileira, no tocante à diáspora; analisar e demonstrar, nos relatos de professores na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que tiveram as questões de raça e etnia como tema nas aulas de educação física, a importância do estudo sobre o tema.

A intenção de retomar essas ideias tem por objetivo construir mais um fragmento do método, como já iniciado nas primeiras linhas deste item. Os motivos pelos quais faço essa

passagem é para apresentar as edificações de como estou elaborando este fragmento da pesquisa, bem como justificar por quais motivos vou me utilizar deste modo de fazer pesquisas.

Esta pesquisa tem como pano de fundo entender como uma política pública de equidade social, divulgada pelo Executivo e implementada na educação básica obrigatória para crianças e jovens, está sendo colocada em prática por alguns professores que organizaram suas aulas de Educação Física na perspectiva cultural. Em certa medida, temos questões quantitativas, como, por exemplo, o número de relatos selecionados, e qualitativas, que tratam de como os relatos foram produzidos no âmbito das teorias pós-críticas, diaspóricas e pós-coloniais.

As ideias centrais que orientam a presente investigação direcionam o método para análises nas arenas qualitativas, mesmo sendo uma pesquisa documental. Este fato já foi exposto na seção que estruturou o método. Os aspectos importantes de uma pesquisa qualitativa consistem na escolha com diálogo entre os métodos e as teorias convenientes, estabelecidas pelo pesquisador, que, por sua vez, deve ter a atenção em olhar para o objeto, objetivos, hipótese, referencial teórico, universo de pesquisa, entre outros construtos científicos, como já realizado nas linhas acima (FLICK, 2009).

No reconhecimento em percorrer pelo caminho da pesquisa qualitativa, diferentes perspectivas metodológicas podem ser organizadas, nas reflexões dos pesquisadores, a respeito das investigações em curso, que acontecem como parte do processo de produção de conhecimento. O método está ancorado na pesquisa dos documentos. A primeira parte, já apresentada, organiza os documentos selecionados para serem realizadas as análises.

As escolhas de métodos e teorias, a reflexividade do pesquisador e das pesquisas, as perspectivas dos participantes e sua diversidade, junto com a variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa, estruturam esta pesquisa (FLICK, 2009). O método de pesquisa é o documental, seguido pelas teorias “pós” ou pós-críticas na feitura das análises dos documentos. A reflexividade está em olhar o objeto sempre pelas lentes das teorias que dialogam com ele. Essa diversidade de abordagem será apresentada no decorrer desta seção.

As pesquisas documentais devem potencializar a construção de um *corpus* robusto, que, por sua vez, possibilite esgotar as pistas que podem agregar em informações significativas. Na órbita das bases qualitativas e conceituais, fato consolidado é que os relatos, por estarem na plataforma, no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, já estão regidos pelas teorias pós-críticas, no que diz respeito ao campo cultural da área. A explicação desse campo está ampliada na próxima seção. Por esse motivo, uma das pistas que está direcionada ao *corpus* da pesquisa é o fato de os relatos estarem na plataforma do grupo. Outro elemento, nesse mesmo segmento, são os relatos terem conceitos balizadores, que fazem parte da cultura afro-brasileira

e africana, como já visto em seus títulos (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Entretanto, essa construção está atrelada igualmente a um dos objetivos, que é entender como as relações da diáspora e pós-coloniais se apresentam nos relatos. Para isso, vou me utilizar de um quadro teórico para atingir meu segundo objetivo, que é entender e analisar as demandas da diáspora e pós-coloniais dos laços da cultura afro e afro-brasileira no âmbito corporal, nos relatos selecionados. Neste sentido, serão utilizados dois campos de análises nesta pesquisa. Expressivo dizer que Hall (2013) e Bhabha (2013) apresentam outros conceitos que possibilitam tais aprofundamentos.

Quadro 3 – Conceitos de análises dos relatos de prática, extraídos do *site* do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

| CONCEITOS DE ANÁLISE | |
|---|---|
| DIÁSPORA/ PÓS-COLONIAL | |
| CONCEITOS DA DIÁSPORA | |
| <p>Ações “transculturais”</p> <p>e</p> <p>“zona de contato”</p> | <p>Hall (2013) expõe que o hibridismo da diáspora não pode ser simplificado e desagregado de seus elementos “autênticos” de origem, que interferem em questões genealógicas no âmbito da cultura. De alguma forma, em meio às ressignificações, a cultura “negra” pode ser um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador. Isso pode acontecer por imposições violentas nas estruturas do colonialismo. Em vista disso, as culturas africanas e afro-brasileiras não precisavam e nem precisam deter a cultura colonial, mas essa lógica aguda da intolerância proporcionou uma relação “transcultural” entre colonizador e colonizado. Todas essas relações estão ancoradas na diáspora. É por meio das ações “transculturais” entre colonizador e colonizado que os grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir das relações culturais colonizadoras a eles transmitidos. Tudo isso por motivos de robustez na agressividade com negros(as) e suas culturas.</p> <p>A “zona de contato” materializa a copresença espacial e temporal dos sujeitos que estão no processo da colonização, onde as trajetórias de colonizador e colonizados se forjam. É nesse interim que começam a acontecer as tensões no convívio entre as culturas. As relações de poder radicalmente assimétricas desenrolam-se na “zona de contato” (HALL, 2013).</p> |
| Conceitos-chave nos títulos dos relatos | Ações “transculturais” e “zona de contato” |
| <p>Carimbó/samba/maloka/ Dandara/ Funk/ africanas/ Maracatu/Rap/ Hip-hop/ Capoeira/Frevo/ Macumba/ Samba</p> | <p>Essas são as palavras-chave retiradas dos títulos dos relatos de experiência, que indicam nos documentos as temáticas afro-brasileiras e africanas segundo Nei Lopes (2015).</p> <p>É no domínio dos conceitos de ações “transculturais” e “zona de contato” que vou entender e analisar as demandas da diáspora e seus laços da cultura afro e afro-brasileira, explícitas nos relatos selecionados.</p> |

| | |
|---|--|
| Rock/Jongo/cultura negra//negro | Farei uma análise quantitativa e qualitativa dos relatos, extraindo dos documentos as passagens em que os professores se utilizam de algum artefato pedagógico nas aulas, para fazer valer essas ações “transculturais” e de “zona de contato”. |
| CONCEITOS PÓS-COLONIAIS | |
| “prática enunciativa” “escrita em voz alta” | A cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização das práticas, o enunciado tenta repetidamente reescrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles), na instituição social da atividade de significação. Na “prática enunciativa”, o etnocentrismo é refutado e toda “prática enunciativa” no campo do pós-colonialismo é importante (BHABHA, 2013). A “escrita em voz alta”, no tocante às teorias pós-coloniais abre uma formação discursiva na qual a escrita é um signo que seria o fim do fechamento, mas sem um ponto final. Sendo assim, existem as amarras que levam à polivalência de produtividade textual. No campo pós-colonial as “escritas em voz alta” são os reflexos de práticas ressignificadas. Especificamente nesse contexto, as ressignificações acontecem na cultura afro-brasileira e africana (BHABHA, 2013). |
| Conceitos-chave nos títulos dos relatos | “prática enunciativa” e “escrita em voz alta” |
| Carimbó/samba/maloka/ Dandara/ Funk/ africanas/ Maracatu/Rap/ Hip-hop/ Capoeira/Frevo/ Macumba/ Samba Rock/Jongo/ cultura negra//negro | Essas são as palavras-chave retiradas dos títulos dos relatos de experiência que indicam nos documentos as temáticas afro-brasileiras e africanas (LOPES, 2015). É no domínio dos conceitos de ações da “prática enunciativa” e “escrita em voz alta” que vou entender e analisar as demandas pós-coloniais e seus laços da cultura afro e afro-brasileira, explícitas nos relatos selecionados. Farei uma análise quantitativa e qualitativa dos relatos, extraindo dos documentos as passagens em que os professores se utilizam de algum artefato pedagógico nas aulas, para fazer valer as “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Visto por este quadro, a pesquisa se insere no âmbito qualitativo, mas também quantitativo. As ações “transculturais” e de “zona de contato”, juntamente com as “práticas enunciativas” e “escritas em voz alta”, são fundamentos qualitativos da pesquisa; já o número que essas ações foram realizadas em cada relato é o contexto quantitativo.

Continuando a apresentação da construção da rota, mediante o mapa da seção 2, a análise do *corpus* documental deve entender os registros, avaliá-los, compreender os significados que devem dialogar com o referencial teórico. Possíveis repetições de conceitos são exercícios imprescindíveis que o pesquisador deve fazer. Para isso, é necessária uma análise minuciosa, que é proposta da maneira que segue. Com relação ao contexto: nesse caso, os

relatos e suas nuances afro-brasileiras e africanas desenham o contexto. Os autores que produziram os relatos, bem como os autores do referencial teórico de análise devem dialogar. Quanto à autenticidade dos documentos, tais documentos são referendados em um site de um grupo de pesquisa que, por sua vez, tem suas bases no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵. Ponto importante colocado pelos autores é sobre a natureza do texto. Essa natividade deriva de os textos serem originais e estarem no site do coletivo; algumas dessas produções figuram em revistas acadêmicas ou coletâneas de livros impressos ou em formato eletrônico. Os conceitos-chave estão presentes nas referências pós-coloniais de Bhabha (2013) e da diáspora de Hall (2013). E, por último, a lógica interna do texto. Nessa dinâmica, entendo que essa lógica está atrelada ao entendimento da mensagem que os autores querem passar aos leitores. Como são relatos, o enunciado está no conjunto das práticas, das didáticas, bem como das metodologias utilizadas, para que professores, estudantes e comunidade escolar tenham contato com os temas da diáspora e pós-coloniais (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Já a técnica documental, segundo os autores, procura entender a importância de documentos que tenham passado por análises, ou que não receberam ou tenham recebido pouco tratamento analítico. O método de coleta de dados, na pesquisa documental, tenta minimizar a eventualidade da influência pessoal do pesquisador, em relação ao conjunto de interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados; por esse motivo, o balizador para as análises é sempre o referencial teórico. Neste sentido, procura-se minimizar a relação do sujeito com o objeto, priorizando apenas nuances das hipóteses do objeto e objetivos com o método. Por outro lado, entendo que, sobretudo nas pesquisas qualitativas, é quase impossível não tecer relações entre pesquisador e método, quando se está trabalhando com dados.

Tudo aquilo que contenha suporte, informações registradas, pode formar uma unidade e servir para consulta no âmbito da pesquisa documental. Incluem-se, neste escopo, os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outras formas de arquivo daquilo que ficou registrado, ou seja, qualquer informação fixada em um suporte. Mas, direcionando para a pesquisa em curso, os relatos utilizados, ou podemos chamá-los de manuscritos, serão o objeto de análise (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

⁵ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/585806>. Acesso em: 22 nov. 2022. Endereço eletrônico do GPEF no Diretório de Pesquisa da CNPq.

Neste contexto, os próximos passos da análise são: estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, a análise dos relatos irá acontecer a partir das problemáticas instauradas no campo da discriminação e do racismo estrutural, bem como as cenas nos manuscritos, que fazem valer a cultura afro-brasileira e africana no contexto da diáspora e do pós-colonialismo nas práticas de ensino; investigar e interpretar, sistematizando informações que, neste caso, devem ter relação com as mobilizações de professores e estudantes, no tocante às relações diaspóricas e pós-coloniais; identificar recorrências nos documentos, recordando que, nesta pesquisa, o objetivo é entender como acontecem as “ações transculturais” e as “zonas de contato” nos relatos.

Creio que estes são eixos que colocam professores e estudantes em contato com a diáspora e com o pós-colonialismo; igualmente, é preciso entender e analisar como estão sendo produzidas as “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. É ainda fundamental estruturá-los em um campo teórico possível de interpretação, a partir do referencial teórico para analisá-los, e reunir as partes que tragam elementos da problemática e referencial teórico nas aulas expostas nos relatos. É preciso entender o contexto dos autores. Seja os produtores dos manuscritos ou os teóricos, ambos se utilizam de conceitos importantes viabilizados nos textos, entre outras formas de construção que podemos utilizar nas análises.

Neste tecer, não se pode perder de vista o questionamento inicial da pesquisa. É fundamental interpretar os conteúdos socializados nos documentos, extraindo desse movimento os significados expressivos. Este movimento potencializa a construção de unidades de análise, sendo essas a de registro e a de contexto. Com isso, proponho para esta pesquisa apenas duas unidades de análise: “ações transculturais” e “zona de contato”, de Bhabha (2013), e “prática enunciativa” e “escrita em voz alta”, de Bhabha (2013). Em ambas as unidades, o pesquisador pode construir sua análise documental ancorada nos conceitos, no âmbito histórico, social, cultural e epistemológico. Posterior a esse movimento, o pesquisador deve organizar uma unidade de análise que deriva das unidades de registro e contexto, culminando em categorias tipológicas. Este será o movimento do último capítulo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A próxima fase envolve uma organização de tudo que foi construído anteriormente, mediante um processo que inclui as estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação das análises, compondo assim um outro texto, que tenha relações com as análises.

Entro na última explicação teórica. A Educação Física no campo da cultura será o fim dos elementos, junto com as problematizações na introdução, onde apresento o objeto e objetivo

da pesquisa, depois o método e o referencial teórico que sustenta o fazer do pesquisador. Entretanto, faltou aprofundar um pouco mais a Educação Física no campo da cultura.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA CULTURA

O papel da Educação Física escolar, por muito tempo, ficou inclinado às demandas das “ciências naturais”. Entretanto, recentemente, novos horizontes surgiram no âmbito das ciências humanas. Nos dias de hoje, uma parte de professores e grupos, sejam eles de pesquisas ou não, debatem o componente e entendem que tanto a educação escolar quanto a Educação Física têm um papel na construção de uma sociedade menos desigual, possibilitando com isso fazer com que crianças, jovens e adultos compreendam o mundo à sua volta, de maneira que possam imprimir mudanças nas formas de relacionamentos existentes. A Educação Física, ancorada nas ideias pós-críticas, pensa a humanidade nas complexas relações das diferenças, sobrepostas nas relações de poder (LOPES, 2020b; NEIRA, 2014).

Com isso, a Educação Física, segundo Neira (2011), direciona para que a ampliação dos conhecimentos transitem em uma sociedade que tenha o cumprimento do direito, na qual os seres humanos tenham uma vida digna e justa, ou seja, uma vida que seja plenamente satisfeita em relação às necessidades vitais, sociais e históricas de grupos e dos sujeitos. Assim, a educação e a Educação Física devem estar ligadas à construção de uma sociedade em que o patrimônio das riquezas, materiais e simbólicas, juntamente com as condições básicas de vida, como o direito à saúde, saneamento básico, entre outros apresentados na Constituição Federal do país, seja mais bem distribuído. Por este motivo, os espaços educativos devem ser construídos como territórios públicos que promovam potenciais possibilidades de partilha das riquezas, a fim de se formar identidades sociais democráticas (LOPES, 2020b).

Com o propósito de impedir a reprodução inconsciente ou consciente da ideologia que, em muitos casos, quer “regrar” as diversas vidas, no que consistem os modos de ser e existir no mundo, que por vezes se apresentam no âmbito escolar, a Educação Física, ancorada na proposta pós-crítica, sobretudo a direcionada para os Estudos Culturais e as questões pós-coloniais e diaspórica, deve questionar, veementemente, as relações de poder, como já apresentado. As tensões geradas por essas dinâmicas, muitas vezes desumanas, são intrínsecas às “soberanias” dominantes, no âmbito da sociedade e da cultura. Sua inclinação deve ter como pleito básico a política da diferença como representatividade nas aulas. Sendo assim, as “vozes” daqueles que quase sempre são silenciados devem ser escutadas e significadas (NEIRA, 2011). É nesse alinhamento que se dão os relatos dos professores que construíram suas práticas tendo a temática afro como um dos elementos de suas ações.

É nesses posicionamentos que os Estudos Culturais, juntamente com o pós-colonialismo e a diáspora, mostram-se sensíveis, a partir do momento que se faz necessário entender que os

significados são produzidos por experiências sociais e culturais e que, por sua vez, precisam ser analisadas no sentido “político-cultural”, no qual as diferenças se relacionam na sociedade contemporânea. Essa política propõe a democratização das relações culturais na sociedade.

Ampliar as possibilidades de leituras das culturas é mais uma das muitas funções da escola na sociedade atual, bem como da área de Educação Física. Para isso, essa proposta, segundo o autor, deve contemplar, desde seu planejamento, procedimentos democráticos, que possam subsidiar a decisão dos temas que irão se materializar no decorrer do processo educacional.

As orientações da área, pensadas sob a ótica desse campo epistemológico, têm como objetivo valorizar a reflexão crítica, no que diz respeito às práticas socializadas da cultura corporal, seja no universo vivenciado dos estudantes, seja em outros meandros sociais, pouco vasculhados dentro do campo educacional. É por esse caminho que Neira (2011) defende uma postura que os professores devem aprofundar e ampliar, em diálogo com outras “vozes”, tencionando, dessa forma, outros olhares para as manifestações.

No currículo proposto por Neira e Nunes (2006, 2009), que converge com o referencial deste relatório de pesquisa, as experiências escolares são um terreno acessível aos debates e à confluência da diversidade de manifestações dos mais diferentes grupos. Além disso, elas podem, também, ser um espaço de disseminação de sentidos, ao mesmo tempo polissêmico, que constrói identidades voltadas para as análises, interpretações e diálogos entre as culturas e a partir delas. De acordo com Neira (2011), o currículo cultural da área respeita e valoriza as diferenças, e questiona sua construção no tocante a querer entendê-las. Por conseguinte, problematiza estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de contextos sociais desiguais e excludentes (LOPES, 2020b; NEIRA, 2011).

Para o autor, o campo teórico em questão tende a valorizar as “vozes” dos estudantes, dos professores, entre outros atores da educação, e possibilita provocar as mentes a pensar sobre as relações de poder entre os sujeitos e as culturas. Essa proposta visa romper com o pensamento preconceituoso de ideias ou condutas. Os Estudos Culturais, as questões pós-coloniais, junto com o guarda-chuva teórico desse campo epistemológico, contribuem para análises minuciosas.

Além disso, tal linha teórica estimula as decisões dos estudantes e professores em relação às comparações entre as culturas. Entretanto, essas similitudes não devem ser no aspecto etnocêntrico, mas sim que ambos acessem as culturas, podendo refletir sobre hierarquizações e dicotomizações, em um panorama mais amplo. Os debates devem envolver o global e o local, o científico e o senso comum, o homem e a mulher, entre outras posturas “binárias” (e também

não binárias), inseridas na sociedade, sobretudo nas relações afro-brasileiras e africanas no campo da Educação Física.

Esse pensamento tenciona posicionar os estudantes como sujeitos ativos das transformações sociais, potencializando uma construção social mais democrática e justa. Para isso, é importante, segundo Neira e Nunes (2006, 2009), dar prioridade à construção de práticas que devam estar atentas às pluralidades de identidades que se inserem dentro das unidades de ensino, mas que sobretudo estão fora dela (LOPES, 2020b).

É na atuação do referencial já descrito que o currículo cultural de Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro de culturas corporais, na construção de identidades e diferenças, nas veemências de questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, ou nas interrogações sobre a habilidade ou padrão corporal, entre outras formas que possibilitam uma leitura crítica dos grupos. Desta forma, as hierarquizações pelos sistemas hegemônicos da economia, da política, do social e da cultura, que são tencionados pelas diferentes atitudes e interesses, têm como uma de suas premissas identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária (em especial, nesta pesquisa, falo do povo negro) (LOPES, 2020b; NEIRA, 2011).

O currículo cultural da Educação Física deve caminhar para cumprir a função de apresentar as hipóteses supostamente “ingênuas”, que permeiam as significações, e potencializar as ressignificações daquilo que uma ou mais práticas corporais das comunidades vivem organizando nesse contexto de suas imersões culturais. Por isso, a importância em debater temas como as questões pós-coloniais e diaspóricas em relação aos relatos.

Uma das principais partes do campo da Educação Física no âmbito da cultura, segundo Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2014, 2019), é que as práticas são produtos da gestualidade sistematizada; ou seja, para eles, as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas fazem parte da cultura corporal. Na escola, o trabalho pedagógico com as práticas corporais tem como objetivo auxiliar as crianças, os jovens e os adultos a analisá-las, significá-las e produzi-las, uma vez que elas constituem os textos elaborados pela linguagem corporal. Logo, nesse contexto, construímos a hipótese de que os relatos apresentados no portal do GPEF, que tenham relações com a temática afro-brasileira e africana, caminham para as mesmas ideias trazida pelos autores.

Nessa linha demonstrada, as pedagogias impressas podem oferecer novas significações no entendimento da sociedade, em relação às práticas corporais da cultura pesquisada, tanto no que se refere à leitura desses significados e à compreensão das representações que os diferentes

grupos sociais veiculam por meio da cultura do corpo como no que diz respeito à ampliação das possibilidades e formas de expressão corporal (LOPES, 2020b).

As teorias pós-críticas, no campo da Educação Física, ao pensarem as estruturas edificadas, salientam que toda e qualquer ação social expressa e comunica um significado. Tanto para quem participa ou para quem observa, são movimentos de significação; ou seja, essa atividade é um traço de como a produção cultural conversa com as pessoas. As atividades sociais, sobretudo aquelas orquestradas pelo movimento humano, criam um universo singular de significados que no campo da Educação Física, possibilitando sentidos que estão pulverizados nas diversas sociedades. Contudo, no campo do componente em questão, a cultura está em um território de lutas por significação (NEIRA; NUNES, 2006, 2009; NEIRA, 2011, 2014, 2019). De certo, os apontamentos dos autores reavaliam como as culturas afro foram e ainda estão sendo significadas, por parte de setores da sociedade.

Quanto a esses confrontos, trata-se de um terreno de conflitos expresso na intencionalidade comunicativa dos gestos que caracterizam as brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica. Os problemas gerados pela convivência social podem ser identificados na cultura corporal das diversas sociedades, pois cada grupo atribui sentidos e significados diferentes às práticas corporais, em conformidade com o contexto no qual se criam e recriam suas relações (LOPES, 2020b; NEIRA, 2011, 2014, 2019).

Os pesquisadores continuam e expressam que é por meio das produções das práticas corporais que as pessoas estabelecem relações de comunicação com a sociedade, o que implica o entendimento dos artefatos culturais como textos passíveis de leituras, significações e interpretações, como já mencionado. Em tais condições, compreender o contexto histórico da gênese e as transformações das práticas vivenciadas pelas crianças, jovens e adultos, pode elucidar outras interpretações nos sujeitos, possibilitando entender as relações sociais que determinam algumas estruturas, os aspectos que escondem e suas formas de regulação, e suas relações de poder, como também já expresso. Uma ação didática, organizada segundo esses princípios, possibilitará uma leitura crítica dos modos como determinados grupos significam e, em alguns casos, definem os modos de ser e estar no mundo de outras culturas, e de como outros grupos procuram resistir.

Em tais condições, é fundamental uma leitura da prática corporal, com a finalidade de significar os códigos e sua produção na escola, para que as crianças, os jovens, adultos e idosos possam refletir sobre novos sentidos. Dentro dos objetivos, destacam-se, de um lado, a compreensão e o respeito à diferença e, de outro, o reconhecimento da diversidade individual e dos grupos. Por isso, é importante que os estudantes participem de atividades nas quais possam

ver, reconhecer, sentir, experienciar e imaginar as diversas práticas corporais, além de atuar sobre elas (NEIRA; NUNES, 2006, 2009; NEIRA, 2011, 2014, 2019).

As ações didáticas nesse campo também incluem a socialização e a memória das práticas corporais pertencentes aos mais diferentes grupos que compõem a sociedade. Em tais condições, o elemento importante é o respeito às culturas. Ainda assim, é necessário que os educadores sejam sensibilizados com a empatia de fazer a leitura das linguagens, compreendendo seus sentidos e significados (LOPES, 2020b).

Segundo Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2014, 2019), essas orientações propõem uma gama de atividades variadas, como relatos orais e escritos, demonstração, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, acesso a vídeos, ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análises de imagens, fotografias e visitas a locais onde ocorrem as práticas corporais. É importante, também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção, tais como a verbalização de opiniões, a socialização das descobertas e a organização de apresentações, seja para as unidades e seus funcionários, seja para a comunidade (LOPES, 2020b).

Essas organizações didáticas têm por finalidade ampliar o patrimônio cultural dos estudantes, o que não quer dizer que uma proposta de ensino, inspirada na teorização pós-crítica, está inclinada a promover a substituição da cultura corporal “dominante” pela “dominada”. Ela propõe, ao contrário, que os conhecimentos relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares, isso, por terem sido, ao longo do tempo, silenciados por modelos organizados pelas “ciências duras” ou positivistas (NEIRA, 2019).

Os conteúdos a serem apreendidos (conhecimentos relacionados à manifestação corporal como objeto de estudo) emergirão das problematizações apresentadas pelas atividades de ensino, entendendo, no caso desta pesquisa, que se trata de todos os relatos que estão relacionados à cultura afro-brasileira e africana, o que ocorrerá, porém, desde que se leve em conta as possibilidades de sanar as dúvidas que possam surgir diante de um fenômeno ainda não compreendido.

Para Neira e Nunes (2009), se, em um primeiro momento, o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas.

Ou seja, essa proposta corre distante de uma orientação da área, com o viés pragmático. A cultura corporal intencionada pelos autores propõe novos entendimentos a respeito, tanto da área como de temas importantes que, segundo o referencial pós-crítico, acredita-se ser importante.

5 MOBILIZANDO OS CONCEITOS/RATIFICANDO O RELATÓRIO

Nesta seção, a ideia é recorrer aos conceitos que me orientaram a fazer as análises, essas duas unidades de análise as “ações transculturais” e a “zona de contato” junto com as “práticas enunciativa” e a “escrita em voz alta” são balizadoras para entender como a diáspora e pós-colonialismo se apresentam nos relatos.

Vale ressaltar que: nos mais de 250 relatos publicados no portal do GPEF da Universidade de São Paulo, colhi 35 relatos que trazem em seu título palavras relacionadas a cultura afro-brasileira e africana, apenas 33 foram objeto de análise, um desses tem como tema a cultura indígena e o outro está prioritariamente no formato audiovisual.

Retomo os conceitos das unidades de análise onde Hall, (2013) afirma que o hibridismo da diáspora não pode ser facilmente desagregado de seus elementos “autênticos” de origem. De alguma forma, em meios as ressignificações a cultura “negra” pode ser um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador, isso por imposições violentas nas estruturas coloniais. Em vista disso, as culturas africanas e afro-brasileiras não precisavam e nem precisam deter essa cultura, mas a lógica colonial aguda proporcionou uma relação “transcultural” ancorada na diáspora. É por meio das ações “transculturais” entre colonizador e colonizado que os grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir das relações culturais colonizadoras a eles transmitidos, tudo isso por motivos de robustez na agressividade com negros(as) e suas culturas. Nessa conjuntura se estabelece a “zona de contato” que materializa a coopresença espacial e temporal dos sujeitos que estão no processo da colonização, aonde as trajetórias de colonizador e colonizados, é nesse interim que começam acontecer as tensões nesse processo são evidentes. As relações de poder radicalmente assimétricas desenrolam-se no movimento “transcultural” e na “zona de contato” (HALL, 2013).

Logo as “ações transculturais” e a “zona de contato” estão materializadas nos termos Carimbó/samba/maloka/Dandara/Funk/africanas/Maracatu/Rap/Hiphop/Capoeira/Frevo/Macumba/ Samba Rock/Jongo/ cultura negra/negro esses termos estão nos títulos dos relatos.

De fato, todos os relatos estão orbitando sob os temas afro-brasileiros e africanos no qual Ney Lopes (2015) apresenta no dicionário. Mas, tentando responder uma das questões da pesquisa que é: como os professores realizaram suas práticas materializadas no documento em relação as teorias pós-coloniais e da diáspora. Para entender esse primeira pergunta devo escupir um pouco mais esse fragmento, vou considerar as questões “transcultural” e na “zona de contato” todo o movimento feito pelos professores em trazer a demandas da cultura afro-brasileira e africana de alguma forma, seja elas em: revistas, livros didáticos e para didáticos,

áudio-visual, entrevistas, estudantes e seus conhecimentos, jornais, músicas, teatro ou práticas organizadas por alunos(as) ou professores que dialogam com os temas afro-brasileiros e africanos. Por outro lado, vou desconsiderar qualquer ação fora desses elementos.

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção de produzir algo importante e considerável para os grupos, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciado tenta repetidamente reescrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação (BHABHA, 2013). Logo as “práticas enunciativas” podem ser consideradas aquelas que os grupos subordinados produzem em várias áreas do conhecimento, já essas práticas segundo os relatos podem ser entendidas como a produção dos estudantes no âmbito corporal ou não que tragam os temas pós-coloniais em suas práticas.

O segundo conceito que junto com o anterior faz entender como os estudantes produzem conhecimentos sobre os temas pós-coloniais é a “escrita em voz alta”, ou seja, as práticas curriculares no tocante das teorias pós-coloniais são “escritas em voz alta” que abre uma formação discursiva na qual a escrita é um signo que seria o fim do fechamento, mas mesmo sem um ponto final, existem as amarras que levam a polivalência de produtividade textual e corporal no caso da Educação Física cultural. Essa escrita é uma parte daquilo que foi reprimido por processos coloniais sendo assim a “exteriorização corpórea do discurso”, ela tem por objetivo guiar o corpo discurso adentro, de modo a acessar o sujeito ao significante, que por sua vez vão produzindo outros sentidos.

Nesse caso, persigo meu segundo objetivo da pesquisa que é analisar e demonstrar, nos relatos de professores, na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que tiveram como tema nas aulas de Educação Física as relações étnico-raciais e de etnia, como os estudantes produziram conhecimentos no âmbito pós-colonial.

Os Apêndices estão expostos nos excertos dos relatos, aqui apenas vou quantificar o número de ações que os professores tiveram segundo os documentos nas unidades de análise “ações transculturais” e a “zona de contato” junto com as “práticas enunciativa” e a “escrita em voz alta”. Todos esses conceitos estão descritos acima e no quadro 3, na seção sobre o método.

Bonetto (2018a), em seu relato intitulado “*O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka”*”, realiza 20 “ações transculturais” e de “zona de contato”; com os estudantes, ele se

utiliza igualmente de conhecimentos dos estudantes, mas recorre a outros recursos, como audiovisuais, entrevistas, para fazer valer as relações da diáspora nas aulas. São 7 “práticas enunciativas” e “escrita em voz alta”, que colocam as questões pós-coloniais nas aulas. Já nesse quesito, houve produções de batalha de passinhos, construto de letras e apresentações.

No mesmo ano, foi publicado outro documento por Bonetto (2018b). Agora, nesse relato, o tema é outro: *Carimbó: entre a cópia e a criação*. O professor desenvolveu 15 “ações transculturais”, juntamente com a “zona de contato”; os recursos que ele utilizou foram praticamente os mesmos, pesquisas, material audiovisual, narrativas dos estudantes, dicionário. Suas “práticas enunciativas” e “escrita em voz alta” aparecem 9 vezes no documento. Destaque aqui para uma apresentação da coreografia que os estudantes construíram.

O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs foi mais uma produção documental produzida por Bonetto (2019). Nesse material, foram 23 “ações transculturais” e de “zona de contato”; entre entrevistas e roda de samba com os estudantes, e 4 ações de “práticas enunciativas” e “escrita em voz alta”, com destaque para as danças e vivências com instrumentos.

Carvalho (2019) produziu o relato: *Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física*. As “ações transculturais” e de “zona de contato” foram 6. Nessa produção, houve uma visita de um integrante de grupo de dança na escola. As “práticas enunciativas” e “escrita em voz alta” foram 2, sendo uma produção dos estudantes em uma feira cultural na unidade educacional.

Mais um documento sobre o samba, esse realizado por Colombero (2014), *Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma*, teve 12 “ações transculturais” e “zona de contato”; onde a professora participou de formação externa com a intenção de subsidiar sua prática. Foi realizado um sarau na escola. Com essa ação, foram 3 “práticas enunciativas” e “escrita em voz alta”.

Igualmente, Fogaça (2015) trouxe o samba para as aulas. *Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais* é o título do relato que contou com 17 “ações transculturais” e “zona de contato”. Destaco aqui uma entrevista com integrantes de uma escola de samba e 1 “prática enunciativa” e “escrita em voz alta”.

Na educação infantil, Godoy e Duarte (2019) construíram o documento *Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil*. Os autores perpassam 8 vezes por “ações transculturais” e “zona de contato”; com notoriedade para uma visita de um professor de capoeira e 1 “prática enunciativa” e “escrita em voz alta”, quando as crianças dançaram e apresentaram uma dança.

Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk foi a produção de Gomes (2019). Nessa produção, foram 5 “ações transculturais” e “zona de contato”. Uma passagem significativa foi a de uma estudante que é praticante de uma religião afro-brasileira. Entretanto, nas análises, não foram identificadas as “práticas enunciativas” ou a “escrita em voz alta”.

Gonçalves e Duarte (2018) retomam as produções na educação infantil e constroem uma prática documentada como: *Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela*, que compõe 8 “ações transculturais” e “zona de contato”. Um fato importante nas práticas foi a leitura de um livro. As “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta” foram 4 ações, e nesse item grifo uma produção autoral de uma brincadeira realizada pelas crianças.

Joaquim (2016) inclinou-se para o *Maracatu: o som da nação*. Entre as 13 “ações transculturais” e a “zona de contato”, uma delas foi o entendimento de alguns gêneros do Maracatu. Entre as 6 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”, a produção dos estudantes com outras músicas é um relevo expressivo no documento.

Lima tem duas produções, a primeira (2016) é *O funk na ETEC JRM*. Esse documento conta com 4 “ações transculturais” e a “zona de contato”. Uma delas foi uma entrevista com um MC. E 3 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”, sendo que uma teve apresentação autoral dos estudantes. Na segunda (2018), Lima relatou *O RAP como voz política na escola...* São 11 “ações transculturais” e a “zona de contato” e 4 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Novamente, houve produções autorais.

Lopes (2018) produz o relato: *Dança funk ou eletrônica: qual seria a mais organizada?* Houve 2 “ações transculturais” e a “zona de contato”, uma delas um debate com os estudantes sobre o preconceito, e uma “prática enunciativa” e a “escrita em voz alta” que foi a produção de danças pelos(as) alunos(as).

Hip Hop na escola foi produzido por Martins (2009). Em suas ações, entre as 10 “ações transculturais” e a “zona de contato”, uma delas foi o estudo sobre o Grafite. Igualmente a criação de Grafites foi uma das 4 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”.

Foram as 10 “ações transculturais” e a “zona de contato” realizadas segundo o documento de Masella (2018), e 4 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. No relato *Samba, samba, samba o lelê*, podemos apontar a saída pedagógica para um teatro, e os meninos produzindo suas danças.

Masella *et al.* (2020), no período pandêmico, produziram o relato: *Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia*. Muitas ações pedagógicas foram feitas. Segunda as análises, foram 19 “ações transculturais” e a “zona

de contato”, muitas entrevistas com mestres de capoeira, e 6 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Foram socializados vídeos com estudantes fazendo suas práticas em casa.

Capoeira: Identificando estereótipos teve 18 “ações transculturais” e a “zona de contato”. Milaré (2008), em suas práticas, faz uma brincadeira para realizar o debate sobre o tema. Em suas “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta” foram 5 ações, uma delas foi organizar um festival de capoeira.

Müller (2016), no documento *O funk no Voith*, realiza 6 “ações transculturais” e a “zona de contato”. Uma delas foi fazer uma lista de Mestres de Cerimônia (MCs) que os estudantes conheciam. Já em suas 4 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”, houve a elaboração de coreografias.

Foram 6 “ações transculturais” e a “zona de contato”, 1 “prática enunciativa” e a “escrita em voz alta”, no trabalho organizado por Nascimento (2013). *Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória* foi o título do seu trabalho. O Rap nacional teve lugar nos debates, e a criação de letras também foi um dos seus repertórios.

Capoeira é e não é..., de Nery (2017), promoveu 9 “ações transculturais” e a “zona de contato” – entre elas, seminários. As “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta” foram 5, entre elas uma roda de capoeira foi organizada pelos estudantes.

Neves (2009), do mesmo modo, tematiza a capoeira em: *Zum Zum Zum: capoeira mata um?* São 17 “ações transculturais” e a “zona de contato”, 6 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Dessas, a exploração dos golpes da capoeira e a produção de um portfólio fizeram parte do trabalho.

Um convite a um estudante cantor e a elaboração de um questionário foram subsídios para a construção da prática de Neves (2019). Dentre essas, foram 9 “ações transculturais” e a “zona de contato”, e 5 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”, no relato: *Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar*.

O Frevo teve 8 “ações transculturais” e a “zona de contato” 5 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Neves (2015) destaca que foi buscar apoio na literatura, e sublinhou o mural, com os conhecimentos estudados, produzido pelos estudantes.

O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! teve 16 “ações transculturais” e a “zona de contato”, 2 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Novamente, Neves (2017) teve bastante diálogo com os estudantes da Educação de Jovens de Adultos (EJA), e um cortejo foi produzido pelos estudantes.

Piragibe (2021), em o *Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio*, apresenta 8 “ações transculturais” e a “zona de contato” em seu documento e 1 “prática enunciativa” e a “escrita em voz alta”. O audiovisual sobre o assunto foi utilizado, e a composição autoral de letras foi mais um artifício pedagógico.

Reis (2017), em *Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano*, trabalha com práticas indígenas. Por mais que tenha a palavra macumba, esse relato não configura nas análises.

Entretanto, Reis (2018) produziu “*O telefone tocou novamente*”... tematizando o *samba rock nas aulas de Educação*. Nesse documento, foram 13 “ações transculturais” e a “zona de contato”, 3 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Os áudios, com músicas sobre o tema, foram colocados em prática e um baile produzido pelos estudantes fechou as práticas.

Reis (2007), em *Os diferentes sentidos da Capoeira*, propôs 8 “ações transculturais” e a “zona de contato” e 1 “prática enunciativa” e a “escrita em voz alta”. Dentre elas, foi elaborado um roteiro de entrevista e uma produção de texto pelos estudantes.

Quem manja dos paranauês? A capoeira, narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano. Foi mais uma produção de Reis (2016). Entre elas, foram 13 “ações transculturais” e a “zona de contato”, 3 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. O trabalho com audiovisual e os instrumentos foram elementos importantes nas práticas.

Reis (2019), em “*Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...*”: *as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente*, propôs outro modelo de relato. Por esse motivo, essa produção não foi analisada.

Já Santos (2015), em a *Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física*, teve 5 “ações transculturais” e a “zona de contato” e nenhuma ação nas “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. A leitura de textos subsidiou algumas práticas.

Santos Júnior (2015), no relato *Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar, ...* perpassa por 21 vezes nas “ações transculturais” e a “zona de contato” e 5 vezes pela zona de contato, vale ressaltar que esse documento trabalha com dois temas, que são o Frevo e a capoeira.

Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil, de Signorelli e Duarte (2019), tem 10 “ações transculturais” e a “zona de contato” e 7 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Nesse sentido, a seleção de imagens de pessoas dançando foi uma das ferramentas dos professores. Outro ponto significativo foram as coreografias feitas pelos estudantes.

Soares (2016), em seu documento *Basquetebol e streetball: a questão do negro no basquete*, expõe 6 “ações transculturais” e a “zona de contato”. Uma de suas práticas foi problematizar as questões do negro na modalidade. Ele perpassa por 2 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Uma delas é a produção de relatos pelos estudantes.

Torres, Quaresma e Santos (2019), no relato *Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros*, produzem 7 “ações transculturais” e a “zona de contato” e 2 “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”. Em suas práticas, vale destacar a utilização de audiovisual e o relato de vivências dos estudantes.

Tecendo os parágrafos finais do relatório, as direções conclusivas não são fechadas, o fragmento que compôs essa pesquisa pode ser ampliado e estar aberto. O objeto pode ser analisado por outras lentes teóricas, outros métodos, e outros conceitos, sobre esse último item o quadro 1 com os conceitos relativos à diáspora e ao pós-colonial, pode contribuir com novas pesquisas para a área. A carência de pesquisas sobre o tema é um fato já denunciado por, Santos Junior (2020).

Por outro lado, essa pesquisa contribui professores e comunidade escolar a pensar como a “diáspora moderna”, ou “estética diaspórica” pode contribuir para novas práticas no âmbito diaspórico e pós-colonial nas aulas. Visto que a problematizações e a importância do tema foi debatida nas primeiras seções do texto.

Sobre a presente pesquisa, é fato que os professores que produziram os documentos subsidiam suas práticas no referencial pós-crítico, onde se utilizam de diversos recursos para colocar os estudantes em “ações transculturais” e a “zona de contato”, por outro lado as “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta” ficam menos evidentes, entretanto essas acontecem nas aulas segundo os documentos.

Perseguindo os objetivos da pesquisa que são: entender e analisar como os professores que produziram os relatos dentro do tema da cultura afro e afro-brasileira no âmbito da cultura corporal, abordam algumas questões da diáspora em suas práticas pedagógicas; e analisar e demonstrar, nos relatos de professores, que estão documentados na plataforma do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as relações da Educação Física com o tema étnico-raciais e a produção de conhecimentos no âmbito da teoria pós-colonial.

Entende-se que os professores produziram os conhecimentos no âmbito da diáspora tendo como premissa um arcabouço de conhecimento da cultura afro-brasileira e africana que se materializa de diversas formas, desde produções didáticas até grupos e praticantes da cultura que em alguns momentos dialogam com professores e estudantes.

Já nas questões pós-coloniais das “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta” acontecem, mas segundo as análises com menos intensidade do que a “ações transculturais” e a “zona de contato”. Ainda assim, os documentos mostram que ambas as ações acontecem nas aulas em que os temas da cultura afro-brasileira e africana de materializam nas problematizações.

Nesse segmento, esse relatório deve contribuir não apenas os integrantes do Grupo de Pesquisa GPEF, mas igualmente professores, gestores e comunidade escolar de como organizar seus trabalhos pensando em fazer valer a lei 10.639/03, mas juntamente a importância de colocar as comunidades escolares na “zona de contato” com a cultura negra que por muito tempo sofreu com o etnocentrismo. As ideias colocada por Bhabha (2013) e Hall (2013) como as ações “transculturais; “zona de contato”; “sujeito imaginário”; “tribo” ou diáspora da pátria; “independência”; “luta cultural”; “diáspora moderna”, ou “estética diaspórica”; “reflexo pálido”; “tradução”; “prática enunciativa”; “escrita em voz alta”, transvalorização; “re-inscrição” ou uma re-interpretação; “racionalidade mínima”, “enunciado” “reinscrição e negociação”; podem ser elementos importantes no segmento das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

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 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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 dez 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ESCOSTEGUY, Ana C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 87-97, dez. 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

LIMA JUNIOR, Eduardo B.; OLIVEIRA, Guilherme S.; SANTOS, Adriana C. O.; SCHNEKENBERG, Guilherme F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 18 dez. 2021.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Franz C. O. O componente curricular de educação física no contexto das reformas educacionais no Brasil. *In: SILVA, Maurício; ROMÃO, José Eustáquio (org.). Educação, paz e democracia: um olhar freiriano.* São Paulo: BT Acadêmica, 2020a. p. 97-123.

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, 2020b. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2233/3/FRANZ%20CARLOS%20OLIVEIRA%20LOPES_TESE.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

LOPES, Franz C. O. Reflexões de práticas pedagógicas com a teoria pós-colonial. *In: SILVA, Neide C.; LIMA, Francisca M. R.; LUZ, Mônica A. P. C. (org.). Educação para inclusão: gênero, etnia e justiça social.* Prefácio de Carolina Iara de Oliveira. São Paulo: Casa Flutuante, 2021. Disponível em: https://29bc6202-260c-4731-bb45-42b860dfebb4.filesusr.com/ugd/e3dc80_5815fd0e76774386b7d51764920a218e.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

LOPES, Franz C. O.; NUNES; Mário L. F. Estudos Culturais e Multiculturalismo: possibilidades para o currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 145-153, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8817/6704>. Acesso em: 2 dez. 2021.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

NEIRA, Marcos G. **Educação Física: A reflexão e a prática no ensino.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos G. **Práticas Corporais:** brincadeiras, danças, lutas, esporte e ginástica. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos G. **Educação física cultural:** inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Educação física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

PARAISO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 22 jan. 2022.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a03n85.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SANTOS JUNIOR, Flávio N. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Flávio N.; NEIRA, Marcos G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37352>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1752415/mod_resource/content/2/16%20etnico%20p sp.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular**: uma introdução. Tradução de Pedro Bastos. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

ZORZI, José A. **Estudos culturais e multiculturalismo**: uma perspectiva das relações entre campos de estudos em Stuart Hall. 2012. 53 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de História: Licenciatura, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

REFERÊNCIAS DOS RELATOS DE PRÁTICA

BONETTO, Pedro X. R. **O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka”**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, 2018a. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_18.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BONETTO, Pedro X. R. **Carimbó: entre a cópia e a criação**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, 2018b. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_08.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BONETTO, Pedro X. R. **O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_13.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

CARVALHO, Vinicius P. **Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física**. EMEF Terezinha Mota de Figueiredo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/carvalho_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

COLOMBERO, Rose M. M. P. **Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma**. EMEF Ministro Synésio Rocha. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

FOGAÇA, Monica. **Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais**. Colégio Marista Arquidiocesano, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

GODOY, Ana C.; DUARTE, Leonardo C. **Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/godoy_duarte_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

GOMES, Carlos A. O. **Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk**. EPG Gianfrancesco Guarneri. Guarulhos, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/carlos_gomes_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

GONÇALVES, Tathiana; DUARTE, Leonardo C. **Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/goncalves_duarte_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

JOAQUIM, Mariana O. X. **Maracatu: o som da nação**. E.E. Prof. Anthenor Fruet. Itu, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

LIMA, Marcelo F. **O funk na ETEC JRM**. Escola Técnica José Rocha Mendes. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_01. Acesso em: 22 nov. 2022.

LIMA, Marcelo F. **O RAP como voz política na escola**. ETEC José Rocha Mendes. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/marcelo_lima_03.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

LOPES, Franz C. O. **Dança funk ou eletrônica: qual seria a mais organizada?** EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/artigos/franz_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MARTINS, Jacqueline C. J. **Hip Hop na escola**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MASELLA, Marina B. **Samba, samba, samba ô lelê**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MASELLA, Marina B. et al. **Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_02.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MILARÉ, Cleide S. V. Capoeira: **Identificando estereótipos**. EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria. São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/cleide_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MÜLLER, Arthur. **O funk no Voith**. E. E. Friedrich Von Voith. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/arthur_muller_02.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NASCIMENTO, Aline S. **Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória?** EMEF Castor. São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NERY, João P. **Capoeira é e não é...** EE Sussumo Hirata, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_03.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NEVES, Marcos R. **Zum Zum Zum: capoeira mata um?** Colégio Maxwell. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_02.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NEVES, Marcos R. **Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar**. EMEF Dom Pedro I, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NEVES, Marcos R. **Frevo**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NEVES, Marcos R. **O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!** CIEJA Campo Limpo, São Paulo, 2017.

Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_11.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

PIRAGIBE, Valentina. **Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio**. IFSP Campus Bragança Paulista. Bragança Paulista, 2021. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/valentina_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

REIS, Ronaldo. **Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_04.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

REIS, Ronaldo. **“O telefone tocou novamente”... Tematizando o samba rock nas aulas de Educação**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_05.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

REIS, Ronaldo. **Os diferentes sentidos da Capoeira**. FIEB – EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, 2007. Física. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_02.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

REIS, Ronaldo. **Quem manja dos paranauês? A capoeira, narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_03.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

REIS, Ronaldo. **“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”: as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/reis_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS, Danylo A. **Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física**. EMEF Professor Carlos Pasquale. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/danylo_santos.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Flavio N. **Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar**. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

SIGNORELLI, Alice G.; DUARTE, Leonardo C. **Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/signorelli_duarte_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOARES, Edgar M. **Basquetebol e streetball: a questão do negro no basquete**. EE José Leandro de Barros Pimentel. Barueri, SP, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_01.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

TORRES, Ana C.; QUARESMA, Felipe N.; SANTOS JÚNIOR, Flávio N. **Corpos In-**
transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. EMEF Maria Rita
Braga. São Paulo, SP, 2019. Disponível em:
https://www.gpef.fe.usp.br/teses/torres_quaresma_santos_junior_01.pdf. Acesso em: 22 nov.
2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro 1 – Conceitos relativos à diáspora e ao pós-colonial

| DIÁSPORA/ PÓS-COLONIAL | |
|---|--|
| CONCEITOS DA DIÁSPORA (HALL, 2013) | |
| Ações “transculturais” e | Hall (2013) expõe que o hibridismo da diáspora não pode ser simplificado e desagregado de seus elementos “autênticos” de origem, que interferem em questões genealógicas no âmbito da cultura. De alguma forma, em meio às ressignificações, a cultura “negra” pode ser um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador. Isso pode acontecer por imposições violentas nas estruturas do colonialismo. Em vista disso, as culturas africanas e afro-brasileiras não precisavam e nem precisam deter a cultura colonial, mas essa lógica aguda da intolerância proporcionou uma relação “transcultural” entre colonizador e colonizado. Todas essas relações estão ancoradas na diáspora. É por meio das ações “transculturais” entre colonizador e colonizado que os grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam, a partir das relações culturais colonizadoras a eles transmitidas, tudo isso por motivos de robustez na agressividade com negros(as) e suas culturas. |
| “zona de contato” | A “zona de contato” materializa a copresença espacial e temporal dos sujeitos que estão no processo da colonização, no qual as trajetórias de colonizador e colonizados se forjam. É nesse interim que começam a acontecer as tensões no convívio entre as culturas. As relações de poder radicalmente assimétricas desenrolam-se na “zona de contato” (HALL, 2013). |
| “sujeito imaginário” | Segundo Hall (2006, 2013), esse sujeito idealizado apresenta-se em condições coloniais, onde o conservadorismo instituído pelos ritos coloniais se faz presente por elementos da cultura, que podem ser símbolos e representações, entre outras maneiras de comunicação. Logo, uma cultura nacional idealizada se apresenta nos discursos em diversas linguagens, instituindo um modelo que constrói sentidos e influências onde esse sujeito acessa e está sendo influenciado por ele, organizando suas ações mediante as narrativas do colonialismo (HALL, 2013). |
| “tribo” ou diáspora da pátria | Esse caso é muito comum em algumas culturas. Quando estão fora de seus territórios de origem, os grupos constroem relações fiéis com seus descendentes. Dispor de uma identidade cultural, nesse sentido, é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligado ao passado, ao futuro e ao presente em uma linha ininterrupta com seus laços provenientes (HALL, 2013). |
| “independência” | Situações de certa “independência” podem se intitular como períodos pós-coloniais, nos quais as histórias do colonizador e do colonizado se conflitam nas relações de poder e por sua vez continuam a ser vivamente retrabalhadas. Mas quando o colonizado entende que a cultura advinda de seus territórios, no âmbito da diáspora, permeia as práticas sociais, as situações de “independência” se sobressaem (HALL, 2013). |
| “luta cultural” | Os instantes de “luta cultural” são momentos de revisão e de reapropriação das práticas culturais no âmbito da cultura negra (HALL, 2013). |
| “diáspora moderna”, ou “estética diaspórica” | O retrabalho feito dentro das diásporas em relação à retomada das práticas não coloniais, pode ser representado como uma volta ao lugar onde “estávamos” em algum momento cronológico, onde as culturas subjugadas foram minoradas na ótica etnocêntrica e violentadas fisicamente e psicologicamente. Nas trajetórias dessas culturas, sempre existe “algo no meio”. Esse algo é o que torna as relações da cultura afro-brasileiras, bem como as africanas, uma “diáspora moderna”, ou uma “estética diaspórica” (HALL, 2013). |

| | |
|--|---|
| “reflexo pálido” | A relação entre as culturas brasileiras, afro-brasileiras e africanas e suas diásporas não pode ser concebida em termos de origem e cópia, de fonte primária em um “reflexo pálido”. Todas as relações são híbridas, entre colonizador e colonizado; nos meandros da diáspora devem ser consideradas (HALL, 2013). |
| “tradução” | A “tradução” caminha no fazer sentido e no não fazer sentido, ambas significações são puídos pelos processos aberto e fluido que acontecem na “tradução” na diáspora. É nos recursos da “tradução” que os sujeitos significam os vínculos, no contexto da “estética diaspórica” (HALL, 2013). |
| CONCEITOS PÓS-COLONIAL (BHABHA, (2013). | |
| “prática enunciativa” | A cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização das práticas. O enunciado tenta repetidamente reescrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles), na instituição social da atividade de significação. Na “prática enunciativa”, o etnocentrismo é refutado e toda “prática enunciativa” no campo do pós-colonialismo é importante (BHABHA, 2013). |
| “escrita em voz alta”, | A “escrita em voz alta”, no tocante às teorias pós-coloniais, abre uma formação discursiva na qual a escrita é um signo que seria o fim do fechamento, mas sem um ponto final. Sendo assim, existem as amarras que levam à polivalência de produtividade textual. No campo pós-colonial, as “escritas em voz alta” são os reflexos de práticas ressignificadas. Especificamente nesse contexto, as ressignificações acontecem na cultura afro-brasileira e africana (BHABHA, 2013). |
| transvalorização | Os processos de transvalorização, no âmbito pós-colonial, acontecem quando em regiões pós-coloniais imprimem uma “re-inscrição” ou uma re-interpretação sobre os artefatos culturais coloniais. (BHABHA, 2013). |
| “re-inscrição” ou uma re- interpretação | A “re-inscrição” ou a re-interpretação, no contexto dos artefatos culturais coloniais podem desestabilizar e desconstruir os signos e colocar um indeterminismo no juízo cultural e político, inclinando a ideia de sujeito da cultura como um dos agentes da mudança no cenário social (BHABHA, 2013). |
| “racionalidade mínima”, | Tem por base os efeitos do juízo não etnocêntricos no campo da cultura (BHABHA, 2013). |
| “enunciado” | O “enunciado” é um processo dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados do antagonismo e articulações culturais, colocando em lugares híbridos alternativos de negociação cultural. A cultura na ótica do enunciativo, abre possibilidades de outros tempos de significação cultural e narrativos, assim outros objetos podem ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência (BHABHA, 2013). |
| “reinscrição e negociação” | A “reinscrição e negociação” é a inserção ou intervenção de algo que assume um novo significado. Esses arranjos acontecem em um intervalo temporal situado no entremeio do signo, destituído de subjetividade, no domínio do intersubjetivo. É nesse “entre-tempo”, o intervalo temporal na representação, que emerge o processo de agência, tanto como desenvolvimento histórico quanto como agência narrativa do discurso histórico. O que deve ficar evidente nas condições de “reinscrição e negociação” são as formas de genealogia do sujeito que tem a intencionalidade do que por vezes tende a ser direcionado para uma verdade de ordem dos símbolos no cenário social, mas, por outro lado, nos agendamentos dessa dupla pós-colonial pode ser feita uma redescoberta do mundo, de uma legitimidade nas relações de poder que foi negada à subjetividade (BHABHA, 2013). |

**APÊNDICE B – Quadro 2 – Relatos sobre a temática afro e afro-brasileira no site do
Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo**

| |
|--|
| 1) O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka ” https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_18.pdf |
| Maloka: Grande barraca indígena, coberta de palmas secas, e que aloja várias famílias. Entretanto as molocas também foram consideradas comunidades que muitos chamavam de favela. |
| 2) Carimbó: entre a cópia e a criação. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_08.pdf |
| Carimbó: Tipo de samba típico da Ilha do Marajó (PA), acompanhado por tambor de mesmo nome. Nos anos de 1970, chegou ao rádio e ao disco, em dimensão nacional, como nova moda dançante. |
| 3) O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_13.pdf |
| Samba: Nome genérico de várias antigas danças brasileiras de origem africana e da música que acompanha cada uma dessas danças. Tendo outras significações, o nome samba designa expressão musical multiforme que constitui a estrutura principal da música popular brasileira. De origem banta, seu nome derivou entre samba e samba, para designar o folguedo mais comumente conhecido como candombe. Batucada ou Batuque: Termo cunhado pelos portugueses em referência aos ritmos e às danças de alguns povos de territórios da África. No hibridismo das relações, este termo se tornou afro-brasileiro. O batuque dos povos bantos de Angola e Congo é um dos ritmos do Brasil dentro do samba e do jongo. |
| 4) Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/carvalho_01.pdf |
| Maloka: Esse tema já foi abordado no relato 1. |
| 5) O Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf |
| Samba: Esse termo já foi apresentado no relato 2. Chibata: Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, na Marinha de Guerra, devido à manutenção dos castigos corporais. O líder da revolta foi o marinheiro negro João Cândido, que tinha como objetivo pôr fim aos castigos. |
| 6) Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf |
| Samba: Esse termo já foi apresentado no relato 2. Resistência escrava: Por mais que o termo seja apenas um, no dicionário de Nei Lopes aparecem duas palavras. A oposição sobre como os escravos eram tratados foi uma forma de resistência. Fugas, revoltas, aquilombamentos, sabotagens, suicídios, abortos, o “amansa senhor” e os assassinatos foram formas de resistência. Outras formas de resistência aconteceram, pequenos atos de “desobediência”, manipulação pessoal, afirmação cultural. |
| 7) Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/godoy_duarte_01.pdf |
| Dandara: Dandara dos Palmares foi uma guerreira negra do período colonial do Brasil. Após ser presa, cometeu suicídio, jogando-se de uma pedreira ao abismo, para não retornar à condição de escrava. Zumbi dos Palmares foi seu marido e com ele teve três filhos. |
| 8) Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk . https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/carlos_gomes_01.pdf |
| Funk: Estilo musical oriundo de comunidades negras da América do Norte, que foi difundido por praticamente todo o globo, a partir da arte de alguns artistas. Caracterizado pelo diálogo, com ritmos, sobretudo feito por instrumentos como baixo e bateria, que por vezes tem instrumentos de sopro. No Brasil, este gênero musical chegou na década de 70 e teve importância expressiva. |
| 9) Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/goncalves_duarte_01.pdf |

| |
|---|
| <p>Africanas: Para abordar esse termo, utilizarei o termo africanismo. Este seria a recriação de algumas regiões do território africano, com isso em terras brasileiras em sua grande maioria os povos oriundos de grupos bantos africanismo se materializa de alguma forma. Muitas práticas ressignificadas dialogam com as tradições africanas.</p> |
| <p>10) O Maracatu: o som da nação. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf</p> |
| <p>Maracatu: Folguedo afro-brasileiro, proveniente da região de Pernambuco. Realizado por um cortejo que canta e dança as tradições ao ritmo de percussão tendo à frente personagens como reis, rainhas, príncipes, damas, embaixadores, dançarinos. Essa prática é resultado de uma antiga dança dramática e vestígios dos séquitos dos “reis de Congo” da época imperial. O folguedo apresenta hoje variantes, como o maracatu de orquestra, no qual residem instrumentos de sopro.</p> |
| <p>11) O funk na ETEC JRM. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_01</p> |
| <p>Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7.</p> |
| <p>12) O RAP como voz política na escola. ETEC José Rocha Mendes. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/marcelo_lima_03.pdf</p> |
| <p>RAP: Gênero musical que se equipara a um texto a ser declamado, rapidamente. Em alguns casos, é feito sem melodias, com uma base ritma e harmônica. Nas décadas de 70 e 80, tendo o contexto do funk como um dos seus influenciadores, o Rap nasceu.</p> |
| <p>13) Dança funk ou eletrônica: qual seria a mais organizada? https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/franz_02.pdf</p> |
| <p>Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7.</p> |
| <p>14) O Hip-Hop na escola. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf</p> |
| <p>Hip-Hop: Gênero de música e dança que envolve outros elementos do movimento hip-hop: rap (música), break (dança) e grafite. Nasceu na América do Norte, em bairros onde a população negra era majoritária; entretanto, muitos latinos viviam nesses bairros.</p> |
| <p>15) Samba, samba, samba ô lelê. https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_01.pdf</p> |
| <p>Samba: Esse tema já foi abordado no relato 2.</p> |
| <p>16) Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella_01.pdf</p> |
| <p>Capoeira: Prática corporal de ataque e defesa, desenvolvida no Brasil a partir de movimentos de escravos bantos, que se expressa por meio de uma simulação de dança executada ao som de cânticos que são conduzidos por berimbau de barriga e instrumentos de percussão. Os inúmeros golpes são executados com os pés, pernas, mãos e cabeça. Existem alguns tipos como a capoeira “angola”, a mais difundida e a regional que teve início no estado da Bahia em 1930, por mestre Bimba. A capoeira sempre foi discriminada e as repressões sobre suas práticas eram contundentes e feitas por autoridades governamentais. Nos dias atuais, a capoeira é um patrimônio da cultura brasileira.</p> |
| <p>17) Capoeira: Identificando estereótipos. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/cleide_01.pdf</p> |
| <p>Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15.</p> |
| <p>18) O funk no Voith. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/arthur_muller_02.pdf</p> |
| <p>Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7.</p> |
| <p>19) Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória? https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf</p> |
| <p>Rap: Esse tema já foi abordado no relato 11.</p> |
| <p>20) Capoeira é e não é... Zum Zum Zum: capoeira mata um? https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nerly_03.pdf</p> |
| <p>Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15.</p> |
| <p>21) Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf</p> |

| |
|---|
| Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7. |
| 22) Frevo. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf |
| Frevo: é um ritmo musical, dança folclórica e tradicional de movimentos acrobáticos e da capoeira, com trajes coloridos e marcados pela sombrinha, é símbolo do estado de Pernambuco. |
| 23) O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf |
| Maracatu: Esse tema já foi abordado no relato 9. Exu: Orixá de tradição iorubana, de acordo com a filosofia iorubana, o orixá representa a síntese de todas as forças que regem o universo, possibilitando a existência de forças que equilibram entre o negativo e o positivo, o bem e o mal, o quente e o frio. Latentes em toda a natureza, na África, os missionários católicos confundiam o Exu com os demônios dos cristãos. |
| 24) Zum Zum Zum: capoeira mata um? https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_02.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 25) Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/valentina_01.pdf |
| Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7. |
| 26) Os diferentes sentidos da Capoeira. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_02.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 27) Quem manja dos paranauês? A capoeira , suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_03.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 28) Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_04.pdf |
| Macumba: Nome genérico e popular, mas de cunho pejorativo, que se refere às religiões afro-brasileiras, mais especificamente à umbanda e ao candomblé. |
| 29) O telefone tocou novamente... tematizando o samba rock nas aulas de Educação Física. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_05.pdf |
| Samba : Esse tema já foi abordado no relato 3. |
| 30) Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...: as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/reis_01.pdf |
| Jongo: Dança afro-brasileira de motivação religiosa e caráter secreto, feita por par solto ou por homens e mulheres indistintamente, ao som de tambores, cânticos e palmas. Realizada muito na região Sudeste e, possivelmente, originária da região de Benguela, atual Angola. |
| 31) Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/danylo_santos.pdf |
| Capoeira: Esse tema já foi abordado no relato 15. |
| 32) Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar. https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf |
| Cultura negra: conjunto de padrões de comportamento, aprendidos e ensinados por membro do grupo de um grupo social, ao longo de gerações. Com relação a diáspora africana, esse acervo ao recriar formas ancestrais e se colocar a serviço da visibilidade de seus agentes, constitui o que genericamente se conhece por “cultura negra”. |
| 33) Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil. https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/signorelli_duarte_01.pdf |
| Frevo: Esse tema já foi abordado no relato 22. |

34) Basquetebol e streetball: a questão do **negro** no basquete.
https://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_01.pdf

Negro: Esse tema já foi abordado no relato 32.

35) Corpos In-trans: a ciranda e o **funk** no jogo por conhecimentos e afetos outros.
https://www.gpef.fe.usp.br/teses/torres_quaresma_santos_junior_01.pdf

Funk: Esse tema já foi abordado no relato 7.

APÊNDICE C – Quadro 3 – Conceitos de análises dos relatos de práticas, extraídos do site do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

| CONCEITOS DE ANÁLISE | |
|---|---|
| DIÁSPORA/ PÓS-COLONIAL | |
| CONCEITOS DA DIÁSPORA | |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Hall (2013) expõe que o hibridismo da diáspora não pode ser simplificado e desagregado de seus elementos “autênticos” de origem, que interferem em questões genealógicas no âmbito da cultura. De alguma forma, em meio às ressignificações, a cultura “negra” pode ser um simulacro ou, por vezes, uma imitação da cultura do colonizador. Isso pode acontecer por imposições violentas nas estruturas do colonialismo. Em vista disso, as culturas africanas e afro-brasileiras não precisavam e nem precisam deter a cultura colonial, mas essa lógica aguda da intolerância proporcionou uma relação “transcultural” entre colonizador e colonizado. Todas essas relações estão ancoradas na diáspora. É por meio das ações “transculturais” entre colonizador e colonizado que os grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir das relações culturais colonizadoras a eles transmitidos. Tudo isso por motivos de robustez na agressividade com negros(as) e suas culturas.</p> <p>A “zona de contato” materializa a copresença espacial e temporal dos sujeitos que estão no processo da colonização, onde as trajetórias de colonizador e colonizados se forjam. É nesse interim que começam a acontecer as tensões no convívio entre as culturas. As relações de poder radicalmente assimétricas desenrolam-se na “zona de contato” (HALL, 2013).</p> |
| <p>Conceitos-chave nos títulos dos relatos</p> | <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> |
| <p>Carimbó/samba/maloka/ Dandara/ Funk/ africanas/ Maracatu/Rap/ Hip-hop/ Capoeira/Frevo/ Macumba/ Samba Rock/Jongo/cultura negra//negro</p> | <p>Essas são as palavras-chave retiradas dos títulos dos relatos de experiência, que indicam nos documentos as temáticas afro-brasileiras e africanas segundo Nei Lopes (2015).</p> <p>É no domínio dos conceitos de ações “transculturais” e “zona de contato” que vou entender e analisar as demandas da diáspora e seus laços da cultura afro e afro-brasileira, explícitas nos relatos selecionados.</p> <p>Farei uma análise quantitativa e qualitativa dos relatos, extraindo dos documentos as passagens em que os professores se utilizam de algum artefato pedagógico nas aulas, para fazer valer essas ações “transculturais” e de “zona de contato”.</p> |
| CONCEITOS PÓS-COLONIAIS | |
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>A cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização das práticas, o enunciado tenta repetidamente reescrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles), na instituição social da atividade de significação. Na “prática enunciativa”, o etnocentrismo é refutado e toda “prática enunciativa” no campo do pós-colonialismo é importante (BHABHA, 2013).</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>A “escrita em voz alta”, no tocante às teorias pós-coloniais abre uma formação discursiva na qual a escrita é um signo que seria o fim do fechamento, mas sem um ponto final. Sendo assim, existem as amarras que levam à polivalência de produtividade textual. No campo pós-colonial as “escritas em voz alta” são os reflexos de práticas ressignificadas. Especificamente nesse contexto, as ressignificações acontecem na cultura afro-brasileira e africana (BHABHA, 2013).</p> |
| <p>Conceitos-chave nos títulos dos relatos</p> | <p>“prática enunciativa” e “escrita em voz alta”</p> |
| <p>Carimbó/samba/maloka/ Dandara/ Funk/ africanas/ Maracatu/Rap/ Hip-hop/ Capoeira/Frevo/ Macumba/ Samba Rock/Jongo/ cultura negra//negro</p> | <p>Essas são as palavras-chave retiradas dos títulos dos relatos de experiência que indicam nos documentos as temáticas afro-brasileiras e africanas (LOPES, 2015).</p> <p>É no domínio dos conceitos de ações da “prática enunciativa” e “escrita em voz alta” que vou entender e analisar as demandas pós-coloniais e seus laços da cultura afro e afro-brasileira, explícitas nos relatos selecionados. Farei uma análise quantitativa e qualitativa dos relatos, extraindo dos documentos as passagens em que os professores se utilizam de algum artefato pedagógico nas aulas, para fazer valer as “práticas enunciativas” e a “escrita em voz alta”.</p> |

APÊNDICE D – Relato de experiência: O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka”

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE D | |
| RELATO | |
| O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka” | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>[...] ouviam as músicas no intervalo e diziam que as famílias também escutavam. Nesse momento de bate-papo, sugeriram várias músicas, clipes e vídeos de internet. (p. 1).</p> <p>Várias viram ou ouviram um baile perto de onde moram, inclusive dois estudantes disseram que já tinham ido junto com os irmãos mais velhos. (p. 1).</p> <p>Observamos, nesse começo, uma prática chamada batalha, onde um dançarino desafiava os demais numa roda, semelhante ao que acontece no break dance. (p. 2).</p> <p>[..] aluno sentou perto da quadra, abriu um caderno e escreveu em uma folha o nome de nove passos que ele conhecia e também indicou um grupo musical chamado NGKS que, de acordo com ele, além de cantar também dançava muito bem. (p. 2).</p> <p>Nas aulas seguintes, dialogando com as indicações desse estudante, perguntamos à turma se conheciam os passos cruzado, desliza, chapolim, ombrinho, abre e fecha, bate-bate, mole, cruzado com girinho. (p. 3).</p> <p>[..] NGKS, repetimos os passos indicados pelo colega. Conforme dançavam, descobriram que existem outros passos e alguns que não tinham ou não sabiam os nomes. Falamos sobre o quadradinho, frevo, pontinha do pé, “passinho do romano” e passinho do “menor da favela”. (p. 3).</p> <p>Assistimos vários vídeos, alguns do NGKS, também vimos tutoriais ensinando a Dançar. (p. 4).</p> <p>Novamente na quadra da escola, voltamos a dançar funk e experimentar os passos. (p. 5).</p> <p>Perguntamos como ele tinha aprendido a dançar, se ele frequentava bailes funk, os passos que ele mais gostava, quais ele achava mais difíceis e se as pessoas da família dele também gostavam do ritmo. (p. 5).</p> <p>[...] passinho mais difícil era o “cruzado com girinho” onde o dançarino cai no chão com as pernas cruzadas e se levanta girando. (p. 6).</p> <p>Iniciamos perguntando: Vocês conhecem de onde vem o nome “funk”? (p. 7).</p> <p>Um dos estudantes conhecia uma história, disse que vinha de um estilo de música dos Estados Unidos da América (EUA) e que os pais dele</p> |

gostavam. Nesse momento, reproduzimos a música “I fell good” de James Brown. Todos conheciam, dançaram e cantaram. Disseram que muitas pessoas da família ouviam e adoravam. (p. 7).

Explicamos que esse era um dos primeiros cantores de funk ou um dos que mais fez sucesso. Contamos, a partir de uma das narrativas possíveis, que a origem do ritmo e da dança considerava que a palavra funk ou funky era usada pelos músicos de diversos ritmos do black music, especialmente no jazz, como uma forma de pedir aos colegas de banda que pusessem mais “força” ou “pegada” no compasso das canções. Falamos também que desde os anos 1960, havia músicas com esses termos, como é o caso de Opus de Funk, de Horace Silver e Funky Drummer do próprio James Brown. (p. 7).

Narramos que o funk era considerado uma vertente do jazz ou soul music, e que desde o início as músicas sugeriam assuntos polêmicos, tinham palavrão e mulheres dançando. Ouvimos a música “Sex Machine” 6 como exemplo, novamente, do James Brown. Contamos que, por isso, também na época, esse estilo fazia muito sucesso, mas, igualmente ao funk que eles conheciam, era muito criticado. (p. 8).

Acharam engraçado e ficaram surpresas com todo o contexto histórico do funk. Uns disseram que os pais também conhecem o passinho de funk antigo (melody) e que até hoje, às vezes, os adultos e pessoas mais velhas que conhecem dançam passinho em festas e churrascos de família. (p. 8-9).

Na aula seguinte exibimos os bailes de funk lado A/lado B. Nesses, os integrantes das equipes faziam um corredor e dançavam brigando. Nenhum dos estudantes conhecia essa forma de baile, ficaram angustiados com as cenas, acharam violento, “coisa de maluco”, “isso não é dança”, mas entenderam que, de forma geral, as pessoas não se machucavam nesses bailes. O professor relatou que era mais uma espécie de disputa entre as comunidades do que propriamente uma briga generalizada. (p. 9).

Rumando para as músicas e funks do final dos anos 1990, quando ouvimos a música Rap do Silva 10 (Bob Rum – Furação 2000), disseram que era muito famosa e que todos ainda gostavam. Alguns cantaram em voz alta e chamaram atenção de toda escola. Nesse dia, ouvimos também Rap do Salgueiro 11 (Claudinho e Bochecha) e Rap da Felicidade 12 (MC Cidinho e Doca), também muito conhecido pelas crianças e o Rap do Solitário 13 (MC Marcinho). (p. 9).

Por fim, contamos que demorou para as pessoas de São Paulo começarem a gostar de funk. Dissemos que, na televisão, entre os anos de 1990 e o início dos anos 2000, a maioria das músicas e cantores de funk eram do Rio de Janeiro. Dissemos que em São Paulo o primeiro estilo que fez mais sucesso foi o funk ostentação. Nesse momento, alguns alunos e alunas com mais afinidade no ritmo concordaram, disseram que já tinham ouvido isso. Deram os exemplos dos MC Daleste, MC Rodolfinho e MC Guimé. Ouvimos uma música do MC Daleste para todos conhecerem. (p. 9-10).

| | |
|--|--|
| | <u>Alguns mostraram para a família, para os colegas das outras turmas e a produção alcançou toda a escola. (p. 12).</u> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Não demorou, alguns sugeriram que todos fizessem uma batalha de passinho. Formaram uma roda, uma pessoa ficava no meio, dançava e se aproximava de uma outra. (p. 5).</p> <p>As imagens foram muito admiradas pelas crianças. Gostaram e tentaram imitar alguns gestos. (p. 8).</p> <p>Observando isso, sugerimos que fizessem um funk nas aulas, com letra e batida, narrando o que estavam aprendendo. (p. 10).</p> <p>A letra foi composta com as sugestões da sala toda e, conforme eles e elas gostavam da rima feita pelo colega, escreviam na lousa. (p. 10).</p> <p>Novamente na quadra vivenciando a dança, uma das estudantes sugeriu que fizéssemos um videoclipe com a nossa música e com a turma dançando. (p. 12).</p> <p>Já no fim do semestre, voltamos à quadra com a música gravada e filmamos os passinhos. (p. 12).</p> <p><u>Alguns mostraram para a família, para os colegas das outras turmas e a produção alcançou toda a escola. (p.12).</u></p> |

APÊNDICE E – Relato de experiência: Carimbó: entre a cópia e criação

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE E | |
| RELATO | |
| Carimbó: entre a cópia e criação | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Dentre elas, bumba meu boi, boi bumbá, vaquejada, catira, forró pé de serra, dança do coco, jongo e carimbó. Assistindo aos vídeos, percebemos que as crianças não conheciam nenhuma das práticas corporais (p.1).</p> <p>A única dança que alguns já tinham ouvido falar era o carimbó, pois tinham visto na novela Força de um querer, a personagem Ritinha dançando (p.1).</p> <p>Certo dia, uma das alunas sugeriu que projetássemos o vídeo de carimbó na parede para que pudessem imitar os passos (p.2).</p> <p>Tomamos cuidado para colocar vídeos que continham a dança em seu contexto cultural de origem, ou seja, danças que eram realizadas dentro dos grupos culturais que à praticavam, pois o primeiro vídeo da companhia de dança não havia dado conta de ancorar culturalmente a prática corporal (p.3).</p> <p>Descobrimos, também, que no dia 11 de novembro de 2015, o carimbó paraense foi eleito Patrimônio Cultural do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (p.3).</p> <p>Além da saia, como as mulheres, eles também usam chapéu para acenar, cumprimentar e girar (p.3).</p> <p>Ouvimos muitas músicas tradicionais, tentamos cantá-las e aprendemos sobre alguns cantores desse ritmo (p.4).</p> <p>Ainda durante esta aula conhecemos um pouco do grande Mestre Pinduca e a incrível Dona Onete. Primeiro assistimos uma apresentação do Grupo Folclórico Rosa dos Ventos, grupo de carimbó tradicional em Belém do Pará (p.4).</p> <p>De forma geral, os alunos e alunas acharam muito legal a música, diziam que essa também era famosa, a história da garça, do urubu, mas queriam saber quem era o pitiú. Pesquisando na internet vimos que pitiú é uma gíria paraense que significa o cheiro forte de característico de peixe (p.5).</p> <p>Com intuito de problematizar os discursos que haviam circulado sobre o carimbó, promovemos uma pesquisa na sala de informática a respeito da origem da dança. Eis que na aula seguinte muitas crianças trouxeram seus registros. Aprendemos que o carimbó tinha relação com os povos indígenas. De acordo com os sites consultados, o carimbó era uma dança de roda inspirada naquelas que os escravos africanos costumavam fazer (p.6).</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Vimos que a palavra carimbó é de origem tupi, onde o termo korimbó (pau que produz som) é a junção dos elementos curi, que significa “pau”, e mbó, que significa “furado” (p.7).</p> <p>Não satisfeitos, voltamos a pesquisar outros vídeos e materiais (p.7).</p> <p>A explicação é que o carimbó é uma dança feita pelos trabalhadores no fim do expediente e os tipos de carimbó surgiram em decorrência da ocupação profissional dos participantes, as quais variam conforme a localização no estado. Aprendemos que as atividades laborais dão origem à letra das músicas. Constatamos a existência do carimbó praieiro, pastoril e rural (p.7).</p> <p>Por outro lado, os estudantes mostraram interesse pelo ritual da dança do peru ou, simplesmente, carimbó do peru (p.8)</p> <p><u>Observamos vários vídeos e procuramos repetir o gesto na quadra, o que se tornou um desafio. Gostaram tanto que quiseram incluir o ritual do peru e o cortejo das dançarinas na coreografia que estávamos preparando (p.8).</u></p> <p><u>No dia da festa as coisas aconteceram de forma bastante interessante. Todos os pais, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras sentaram-se na arquibancada da quadra e a apresentação aconteceu tal como ensaiado. Dançamos duas vezes. Havíamos combinado de convidar quem estava assistindo para dançar junto (p.9).</u></p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”,</p> | <p>Algumas aulas depois, estávamos na quadra, dançando de uma forma muito parecida com a coreografia que tínhamos assistido inúmeras vezes na sala de aula e tentado copiar no salão de artes (p.2).</p> <p>Ouvimos muitas músicas tradicionais, tentamos cantá-las e aprendemos sobre alguns cantores desse ritmo (p.4).</p> <p>Já no dia seguinte, os estudantes pediram a música do mestre Pinduca, cantavam e dançavam fazendo a coreografia que a música descreve, “braço pra cima, braço pra baixo, agora eu já sei como é que é, só falta bater a mão, batendo também o pé”. Sem reclamar nem pronunciar falas negativas, as turmas dançaram outras músicas de carimbó que apareciam na internet do celular (p.6).</p> <p>Sobre a nossa prática que havia começado em abril, quando tentávamos copiar as coreografias da internet, aos poucos foi virando uma experiência criativa, de certa forma não sabíamos mais o que era copiado, o que era criação dos próprios alunos e alunas. Conforme as</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>aulas iam acontecendo, as crianças sugeriam modificações, indicando novos passos, reorganizando aqueles que já sabíamos, assim, nossa forma de dançar foi sendo produzida (p.7).</p> <p>Foram muitas aulas dançando, começávamos separados meninas de um lado, meninos de outro. Depois fazíamos uma grande roda, onde os meninos circulavam as meninas e vice-versa. Na parte final, as meninas iam para um canto da quadra enquanto os meninos dançavam trocando os chapéus, tal como foi visto na apresentação do grupo Rosa dos Ventos (p.7).</p> <p><u>joelhos. Observamos vários vídeos e procuramos repetir o gesto na quadra, o que se tornou um desafio. Gostaram tanto que quiseram incluir o ritual do peru e o cortejo das dançarinas na coreografia que estávamos preparando (p.8).</u></p> <p><u>No dia da festa as coisas aconteceram de forma bastante interessante. Todos os pais, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras sentaram-se na arquibancada da quadra e a apresentação aconteceu tal como ensaiado. Dançamos duas vezes. Havíamos combinado de convidar quem estava assistindo para dançar junto (p.9).</u></p> <p>decidimos montar novamente o equipamento de som na quadra, tivemos as saias e caímos na dança (p.10).</p> <p>Nessa aula não íamos mais fazer a coreografia, ao invés disso, íamos dançar livremente, como em um baile, uma festa (p.12).</p> |
|--|--|

APÊNDICE F – Relato de experiência: O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE F | |
| RELATO | |
| O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs | |
| Observações: O professor teve contribuições das reuniões do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Assim, começaram com o samba, especialmente por conta da sugestão de duas crianças da turma A, que dançam na Pérola Negra, escola de samba do bairro. Elas indicaram músicas de carnaval e as demais crianças dançaram imitando as colegas. Elas dançaram mudando as pontas do pé rapidamente, mexendo a mão e a cintura. Ainda nesta aula, algumas crianças pediram as músicas de uma novela, os sambas Tá escrito (Grupo Revelação) e Cheia de Manias (Raça Negra) (p.2).</p> <p>[...] quando o professor foi buscá-los na sala, algumas crianças perguntaram se podiam pegar os instrumentos de samba que a escola tinha para usá-los na aula (p.3).</p> <p>Usamos um tantã, dois pandeiros, um surdo pequeno, tamborim e uma caixa (p.4).</p> <p><u>Conforme íamos tocando e revezando os instrumentos, o professor colocou vídeos de tutoriais ensinando a tocá-los (p.4).</u></p> <p>Nas próximas aulas, sabendo que coincidiam com o intervalo do Ensino Fundamental II e que o espaço da aula é muito próximo do recreio, o professor convidou alguns alunos e alunas maiores para que participassem da aula dos pequenos ensinando-os a sambar (p.4).</p> <p>Três alunas do nono ano ensinaram alguns passos para as demais crianças, foram muito amáveis e demonstram muita felicidade quando sambaram (p.5).</p> <p>Em outra aula, o professor, buscando contextualizar historicamente o samba, mostrou aos alunos e alunas a música Pelo Telefone, do sambista Ernesto dos Santos (Donga) (p.5).</p> <p>Ainda nessa aula, o professor mostrou outra versão da mesma música, desta vez gravada pelo sambista Martinho da Vila (p.5).</p> <p>Nesse dia, eles e elas foram me pedindo para ensinar a escrever (na lousa) algumas palavras: samba, samba enredo, pandeiro, tantã, revelação, Pelo Telefone e Pérola Negra (p.5).</p> <p>[...] o professor selecionou o clipe da música em que os integrantes do Grupo Revelação estivessem presentes e tocando seus instrumentos (p.6).</p> <p>Assistimos ao clipe da música em um show, vimos os músicos, os instrumentos e as crianças cantaram (p.6).</p> |

Também puderam ver como algumas pessoas dançam samba, quando passaram algumas mulheres dançando, as alunas comemoraram, pediram para voltar o vídeo [...](p.6).

O outro vídeo era um clipe do show do Revelação e outros músicos no famoso bloco de samba Cacique de Ramos. Nesse, pudemos observar que os grupos de samba geralmente ficam em roda e/ou ao redor de uma mesa (p.6).

Mostramos dois vídeos, um da escola de samba Mangueira e outro da Pérola Negra (p.7).

No livro, o 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 (p.7).

Na aula seguinte, fomos novamente à sala de TV, lá vimos outro desfile de escola de samba completo. Dessa vez, observamos outras alas e elementos da escola de samba que ainda não tínhamos estudado, dentre elas: a comissão de frente, o mestre sala e a porta-bandeira, os carros alegóricos, a bateria e mulheres na bateria (p.9-10).

Os estudantes gostaram bastante, tentaram imitá-los na sala de TV, dançavam em duplas, girando, fazendo gestos para uma arquibancada imaginária. A rainha de bateria foi o grande destaque (p.10)

Citaram os/as artistas: Ferrugem, Zeca Pagodinho, Martinho da Vila, Jorge Aragão, Beth Carvalho, Fundo de Quintal e Dudu Nobre (p.10).

Contou com as suas próprias palavras sobre as baianas, os terreiros que ajudavam e davam proteção aos sambistas que eram impedidos de tocar nas ruas sob a acusação de vadiagem (p.12).

Conseguimos entrar em contato com o músico e marcamos uma atividade de conversa e vivência com as crianças. Na semana seguinte, o Zuluh Nascimento foi à escola e desde quando chegou chamou muito atenção das crianças (p.12-13).

A atividade com o músico Zuluh começou com ele falando sobre o samba, mostrando o ritmo, as palmas e como tocava os instrumentos (p.12).

No meio da aula mudamos a estratégia, distribuimos os instrumentos para as crianças, aguardamos que tocassem um pouco, esperamos a curiosidade diminuir e depois o Zuluh começou a falar como conheceu o samba, onde tocava, como era uma roda de samba, falou também sobre o toque de alguns instrumentos e mostrou um ritmo com palmas (p.13).

| | |
|---|---|
| | <p>As crianças ficaram encantadas com o berimbau, a professora Jamila apresentou o atabaque, o caxixi, o pandeiro, o tamborim e o agogô (p.14).</p> <p><u>É possível afirmar que algumas crianças conheceram mais sobre os elementos do desfile das escolas de samba, conheceram os instrumentos, puderam tocá-los e ouvi-los (p.15).</u></p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Conforme íamos tocando e revezando os instrumentos, o professor colocou vídeos de tutoriais ensinando a tocá-los (p.4).</p> <p><u>Os estudantes gostaram bastante, tentaram imitá-los na sala de TV, dançavam em duplas, girando, fazendo gestos para uma arquibancada imaginária. A rainha de bateria foi o grande destaque (p.10)</u></p> <p>Conseguimos nesse dia dançar, vivenciar o ritmo, dançar, tocar instrumentos e ouvir as experiências de um sambista profissional. Foi muito importante para o professor ouvir algumas crianças falarem com empolgação, atribuindo valores positivos ao samba, identificando-o como uma prática corporal admirável, tais como (p.13).</p> <p>Com uma abordagem diferente, ela começou tocando berimbau, contando histórias da mitologia africana sobre a origem do céu e da terra (p.14).</p> <p><u>É possível afirmar que algumas crianças conheceram mais sobre os elementos do desfile das escolas de samba, conheceram os instrumentos, puderam tocá-los e ouvi-los (p.15).</u></p> |

APÊNDICE G – Relato de experiência: Passinho dos maloka nas aulas de Educação

Física

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE G | |
| RELATO | |
| Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Quando o alto-falante tocou o funk Movimento da Sanfoninha da cantora Anita, vários estudantes repetiram a gestualidade que fizeram durante as vivências da zumba. Isso me fez pensar que no segundo semestre poderíamos abordar a dança. (p. 1).</p> <p>Disseram que o passinho dos malocas surgiu no carnaval de 2017, quando um grupo de garotos se reunia na escola para ir até a Avenida Faria Lima sair nos blocos. Começaram a juntar o passinho do romano com outras danças. (p. 3).</p> <p>A informação me levou até a Karine, estudante do 9º ano que frequentava as aulas de break dance na Fábrica de Cultura. Contou que o NGKS (Negrokis), grupo muito conhecido dos alunos, usava o espaço e, às vezes, faziam aulas juntos. (p. 4).</p> <p>Perante os relatos das entrevistas e falas dos alunos, realizei novas pesquisas sobre o passinho dos maloka e o funk e organizei uma apresentação em power point com os assuntos que emergiram. (p. 5).</p> <p>Entrei em contato com Yuri (membro do grupo Negritude - NGTD) para explicar a dinâmica, ele concordou e disse que faria também um pocket show. (p. 6).</p> <p>A presença dos dançarinos foi muito significativa para nosso trabalho. Pudemos conhecer um pouco mais sobre a prática corporal e sobre um grupo que tanto influencia os jovens da periferia, desde sua forma de vestir, o modo de falar, passando pelo corte de cabelo. Porém, uma questão ficou no ar [...]. (p. 6).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa “escrita em voz alta”,</p> | <p>Como a data da feira cultural da escola se aproximava, a qual tinha como eixo temático a diversidade, as turmas foram estimuladas a se organizar e preparar uma apresentação com o tema estudado durante o semestre. (p. 7).</p> <p>Por iniciativa própria, os estudantes gravaram um videoclipe com o tema, tendo por cenário ambientes variados da escola. (p. 7).</p> |

**APÊNDICE H – Relato de experiência: Samba: do corpo dominado pela chibata
alegria da alma**

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE H | |
| RELATO | |
| Samba: do corpo dominado pela chibata alegria da alma | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Iniciamos um mapeamento do que os alunos conheciam sobre a temática, sendo levantado o nome de alguns sambistas e conjuntos da atualidade, como Zeca Pagodinho e Sorriso Maroto, alguns tipos de samba como o samba rock, que alguns familiares praticavam. Um aluno contou que um bar próximo à escola realizava rodas de samba às sextas feiras à noite. Uma aluna do 9º ano A manifestou-se dizendo que sua família era da Bahia e morava numa fazenda e lá praticavam um samba chamado samba de roda, trazendo na aula seguinte um CD com vídeo contendo a dança e depoimentos da importância da mesma na região, que se tornou objeto de investigação. (p. 2).</p> <p>No dia 01 de setembro de 2014 visitei a “Comunidade Samba da Vela”. Nela realizei uma entrevista gravada em forma de relato oral com Chapinha, que nos contou a história do samba, sua história e a história do Samba da Vela, assim como registrei em vídeo algumas composições. (p. 3).</p> <p>Através da Agenda Cultural da Periferia, na página do samba encontrei um evento que em muito veio a contribuir com o projeto. O SESC Vila Mariana recebeu, nos dias 20 e 27 de setembro, o samba de “Roda do Mestre Ananias (representante da capoeira de Angola em São Paulo) e Mestres Sambadores do Recôncavo Baiano” e, nos dias 24 e 25 de setembro, “Prosa de Sambador” com João do Boi, Massu e Dora de São Brás/BA e Domingos Preto e Dominginhos de Iguape/BA, que cantaram, tocaram, dançaram e compartilharam suas experiências com a Chula, modalidade do samba de roda ainda cantada e dançada por poucos sambadores do Recôncavo Baiano. Participei dos encontros durante a semana e no sábado, dia 27, fui acompanhada de uma aluna do 9º B, que teve oportunidade de participar das discussões e entrevistar pesquisadores, contribuindo na escola como multiplicadora. (p. 4).</p> <p>No dia 19 de novembro, participei do encontro para reflexão sobre o dia 20 de novembro na Biblioteca Zumaluma na periferia da cidade de Embu das Artes. O evento foi aberto com o sarau samba original, apresentações de capoeira e da dança jongo, acompanhados por discussões e reflexões acerca da história do negro no Brasil. (p. 9).</p> <p>Nas produções ficou bastante marcado, e aqui colocado de forma sucinta, a origem do samba na Bahia, pela mistura de ritmos africanos, identificando a influência do lundu, umbigada e a sensualidade dos corpos. Com a chegada dos negros vindos da Bahia, no início do século XX, na região central do Rio de Janeiro, o samba foi se desenvolvendo, em especial na casa da Tia Ciata. Compositora, quituteira, que se vestia a caráter, após os cultos de candomblé iniciava em sua sala as rodas de</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>samba, enquanto no quintal/terreiro aconteciam os batuques e rodas de capoeira, o que passou a atrair políticos, intelectuais e músicos como Pixinguinha. Tia Ciata, sendo mãe de santo, nos possibilitou a discussão da influência das religiões africanas (Iorubás, Bantus...) na formação da sociedade brasileira e no samba. Discutimos a ligação com elementos da natureza e como a figura de Exu (orixá) passou a ser demonizada pela influência da cultura ocidental europeia da época, assim como outras religiões de matrizes africanas, e como foram sendo silenciadas. Alguns alunos me procuraram depois da aula, dizendo serem representantes dessas religiões, mas que não as assumiam no ambiente escolar por terem receio de não serem aceitos. Em sala, ressaltamos que essas religiões como cultura precisam ser reconhecidas e respeitadas. (p. 5).</p> <p>Refletimos como a herança da escravidão marcou ex-escravos e descendentes, sem trabalho e apoio, com títulos de “vagabundos”, “desordeiros”, “ladrões”... com a ideologia da classe dominante (branca) superior à classe dominada (negros), se instituiu a discriminação, o racismo e o processo de exclusão social. A figura do malandro (marginal, esperto), remetida ao sambista, nos instigou a investigar como essa representação foi construída e colada na identidade do brasileiro. (p. 6).</p> <p>Na casa da Tia Ciata foi composto o primeiro samba gravado, “Pelo Telefone”, e conhecemos nomes como o de Donga, que causou controvérsias na sua autoria. (p. 6).</p> <p>A partir das apresentações, íamos praticando o samba na sala de informática com o suporte da internet, e registrando com fotos e vídeos. Para o estudo do samba de roda, as salas, divididas em grupos, elaboraram um convite a mãe da aluna do 9º A. A professora de português selecionou o melhor texto e a direção da escola oficializou o convite. No dia 03 de novembro, reunimos as turmas e recebemos a mãe [...]. (p. 6).</p> <p>Ela ensinou os passos da dança, dançou com os alunos e garantiu presença no dia do encerramento do projeto. (p. 6).</p> <p>No dia 05 de novembro agendamos uma visita ao Museu Afro Brasileiro, com o intuito de aproximar os alunos da cultura africana (povos, reis, sociedades matriarcais, religiões, costumes...) e da história do negro no Brasil. (p. 7).</p> <p>No período de 3 a 16 novembro, realizamos o projeto “Leituraço”, e como os alunos estavam lendo contos africanos nas outras áreas, lemos o caderno de textos “Contando a história do samba”. (p. 8).</p> <p><u>No dia do Sarau Binésio, tivemos um espaço na programação para contar sobre o projeto, a mãe da nossa aluna fez uma apresentação (sem ensaio) dançando o samba de roda com som e vídeo do CD que veio da Bahia no telão, e, no encerramento, foi realizada uma grande roda com o pessoal do sarau, alunos, professores, pais e funcionários para dança do coco. (p. 8).</u></p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |

| | |
|---|---|
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Os alunos montaram uma linha do tempo de sambistas que marcaram época. Seleccionamos aproximadamente quarenta nomes, imprimi as imagens e os alunos colaram frente e verso em papel cartão, e, num faz de conta de sambistas, colocaram as imagens na frente do rosto e registramos em fotos. (p. 8).</p> <p>Posteriormente, os cartões foram pendurados em móveis. Seleccionamos cem fotos de todo o processo e montamos dois murais, assim como uma mesa com os instrumentos do samba. (p. 8).</p> <p><u>No dia do Sarau Binésio, tivemos um espaço na programação para contar sobre o projeto, a mãe da nossa aluna fez uma apresentação (sem ensaio) dançando o samba de roda com som e vídeo do CD que veio da Bahia no telão, e, no encerramento, foi realizado uma grande roda com o pessoal do sarau, alunos, professores, pais e funcionários para dança do coco. (p. 8).</u></p> |
|---|---|

**APÊNDICE I – Relato de experiência: Samba: um elemento de resistência no espaço
entre identidades culturais**

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE I | |
| RELATO | |
| Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais | |
| | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Para isso, recorri a alguns elementos próprios do samba. Isto é, foi criado um cenário, caracterizando os espaços sociais das rodas de samba, bem como pus para tocar um pout-pourri de músicas. (p. 2).</p> <p>Em relação ao segundo grupo, percebo mudanças. Vários citaram o aspecto do racismo, da injustiça social. Pareciam já estar de algum modo familiarizados com o que aconteceria ali. Mais adiante, identifiquei uma aluna que fazia o curso pela segunda vez e duas que foram indicadas por uma colega da primeira turma. (p. 2).</p> <p>Quanto ao tema do dia, expliquei que a resposta seria dada na forma das cinco linguagens que caracterizam o samba: musical, textual, social, corporal e religiosa. (p. 3).</p> <p>Na segunda atividade propus que ouvissem vários sambas de características diferentes e identificassem o que eles têm em comum para serem samba. Enquanto alguns ficaram conversando e não se atentaram às músicas, outros responderam: - batuque, ritmo e os instrumentos. (p. 3).</p> <p>Na próxima atividade procurei enaltecer o sentido das letras e os rituais, a linguagem textual e a linguagem social. Apresentei um vídeo sobre partido alto (https://www.youtube.com/watch?v=j7gG-onRK28) e questionei. (p. 4).</p> <p>Quanto ao ritual, os alunos relataram que são na maioria negros, homens e pobres, que nem todo mundo canta, estão numa roda, alguns tomam à frente para cantar um trecho inédito, improvisado e outro produz algo como uma resposta, enquanto outros ficam somente no refrão. (p. 4).</p> <p>Nesse momento, retomaram a colaboração do Eril (funcionário), que contara sobre a prática de apreensão de instrumentos e repressão policial contra os integrantes de rodas de samba na periferia. (p. 5).</p> <p>Terminei a aula, solicitando que gravassem um samba da sua escolha e tentassem identificar as linguagens estudadas. (p. 5).</p> <p>A segunda aula teve por tema: como surgiu o samba e qual a sua relação com a resistência da cultura negra no Brasil? Para isso, disponibilizei sobre a mesa do centro da roda frases musicais referentes ao modo de tocar os instrumentos ali colocados, para, em seguida, propor que tentassem acompanhar a música “fundo de quintal”, cantada por Beth Carvalho. A dissonância foi geral. (p. 5).</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Em seguida, apresentei dois convidados especiais: uma professora da escola, que havia ministrado aulas para a maioria no 6º ano e seu marido. Ele é o primeiro mestre-sala da Mocidade Alegre, atual tricampeã do carnaval paulistano. Mediante trechos de diferentes gêneros de samba (pagode, gafieira e enredo), eles apresentaram os modos de sambar. (p. 5).</p> <p>Nesse momento, a professora relatou que sambar é um ato de liberdade, em que seu corpo se livra dos dissabores do dia a dia. (p. 5).</p> <p>[...] e levantei questionamentos quanto a leitura sensual que se faz do sambar como algo produzido na cultura ocidental. (p. 5-6).</p> <p>Para ampliar, após uma apresentação individual, o Mestre-sala explicou que o movimento das mãos que utiliza, assim como o fato de dançar em volta da Porta-bandeira estavam relacionados ao uso de uma navalha para impedir que membros de outras escolas roubassem a bandeira, prática comum no início da história dos desfiles das Escolas de Samba. (p. 6).</p> <p>Para encerrar a linguagem corporal, apresentei pequenos trechos de vídeos que mostravam algumas danças que ajudaram na construção do samba: a polca e o lundu. Nesse momento, os alunos e os assistas identificaram o processo de hibridização do samba, pois nem eles tinham total conhecimento do assunto. (p. 6).</p> <p>Em seguida, organizamos um colóquio, no qual a discussão central foi a condição das alterações sociais e políticas da capital do Brasil, na época o Rio de Janeiro, relatada no vídeo. A intenção era compreender as contingências da construção do samba, bem como das representações acerca do negro. (p. 6).</p> <p>A seguir, apresentei a música Saudosa Maloca, de Adoniram Barbosa, para facilitar a compreensão da linguagem textual e proporcionar a relação da letra da música com o contexto de urbanização. (p. 7).</p> <p>Em um dos cursos, usei duas versões de uma mesma notícia escritas de forma antagônicas sobre isolamento das favelas com paredes verdes; no outro usei um twitter que veicula preconceitos contra as empregadas domésticas. (p. 7).</p> <p>Iniciei com a exposição do filme “Vista a minha pele”, no qual a situação de raça é invertida. Permeado por situações comumente vividas pelos negros na sociedade, na história os brancos são minoria e os negros compõem a classe média alta da sociedade. (p. 7).</p> <p>Encaminhando para o final do curso, propus a construção de um mapa conceitual coletivo. Nessa atividade, coloco uma série de palavras no chão e solicito que os alunos escolham uma e, mediante justificativa e debate com os demais colegas, coloque-a no quadro. (p. 8).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | |

APÊNDICE J – Relato de experiência: Lutando com Dandara: Tematizando lutas na Educação Infantil

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE J | |
| RELATO | |
| Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil | |
| | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Logo nos primeiros investimentos de pesquisa que realizamos encontramos com a canção de Vanessa Borges, e selecionamos para apresentar para as crianças através da audição da música e leitura da letra (p.2).</p> <p>música. Nas pesquisas iniciais sobre a vida da personagem, realizadas em casa com as famílias e também na escola, com auxílio de computadores e celulares, descobrimos as habilidades da heroína e guerreira nas lutas contra a escravidão (p.2).</p> <p>visitante. Contamos para as crianças que convidamos um amigo, professor de capoeira para conversar conosco e perguntamos o que elas achavam (p.12).</p> <p>roda. Chamamos atenção das crianças e explicamos que pensamos em levar um convidado porque elas disseram que “a Dandara lutou capoeira”, mas que nós ainda não havíamos conversado muito sobre a capoeira e que poderia ser legal saber mais sobre essa luta. Então perguntamos o que elas gostariam de saber sobre a capoeira e o que podíamos perguntar ao professor (p.12-13).</p> <p>Dias depois tivemos a visita do professor Ronaldo e sua aluna de capoeira Diana. As crianças ficaram extremamente envolvidas em toda atividade, fizeram as perguntas, ouviram o professor, manipularam os materiais que ele disponibilizou (revistas, CD, cordões e roupas/uniformes) tocaram instrumentos e vivenciaram as gestualidades e a roda de capoeira (p.14).</p> <p><u>Antes, durante e entre os momentos de ensaios oportunizamos à turma a assistência de mais vídeos sobre a capoeira e o maculelê, fizemos um momento de contação de história da lenda do maculelê e vivenciamos movimentos de ataque e defesa com os bastões (p.15).</u></p> <p>Em uma das nossas rodas de conversa as crianças falaram que no vídeo do maculelê as pessoas estavam dançando, então perguntamos se elas achavam que o maculelê era só uma dança ou uma luta também (p.15).</p> <p>Uma criança lembrou-se de uma das músicas que fazia parte da apresentação da turma e disse, “é luta sim, tem na música” e várias crianças começaram a cantar “corre pro mato que a batalha começou, é a guerra dos Palmares, vamos lutar meu sinhô” (p.15).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |

| | |
|--|--|
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p><u>Antes, durante e entre os momentos de ensaios oportunizamos à turma a assistência de mais vídeos sobre a capoeira e o maculelê, fizemos um momento de contação de história da lenda do maculelê e vivenciamos movimentos de ataque e defesa com os bastões (p.15).</u></p> |
|--|--|

APÊNDICE K – Relato de experiência: Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE K | |
| RELATO | |
| Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>[...] aproveitando a indagação questionei-os sobre outras danças que eles gostam de vivenciar e rapidamente surgiu o funk e, tão rápido quanto a resposta, emergiram vozes que diziam que “funk não é de Deus”; muitas crianças reconhecem o funk como um dos estilos musicais dançado por elas em casa, nas diferentes festividades e por seus familiares. (p. 2).</p> <p>Mediando as conversas com as crianças, combinamos que teríamos funk. Outros questionamentos foram [...]. (p. 3).</p> <p>[...] que as músicas das vivências seriam escolhidas por elas; e que ninguém seria obrigado a dançar, pois muitos tinham vergonha. (p. 3).</p> <p>Tivemos alguns diálogos específicos sobre o funk, se o mesmo era dos infernos ou não, se eles poderiam ouvir músicas de funk com palavrões, e se todas as músicas de funk tinham palavrões. (p. 3).</p> <p>Uma aluna levantou a mão e disse que ela e sua família eram do candomblé, perguntei às crianças sobre suas religiões e foi aquele coral de falas, voltei a atenção para a aluna que disse que sua religião era o candomblé e se ela gostaria de propor uma música ou dança de sua religião, ela disse que não [...]. (p. 6).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | |

APÊNDICE L – Relato de experiência: Tematizando as brincadeiras africanas na Emei

Nelson Mandela

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE L | |
| RELATO | |
| Tematizando as brincadeiras africanas na Emei Nelson Mandela | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>No primeiro semestre de 2018, a professora Tathiana apresentou e organizou a vivência de algumas brincadeiras africanas (terra e mar, fogo na montanha, saltando feijões), nos momentos previstos para utilização da quadra (p. 1).</p> <p>As crianças demonstraram interesse e empolgação na vivência dessas brincadeiras, o que levou a professora a tornar as brincadeiras africanas tema de estudo no segundo semestre (p. 1).</p> <p>As ideias iniciais sobre as brincadeiras africanas (“vieram nadando” e “alguém trouxe”) foram se modificando ao longo da tematização. Além de suspeitarem do “Nelson Mandela”, “vovô Madiba 3”, “alguém que viajou para África”, “a família Abayomi” e “a Cibele [...]”. (p. 4).</p> <p>Levamos para turma, como contribuição dos professores para as pesquisas do grupo, o livro Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural 6, produzido a partir do projeto Ludicidade Africana e Afro-brasileira, da Universidade Federal do Pará e organizado pela professora Debora Alfaia da Cunha. (p. 5).</p> <p>Vivenciamos 10 brincadeiras diferentes, uma ou duas a cada semana. As vivências ocorreram conforme a compreensão que tivemos das regras lidas no livro. (p. 5).</p> <p>Quando iniciamos a leitura da explicação da brincadeira ahm totre, as crianças imediatamente mencionaram que parecia com corre-cotia. Após algumas rodadas, mudamos para a brincadeira antoakyire e, durante a explicação, novamente algumas crianças falaram “é igual corre-cotia”. (p. 8).</p> <p>Contamos às crianças que essa brincadeira também parecia com outra que fazíamos na Bahia e que chamava “chicotinho queimado”. (p. 9).</p> <p>As crianças reconheceram e associaram as brincadeiras africanas e os valores civilizatórios afro-brasileiros que estavam sendo investigados no projeto didático da turma durante o ano letivo. Durante as vivências também puderam identificar e experimentar a ancestralidade, as memórias, o comunitarismo, a cooperatividade, a circularidade, a musicalidade e a oralidade. (p. 10).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |

| | |
|---|---|
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Houve modificações de regras, formas de jogar e também nas significações anunciadas pelas crianças sobre a África, os africanos e as brincadeiras africanas e brasileiras, conforme ilustram os registros produzidos, fotografias, desenhos, ações, e diálogos gravados, filmados e/ou escritos, ora pela professora regente, ora pelo professor de Educação Física, ora pelas crianças. (p. 6).</p> <p>Fizemos a leitura das informações e assistimos a um vídeo da brincadeira indicado no e-book. Depois montamos o instrumento para a brincadeira [...]. (p. 7).</p> <p>A partir das vivências e dos acontecimentos, produzimos outras formas de brincar. (p. 8).</p> <p>Em diferentes momentos da tematização conversamos com as crianças sobre as possibilidades de modificar as regras e as formas de brincar, sempre após vivenciar a brincadeira, conversar como foi e decidir coletivamente sobre as mudanças. (p. 9).</p> |
|---|---|

APÊNDICE M – Relato de experiência: “Maracatu: O som da Nação”

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE M | |
| RELATO | |
| “Maracatu: O som da Nação” | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Após muitos risos da classe, expliquei que eu era apreciadora desta manifestação cultural chamada Maracatu e que frequentava as apresentações de grupos de dança que disseminavam esta cultura. (p. 1).</p> <p>Numa conversa informal, fui perguntando o que eles/as sabiam sobre o maracatu e algumas das respostas foram: “Sei lá, tem nome de coisas de candomblé.” [...]. (p. 1)</p> <p>Na primeira aula, pedi que usassem seus aparelhos de celular e tablets como material pedagógico para procurar na internet informações sobre o maracatu. Posteriormente, eles/as foram me dizendo o que acharam e fui anotando na lousa. (p. 2).</p> <p>Existem dois tipos de Maracatu: o de baque solto que é do interior de Pernambuco e o do baque virado que é de Recife, capital de Pernambuco. Focamos no Maracatu de baque virado. Levei alguns vídeos onde praticantes de Maracatu ou estudiosos do mesmo, explicavam a origem, processo histórico e simbologia do tema, um vídeo de apresentação de um grupo de Maracatu da cidade de Sorocaba, chamado Maracatu Mukumby, no qual eu tenho vários amigos que atuam como batuqueiros e um vídeo clipe da banda Nação Zumbi que foi a criadora do estilo musical Mangubeat no Brasil. (p. 2).</p> <p>Na próxima aula, consegui que um amigo, batuqueiro de um grupo de maracatu, participasse de uma entrevista por vídeo do Whatsapp onde os/as alunos/as puderam tirar as dúvidas presentes e lá ele também mostrou os diversos tipos de instrumentos utilizados pelo grupo de maracatu como: alfaias, caixas, xequerês e gonguês e então resolvemos confeccionar alguns instrumentos com sucata e material reciclável. (p. 3).</p> <p>Esta intervenção do meu amigo ajudou demais, pois eles/as conseguiram separar a manifestação cultural da religião, evitando assim que tivessem preconceito com o tema. (p. 3).</p> <p>Na outra aula, eles/as levaram inúmeras peças de roupa muito estampadas e coloridas. (p. 4).</p> <p>Como decidimos estudar o maracatu do baque virado, nesta aula trouxe para eles/as se aprofundarem no tema um filme onde puderam ter mais informações. O filme mostrava que o desfile do Maracatu é uma grande cerimônia de coroação, da rainha e do rei, que são acompanhados por sua corte. (p. 5).</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>O filme trouxe também as informações de que o Maracatu é um folguedo popular Pernambucano de origem afro-brasileira que surgiu em meados do século XVI, época da escravidão no Brasil. (p. 5).</p> <p>Ao terminar o filme, notei que eles/as estavam com muitos questionamentos e dúvidas, portanto, decidimos ir até a sala de informática para que eles realizassem pesquisas em sites e para que assim pudéssemos debater com toda a sala as questões de cada um/a. (p. 5).</p> <p><u>A ideia proposta para esta aula foi de iniciar então a montagem das apresentações dos grupos. Cada integrante do grupo se apoderou de um personagem e de um instrumento para o ensaio e posterior apresentação. (p. 6).</u></p> <p>Através do desenvolvimento deste quiz, pude perceber que eles/as puderam entender que esta manifestação cultural era muito rica em seu processo histórico, principalmente ao que está relacionado à cultura afrodescendente e que suas características próprias eram fundamentadas na história dos negros e suas vivências na época da escravidão. (p. 8).</p> <p>A pergunta que fiz foi: “O que é Maracatu, para você?”. Destaco aqui algumas respostas: “Maracatu é um ritual que demonstra a luta de libertação dos negros.”; “É uma dança, um desfile e ritual onde os negros poderiam participar sem serem perseguidos.”; “É um cortejo onde os negros usavam as roupas descartadas pelos portugueses e assim desfilavam.” (p. 8).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Então, ainda com os trabalhos manuais, customizamos algumas com miçangas e lantejoulas. Neste dia, fizemos também a escolha de 3 grupos e estes dividiram-se para escolher músicas de Maracatu para apresentação futura. (p. 4).</p> <p>Na semana seguinte, cada grupo ficou em um canto do pátio fazendo uso de seus celulares para ouvirem as músicas e montando coreografias. (p. 6).</p> <p>[...] disse: “Professora, ao invés de usarmos as músicas próprias do Maracatu eu e a galera tivemos uma ideia. Que tal usarmos algumas músicas que gostamos que tenha uma batucada legal?!” Então a turma toda topou e escolheram músicas variadas que tinham a batida da percussão forte e marcante, assim se tornou mais prazeroso o ensaio. (p. 6).</p> <p><u>A ideia proposta para esta aula foi de iniciar então a montagem das apresentações dos grupos. Cada integrante do grupo se apoderou de um personagem e de um instrumento para o ensaio e posterior apresentação. (p. 6).</u></p> <p>Deixei-os livres para as escolhas das músicas, instrumentos e roupas. Ensaíram durante 1 aula e meia e no final da aula pediram que eu assistisse cada apresentação. O grupo 1, deu o nome do grupo de maracatu deles de: Rosa de luz e utilizou a música: “Quando a maré</p> |

encher”, de Chico Science; o grupo 2: Baque de alegria e utilizou a música “Sossego” de Tim Maia e o grupo 3: Batucada do gueto, utilizou a música: “Reggae Power” de Natiruts. (p. 7).

As apresentações tiveram o total de 30 minutos e, após o término, abrimos um bate-papo para que os/as alunos/as das demais séries tivessem a oportunidade de esclarecer suas dúvidas com os participantes de sobre o que é, de onde vem, quem são os personagens do maracatu etc. (p. 9).

APÊNDICE N – Relato de experiência: O funk na ETEC JRM

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE N | |
| RELATO | |
| O funk na ETEC JRM | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Percebi que ao dar o exemplo das danças indígenas um dos alunos disse: “tem os da macumba também (risos)”. Então paramos e discutimos sobre o porquê desta representação. Depois continuamos com as demais. (p. 3).</p> <p>Definido que o funk seria o tema do bimestre, solicitei que os grupos pesquisassem e escolhessem os gêneros para a discussão e práticas. Então se formaram quatro grupos. (p. 4).</p> <p>Os grupos trouxeram as letras. Cada grupo leu e colocou resumidamente o que cada um entendeu. Depois fiz a leitura e discutimos cada ponto indicado pela sala. (p. 5).</p> <p>Depois das apresentações, um integrante de cada grupo se deslocou pela escola questionando funcionárias/os, professoras/es e outras/os alunas/os de outros cursos e anos. (p. 7).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>Nas aulas seguintes os grupos se organizaram para as práticas. Ficaram à vontade para reproduzir ou montar outras coreografias ou até mesmo misturar. (p. 5).</p> <p>As apresentações se deram em dois momentos. O primeiro era para apresentar uma parte da coreografia e discutir sobre que signos estavam ali expostos. Depois, num outro momento, a coreografia num todo. (p. 5).</p> <p>Na continuidade, os grupos apresentaram suas coreografias. (p. 7).</p> |

APÊNDICE O – Relato de experiência: O Rap como voz política na escola

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|--|
| APÊNDICE O | |
| RELATO | |
| O Rap como voz política na escola | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Como no primeiro ano fizemos os registros sobre o reconhecimento de diversas danças, neste ano e neste semestre decidi que as/os estudantes conversassem sobre outros exemplos de dança e registrassem suas representações em folhas de caderno (p.1).</p> <p>Este grupo registrou a relação com o continente africano e a relação com o Brasil. Também se posicionou com a questão política, de resistência e questões como lazer e rendimento profissional (p.4).</p> <p>Este grupo trouxe algo que incomodou a sala. O TRAP, novo estilo do RAP e HIP-HOP, traz nas letras e nos gestos, relações complexas sobre o uso de drogas, ostentação e questões de etnia (p.5).</p> <p>O grupo trouxe a representação religiosa e a relação afrodescendente em seu início. Hoje, perante a representação do grupo, está voltada para o entretenimento. Também indicou determinadas localidades onde se pratica a dança. Além disso, registraram alguns acessórios, como as roupas, que são utilizados com mais frequência nesta manifestação (p.5).</p> <p>O grupo que trouxe o RAP em seu registro trouxe questões atuais. Como em alguns acima citados, trouxe a localidade. Também citou que a expressão é uma marca forte do RAP. Indicou que determinada classe social o RAP é mais “tocado” (p.6).</p> <p>Como ele era da região perguntei se ele conhecia algum Rapper para vir na escola falar sobre o tema e “bater um papo” com a turma. De prontidão o estagiário já se manifestou dizendo que fazia parte de um projeto social que tinha o foco em manifestações do RAP – Hip-Hop e Skate (p.7).</p> <p>Na aula seguinte solicitei que as/os estudantes fizessem seus registros sobre o RAP e que pensassem e registrassem em três ou mais parágrafos uma rima ou letra sobre alguma situação particular ou de cunho coletivo. Além disso, levei 6 letras diferentes do grupo de RAP Racionais MC’S. Solicitei a leitura e a possibilidade de interpretação das letras. Após a interpretação cada grupo produziria sua letra conforme sua leitura de mundo sobre qualquer aspecto (p.7).</p> <p>O grupo apresentou o samba na primeira parte e sustentava a questão dos negros com muita resistência, e, questionaram a possibilidade de falar sobre (p.9).</p> <p>Iniciamos com as apresentações. O estagiário, que é profissional da prática de Skate e Surf, trouxe na apresentação a preocupação com as “resistências” desta prática fazendo referência com o RAP (p.10).</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Identificado como. Ale, que é rapper, MC e poeta, iniciou sua palestra com um pequeno resumo do RAP e relação com o HIP-HOP. Falou sobre a militância dele e os locais que ele faz suas batalhas de RAP e Hip-hop. Disse que o Rap e Hip-Hop veio para dar voz e identidade para o povo e autoestima. Falou do negro em locais de destaque e poucos negros nesse espaço (p.12).</p> <p>Depois disso, fez uma poesia de crítica política fazendo rima com o Hino Nacional “Poesia da Intolerância”. Reforçou a militância para um país mais justo e dos projetos que acontecem na zona leste (p.13).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Após a interpretação cada grupo produziria sua letra conforme sua leitura de mundo sobre qualquer aspecto (p.8).</p> <p>Nesta é possível identificar certa ideia sobre as diferenças das classes sociais existentes. O grupo trouxe a vida de uma forma difícil e sem qualquer perspectiva comparando com quem a crítica e está de certa forma confortável (p.9).</p> <p>Nesta letra é possível identificar que o grupo pensa sobre certas forças e certos grupos nos ambientes escolares. O “passar no vestibular” não significa libertação ou passagem para um outro nível. O recado vai muito além. Denuncia, pela representação, forças que tencionam a todo momento a diminuição da/o negra/o nos espaços educacionais (p.9-10).</p> |

APÊNDICE P – Relato de experiência: Dança funk e eletrônica: qual seria a mais organizada?

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE P | |
| RELATO | |
| Dança funk e eletrônica: qual seria a mais organizada? | |
| | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| Ações “transculturais” e “zona de contato” | <p>O funk, que fora escolhido por um dos grupos, fez circular os significados mais diversos: “proibidão”, putaria, ostentação, consciente, melody, entre outros. No entanto, muitos se opuseram a vivenciar essa dança. Em função disso, tomamos outro caminho e iniciamos um debate sobre os motivos da resistência, ou seja, a dança eletrônica foi bem aceita por praticamente todos da turma, já o funk não teve a mesma acolhida. (p. 5)</p> <p><u>Depois de muitas “resenhas”, o trabalho seguiu, praticamente todos vivenciaram o funk na mesma dinâmica, em grupos, com escolha dos subgêneros, criaram e recriaram a gestualidade, além de intercambiar concepções sobre as danças no âmbito social. (p.6).</u></p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| “prática enunciativa” “escrita em voz alta” | <p><u>Depois de muitas “resenhas”, o trabalho seguiu, praticamente todos vivenciaram o funk na mesma dinâmica, em grupos, com escolha dos subgêneros, criaram e recriaram a gestualidade, além de intercambiar concepções sobre as danças no âmbito social. (p. 6).</u></p> |

APÊNDICE Q– Relato de experiência: Hip-Hop na escola

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE Q | |
| RELATO | |
| Hip-Hop na escola | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Para iniciarmos essa discussão foi apresentado um texto que explicava o que era a black music 1 e o que era o movimento hip-hop 2. Ficou entendido que o Hip-Hop não era apenas a dança, mas um movimento cultural que engloba outras formas de manifestações artísticas, como o grafite, o RAP, o MC, o DJ, o Streetball e o próprio break. Decidimos então que estudaríamos o movimento Hip-Hop, e não apenas a dança break. (p. 1).</p> <p>Utilizamos trechos dos filmes: O poder do ritmo 3 e Entre nessa dança Hip-Hop no pedaço 4. Os trechos apresentavam como eram as disputas de danças entre aqueles grupos, e outras formas de manifestação artística dentro da cultura Hip-Hop como a presença do MC (mestre de cerimônia) nessas disputas, as roupas utilizadas, e os adereços. (p. 1-2).</p> <p>A leitura e a interpretação dos gestos presentes nos vídeos nos ajudaram a alimentar as nossas práticas, pois os alunos com pouca experiência nessa dança usaram muitos movimentos vistos nos filmes para a construção da sua forma de desafiar os colegas. (p. 2).</p> <p><u>Realizamos a filmagem dos nossos desafios e, a partir da leitura do nosso vídeo, algumas questões foram levantadas. (p. 2).</u></p> <p>Depois desse novo formato de desafios, agora em duplas, assistimos a um vídeo com o campeonato mundial de b-boys, no qual as batalhas são realizadas em duplas. (p. 3).</p> <p>Ainda com o intuito de reforçar que o break é uma prática corporal que pode ser realizada por meninos e meninas, realizamos a leitura do texto: B-Girl: o break feminino 6, que relata as experiências das meninas nesse estilo de dança. (p. 3).</p> <p>Para mostrar melhor o que era e o que fazia um MC, assistimos um trecho do programa “Manos e Minas” da TV Cultura – o programa era assistido por muitos alunos –, e nele acontecia uma batalha de MCs. (p. 3).</p> <p>Nas aulas seguintes nos dedicamos também a uma análise do que era a música RAP (ritmo e poesia ou revolução através das palavras). (p. 4).</p> <p>Continuando a tematização do hip-hop, entramos no estudo do grafite. Realizamos uma discussão sobre o que o grafite quer dizer. (p. 4).</p> <p>Para finalizarmos o trabalho, assistimos o episódio Hip Sampa Hop do seriado “Cidade dos Homens”. (p. 5).</p> |

| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
|---|--|
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p><u>Realizamos a filmagem dos nossos desafios e, a partir da leitura do nosso vídeo, algumas questões foram levantadas. (p. 2).</u></p> <p>Construímos então um RAP da própria turma tentando falar sobre o Hip-Hop na nossa escola. (p. 4)</p> <p>Após essas discussões, criamos os nossos grafites, a partir da ideia que formamos sobre o que o grafite quer transmitir: a realidade das ruas. (p. 4).</p> <p>E no nosso último evento do ano, a Mostra Cultural, montamos um espaço da cultura Hip-Hop, onde além das exposições dos materiais (grafites, raps e vídeos) produzidos durante o trabalho, disponibilizamos materiais para que, quem quisesse vivenciar aquelas formas de expressão pudesse experimentar. (p. 5).</p> |

APÊNDICE R – Relato de experiência: Samba, samba, samba o lelê

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE R | |
| RELATO | |
| Samba, samba, samba o lelê | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Com base nesse cenário, realizei um mapeamento acerca dos conhecimentos referentes a essa prática corporal que circulavam entre as crianças, perguntando a elas o que sabiam sobre o samba e em que locais podemos sambar. (p. 1).</p> <p>[...] utilizei uma playlist do aplicativo Spotify intitulada “Samba de raiz”, uma caixa de som e as crianças dançaram durante certo tempo. (p. 2).</p> <p>Por não possuir muita experiência com a prática corporal escolhida, procurei aprofundar os meus próprios conhecimentos sobre o samba. Para isso, adquiri dois livros após pesquisa realizada na internet, intitulados. Uma história do Samba – as origens, de Lira Neto, e Dicionário da história social do Samba, de Nei Lopes e Luiz Antônio Simas. (p. 3).</p> <p>Com base nesses suportes de pesquisa, elaborei uma contação de histórias para as crianças, procurando construir com elas o percurso e a história do samba no Brasil. (p. 3).</p> <p>[...] consegui que o Kleber, um sambista que integra o grupo amador Descontrole, fosse até a escola conversar com a turma sobre sua relação com o samba. (p. 5).</p> <p>Algumas semanas depois, a escola recebeu o convite para assistir gratuitamente à peça Bento Batuca, em cartaz por apenas dois finais de semana no Teatro Jaraguá. (p. 7).</p> <p>Para isso, fomos até a sala multimídia novamente para assistir dois vídeos: uma entrevista com uma mulher negra contando brevemente sobre a história e alguns aspectos do samba de umbigada do recôncavo baiano e outro que mostrava homens e mulheres em uma roda de samba. (p. 7).</p> <p>Para isso, fomos até a sala multimídia novamente para assistir dois vídeos: uma entrevista com uma mulher negra contando brevemente sobre a história e alguns aspectos do samba de umbigada do recôncavo baiano e outro que mostrava homens e mulheres em uma roda de samba. (p. 9).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>Após esse momento, fomos para a vivência. A escola possui cerca de 20 saias modelo três marias que usamos nos eventos culturais e apresentações das crianças e alguns instrumentos musicais à disposição das professoras. Utilizamos esses materiais e também a caixa de som com o álbum O Recôncavo Baiano em Samba de Roda, do grupo Filhos de Nagô, e combinei com a turma que, como não havia</p> |

saias e instrumentos em número suficiente para todos, iríamos revezar. Na primeira vivência, todas as meninas optaram pela saia e os meninos disputaram o tempo todo os instrumentos, uma vez que não tinham muitos e alguns ficaram sem. (p. 11).

Foi interessante perceber que, na segunda vivência, os meninos também quiseram dançar e estar junto com as meninas, o que não aconteceu da primeira vez, em que apenas se sentaram todos juntos no chão e ficaram tocando os instrumentos sem demonstrar interesse por dançar e estar com elas. (p. 11).

APÊNDICE S – Relato de experiência: Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|--|
| APÊNDICE S | |
| RELATO | |
| Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia | |
| Observação: As práticas descritas neste relato foram realizadas durante as restrições de distanciamento social imposto pela pandemia causada pelo vírus da covid19. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p><u>Partindo do reconhecimento da capoeira na obra de José Borges e das falas das crianças, produzimos um vídeo que iniciava exibindo imagens de vivências com a capoeira que havíamos experienciado na escola em anos anteriores. (p. 12).</u></p> <p>Também utilizamos fotografias da família Abayomi pesquisando na internet imagens sobre a capoeira, para convidar as crianças a fazer o mesmo e a elaborar um registro em desenho para comunicar seus conhecimentos e saberes sobre essa prática corporal. (p. 12).</p> <p>Utilizamos o livro A capoeira, escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Rosinha Campos. Nesse momento de leitura, apresentamos a história da capoeira, sua origem, suas principais características e como ela é representada nas artes, trazendo referências de diversos artistas. (p. 13).</p> <p>A partir da nossa proposta, as famílias e crianças pesquisaram na internet sobre a capoeira, revisitaram suas experiências com essa prática e compartilharam diversos registros conosco. (p. 13).</p> <p>Eles também mostraram objetos que tinham em casa, como um enfeite em miniatura com instrumentos como berimbau e atabaque e anunciaram que “capoeira é uma forma de lutar”. (p. 13-14).</p> <p>Além disso, recebemos registros em vídeo de familiares das crianças vivenciando a capoeira junto delas, tocando berimbau, lutando e cantando ladainhas. (p. 14).</p> <p>A partir dessa constatação, propusemos que assistissem a um vídeo que apresenta a lenda do berimbau, chamado Dikeledi e as voltas que o mundo dá, de Jordana Dolores, do Núcleo Histórias de Comadres e, a partir dele, abordamos as características desse instrumento e como é usado na capoeira. (p. 14).</p> <p>[...] propusemos a confecção de um berimbau com materiais alternativos, e convidamos as crianças e famílias a compartilhar os resultados conosco. (p. 15).</p> <p>Todo material recebido foi reunido em um vídeo e compartilhado entre as turmas da escola. (p. 15).</p> <p>Uma das professoras teve a oportunidade de conversar em diversos momentos com uma integrante de um grupo de capoeira angola da</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>cidade de São Paulo. Inicialmente, esse contato foi feito para pedir-lhe que nos colocasse em contato com mestres e mestras de capoeira. (p. 15).</p> <p>Porém, acabou rendendo muitas trocas e conversas sobre capoeira e educação. Esses diálogos foram compartilhados no grupo de professoras e assim pudemos aprender mais sobre a história da capoeira, suas diferentes escolas. (p. 15).</p> <p>Em nossa busca por respondê-las, conseguimos entrar em contato com alguns mestres e mestras que gentilmente se dedicaram a nos ajudar. A mestra Manô (SP), a contramestra Agbara (RJ) e o mestre Piter (SP) foram aos poucos respondendo em formato de vídeo algumas dúvidas encaminhadas. (p. 15).</p> <p>A primeira parte das respostas 28 contava sobre memória e ancestralidade na capoeira, e foram respondidas perguntas como: “O que é capoeira?” “Onde ela surgiu?” “Por que ela foi proibida?” e “Qual a importância dos mais velhos na capoeira?”. (p. 22).</p> <p>No segundo vídeo de respostas às dúvidas e curiosidades das crianças sobre a capoeira, selecionamos as perguntas relativas à musicalidade. (p. 18).</p> <p>A partir desse vídeo, contamos também com a participação do contramestre Sapoti (BA), unindo-o aos outros mestres e mestras para compartilhar os seus conhecimentos sobre a capoeira. (p. 18).</p> <p>Ao final, propusemos às crianças que experimentassem em casa duas técnicas corporais da capoeira que o contramestre Sapoti mostrou: a ginga e o aú. (p. 19).</p> <p><u>Recebemos como registros diversos vídeos das crianças e famílias valorizando a corporeidade por meio da vivência e experimentação dos gestos que os mestres e mestras trouxeram em suas narrativas e demonstraram nos vídeos. (p. 16).</u></p> <p>Para finalizar a tematização da capoeira, decidimos fazer um encontro virtual com todas as crianças da escola e um dos mestres de capoeira. (p. 20).</p> <p>]</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p><u>Partindo do reconhecimento da capoeira na obra de José Borges e das falas das crianças, produzimos um vídeo que iniciava exibindo imagens de vivências com a capoeira que havíamos experienciado na escola em anos anteriores. (p. 12).</u></p> <p><u>Todo material recebido foi reunido em um vídeo e compartilhado entre as turmas da escola. (p. 15).</u></p> <p>Também recebemos registros das famílias jogando capoeira em casa e resultados de pesquisas que realizaram. (p. 17).</p> |

A proposta feita às crianças e famílias no final desse vídeo foi criar uma música que contasse uma história, inspirada nas ladainhas da capoeira. (p. 19).

Recebemos como registros diversos vídeos das crianças e famílias valorizando a corporeidade por meio da vivência e experimentação dos gestos que os mestres e mestras trouxeram em suas narrativas e demonstraram nos vídeos. (p. 16).

APÊNDICE T – Relato de experiência: “Capoeira: Identificando estereótipos”

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|--|
| APÊNDICE T | |
| RELATO | |
| “Capoeira: Identificando estereótipos” | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>No primeiro encontro fizemos uma roda de conversa, levei para a aula várias fotos de pessoas jogando capoeira e alguns instrumentos musicais existentes na escola que são utilizados nesta prática [...]. (p. 3).</p> <p>Após esse diálogo, selecionei informações e decidi então que seria significativo para o grupo estudar alguns movimentos, a origem e história da capoeira, o reconhecimento de alguns instrumentos utilizados nesta prática e discussões acerca de preconceitos apresentados na conversa. (p. 3).</p> <p><u>Conforme eram chamados, deveriam fazer um gesto ou falar uma palavra que se relacionasse à capoeira. À medida que eles declaravam seus saberes, eu ia registrando. (p. 3).</u></p> <p>No encontro seguinte, a fim de levar o aluno a relacionar, compreender e valorizar as manifestações da cultura corporal como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social, fiz algumas questões como:</p> <p>1) Vocês acham que as estratégias de capturar e fugir que elaboramos na brincadeira “Fui pego na capoeira” poderiam ter acontecido na vida dos escravos?</p> <p>2) Alguém sabe como viviam os escravos? (p. 4).</p> <p>[...] com a finalidade de ampliar os conhecimentos dos alunos e compreender as práticas da cultura corporal como forma legítima de expressão dos grupos sociais lemos o texto: “O surgimento da capoeira e sua trajetória”. (p. 5).</p> <p>Recorremos, também, ao mapa para buscar informações complementares, como, em quais continentes ficam o Brasil e a África. (p. 5).</p> <p>A turma foi dividida em pequenos grupos. Nesse dia, todos realizaram a atividade. Alguns com dificuldade para coordenar os movimentos de braços e pernas. No final da aula conversamos sobre o que é a “ginga”. Destacamos a seguir algumas respostas dos alunos. (p. 6).</p> <p>Perguntei ainda como o grupo aprenderia os próximos movimentos, ficou combinado que convidaríamos o mestre de capoeira da Casa de Cultura localizada nas proximidades da escola, alunos que tivessem bastante conhecimento sobre o tema e os próprios colegas da sala. (p. 6).</p> <p><u>Com a finalidade de ampliar e aprimorar estratégias de comunicação, preparamos algumas questões para entrevistar o professor quando este chegasse à escola. Suas produções foram feitas em duplas e depois no</u></p> |

| | |
|---|---|
| | <p><u>coletivo escolhemos as que consideraram mais importantes e que contemplassem o que gostaríamos de saber. (p. 6).</u></p> <p>Escolhemos alguns para serem aprendidos, depois de identificá-los pelos nomes: “esquivas”, “meia lua de chão”, “meia lua de compasso”, “meia lua de frente”. A sala foi dividida em três grupos para facilitar a ação dos colaboradores. No final da aula, fizemos a roda de conversa. Os alunos ficaram bastante interessados em fazer o “aú”. (p. 7).</p> <p>Depois de se apresentar, o mestre falou do seu trabalho com a capoeira, respondeu as questões dos alunos e mostrou as partes do instrumento: “Berimbau de barriga”. (p. 7).</p> <p>Ele fez diversos comentários: como deve ser a postura da pessoa que pratica capoeira; que ela é jogada com muita “ginga”; falou dos mestres Bimba e Pastinha; explicou a diferença da capoeira Regional e de Angola; onde ficam os instrumentos e como marcam o ritmo do jogo, como as pessoas entram na roda. (p. 7).</p> <p>Na segunda aula que o professor compareceu ensinou alguns movimentos como a “benção”, “esquiva”, “queixada”, “meia lua de compasso”, “finta de aú”, que os alunos realizaram com muito entusiasmo. (p. 7).</p> <p>Na aula seguinte compareceram alguns alunos que ensinaram movimentos e tocaram atabaque, ensinaram também a letra de músicas utilizadas quando jogam a capoeira. (p. 8).</p> <p>O grupo trouxe figuras de Caxixi, Pandeiro, Agogô e Reco-reco (instrumentos utilizados no jogo de capoeira). (p. 8).</p> <p>Com o objetivo de compreender e valorizar as manifestações da cultura corporal como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social, trouxe o texto “Capoeira e religião”. (p. 8).</p> <p><u>[...] organizamos o festival com a finalidade de ampliar e aprimorar estratégias de comunicação, a apresentação foi realizada com os alunos jogando capoeira ao som do berimbau, agogô, reco-reco, atabaque e pandeiro, marcaram ritmos com palmas e cantaram. (p. 9).</u></p> <p>Nesta aula, convidamos pais, professores da escola, alunos, o Mestre Raio Negro. Assistimos a apresentação do professor e seus alunos, que demonstraram como se joga a capoeira de Angola e a Regional. (p. 9).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p><u>Conforme eram chamados, deveriam fazer um gesto ou falar uma palavra que se relacionasse à capoeira. À medida que eles declaravam seus saberes, eu ia registrando. (p. 3).</u></p> <p>A seguir fizemos a brincadeira “fui pego na capoeira”. Eu trouxe o nome da brincadeira e seus personagens, os alunos elaboraram a seguinte atividade [...]. (p. 3).</p> <p><u>Com a finalidade de ampliar e aprimorar estratégias de comunicação, preparamos algumas questões para entrevistar o professor quando este</u></p> |

chegasse à escola. Suas produções foram feitas em duplas e depois no coletivo escolhemos as que consideraram mais importantes e que contemplassem o que gostaríamos de saber. (p. 6).

Fizemos uma roda no final e jogamos capoeira ao som do Berimbau. (p. 8).

[...] organizamos o festival com a finalidade de ampliar e aprimorar estratégias de comunicação, a apresentação foi realizada com os alunos jogando capoeira ao som do berimbau, agogô, reco-reco, atabaque e pandeiro, marcaram ritmos com palmas e cantaram. (p. 9).

APÊNDICE U – Relato de experiência: O funk no Voith

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE U | |
| RELATO | |
| O funk no Voith | |
| | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Nem bem terminamos a primeira pergunta, muitos/as já se manifestaram falando que conheciam a música porque tinha um pancadão no “Aurora”. (p. 2).</p> <p>Um a um, os estudantes começaram a diferenciar os estilos de funk, dando exemplos sobre como cada um trata dos assuntos em suas músicas. Ficou evidente, pelas falas das crianças, que possuem maior contato com os funks ostentação e proibidão. (p. 4).</p> <p>Como no encontro seguinte trataríamos sobre os MC’s, arrumamos a “casa do conto” com o datashow para que as imagens e vídeos pudessem ser projetados para as crianças verem as imagens e assistirem aos vídeos. (p. 5).</p> <p>No encontro posterior, disse para as crianças que faríamos uma lista com os MC’s que elas conheciam. (p. 5).</p> <p>Após elencarmos os/as MC’s, solicitei que as crianças escrevessem os nomes das músicas que conheciam e/ou frequentemente escutavam. Muitas relataram que escutavam essas músicas em casa e que os pais também gostavam. (p. 6).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa” e “escrita em voz alta”</p> | <p>Após conversarmos sobre as músicas e sobre seus representantes, fomos para a quadra para vivenciarmos as danças. As crianças se dividiram em pequenos grupos e trouxeram os passos das danças. (p. 7).</p> <p>Para realizarmos as ressignificações sobre o funk, as crianças mantiveram os grupos, mas para agora, deveriam criar suas próprias coreografias, utilizando as músicas que haviam escolhido anteriormente. As crianças preferiram realizar essa atividade em forma de apresentação. (p. 8).</p> <p>Em seguida, ainda em pequenos grupos, as crianças elaboraram suas próprias letras, a partir das músicas que já conheciam. Poderiam falar sobre o tema que desejassem, desde que o grupo estivesse de acordo. (p. 10).</p> <p>Para finalizar esse estudo sobre o funk, as crianças cantaram suas letras, utilizando as melodias de outras músicas já conhecidas, conforme combinado. (p. 13).</p> |

APÊNDICE V – Relato de experiência: Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE V | |
| RELATO | |
| Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Cabe destacar que após elegerem a prática a ser analisada, os alunos postaram no grupo do Facebook as músicas de rap que costumavam ouvir. Alguns estudantes que não gostavam, não ouviam, nem tampouco aceitaram estudar o Rap, postaram vídeos com outros estilos. (p. 4).</p> <p>A discussão se prolongou e eu tive que intervir explicando que deveríamos buscar mais informações sobre o que seria o gênero rap e quem são, afinal, seus representantes. Na aula seguinte, assistimos ao vídeo “Um breve documentário sobre o rap nacional 2”, composto por excertos de documentários que focam o rap nacional e o ponto de vista de rappers, entre eles, Emicida e Marcelo D2. (p. 4).</p> <p>De posse das produções, questionei os alunos sobre qual era o sentido dessas letras na sociedade atual. Realizamos uma roda de conversa e após inúmeras falas compreendemos o rap como um manifesto acerca das condições sociais da periferia, denunciando o abandono, a exclusão social, as condições de habitação e moradia, o tráfico de drogas e o sistema perverso do poder paralelo. (p. 7).</p> <p>Na aula seguinte, estimei a turma a analisar um vídeo que discutia o rap nacional. (p. 7).</p> <p>Deste modo, preparei para o encontro seguinte a leitura de um vídeo do programa “Manos e Minas”, que aborda as duas práticas. (p. 7).</p> <p>Para aprofundar as questões que norteiam a prática do rap e seus significados na sociedade atual, os alunos leram o texto “O rap virou pop” e, posteriormente, registraram suas opiniões e reflexões acerca da manifestação cultural por meio de textos dissertativos. (p. 10).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Após a leitura das frases, solicitei que a turma se dividisse em grupos. Cada grupo deveria produzir seu próprio rap a partir da frase selecionada, tendo em vista os sentimentos e as emoções apresentadas durante a leitura da mensagem. (p. 6).</p> |

APÊNDICE W – Relato de experiência: Capoeira é e não é...

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|--|
| ÂPENDICE W | |
| RELATO | |
| Capoeira é e não é... | |
| Observações: O professor teve contribuições de integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Na aula seguinte, comuniquei aos estudantes a escolha do tema (capoeira) e combinamos de criar um grupo no Facebook, para servir como acervo de informações sobre a capoeira e registros das nossas aulas, no qual, no decorrer das aulas, os estudantes postaram diversos textos (vídeos, músicas, fotos, comentários) sobre o tema (p.1).</p> <p><u>Na aula subsequente, vivenciamos no pátio da escola a roda de capoeira, a qual foi realizada a partir dos conhecimentos dos estudantes que relataram ter vivenciado a prática corporal em outros locais (p.2).</u></p> <p>Ainda nesta aula, após finalizarmos as vivências na roda de capoeira, realizamos uma roda de conversa para compreender [...] (p.3).</p> <p>No encontro seguinte com os estudantes, comuniquei que havia postado dois vídeos no nosso grupo do Facebook (p.3).</p> <p>[...] solicitei que os estudantes respondessem por escrito à seguinte pergunta: qual é a relação da capoeira com a religião? (p.4).</p> <p>Então dividi os estudantes em grupos, para realizarem pesquisas e socializarem suas informações por meio de seminário, sendo que a linha do tempo deveria mostrar: a chegada dos escravos no Brasil, a formação dos quilombos, a capoeira proibida, capoeira identidade cultural e patrimônio cultural (p.5).</p> <p>Simultaneamente, realizávamos vivências de roda de capoeira para ampliar nossos conhecimentos sobre a prática, a cada aula os estudantes traziam novos gestos e músicas que eram socializados com os demais (p.5).</p> <p>Entre as apresentações e as vivências de roda, chega o dia do encontro com o professor Marcos Ribeiro. Sendo assim, nos reunimos na sala de vídeo para iniciar a conversa com o professor convidado, e os estudantes realizavam diversas perguntas, referentes à prática corporal estudada e a experiências do professor com a capoeira (p.6).</p> <p>Nos momentos finais do encontro, realizamos uma roda no corredor lateral que dá acesso à quadra. Com o berimbau sendo tocado pelo professor Marcos e acompanhado pelas palmas dos estudantes, iniciamos a roda, todos foram convidados a entrar nela (p.6).</p> <p>O segundo grupo apresentou sua pesquisa sobre o surgimento dos quilombos. Logo no início da apresentação, muitos estudantes sinalizaram que não sabiam o que era quilombo(p.9).</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>A aula com a professora Bruna foi um encontro em que priorizamos os gestos utilizados nas rodas de capoeira. A docente apresentou para os estudantes uma aula destinada a principiantes na capoeira, em que os estudantes aprenderam uma sequência de gestos (ginga, aú, meia lua, cocorinha) para utilizarem na roda, logo, ela explicou a necessidade destes gestos e que, independente do estilo de capoeira (angola ou regional), eles estão sempre presentes (p.10).</p> <p><u>Neste dia, nem todos os estudantes ficaram à vontade para reproduzir os gestos apresentados pela docente, porém, os que toparam a experiência dos gestos gostaram da aula e reproduziram os gestos no momento da roda. Já aqueles que não se sentiram a vontade para reproduzir os gestos durante a aula, participaram cantando as músicas, batendo palmas no momento da roda e pareciam habituados aos elementos da capoeira (p.11).</u></p> <p>Em buscar de conhecer ainda mais a capoeira, o terceiro grupo trouxe em sua pesquisa a Lei de Proibição da Capoeira (Decreto 847/1890), também conhecida como Lei da Vadiagem, em que apresentaram para turma dados históricos que mostravam a repressão da capoeira. Alguns estudantes não acreditavam que isso realmente havia acontecido, outros se mostravam revoltados com a lei criada neste período (p.11).</p> <p>Seguimos nossa dinâmica semanal, o último grupo apresentou sua pesquisa sobre capoeira - identidade cultural e patrimônio cultural. A pesquisa apresentada pelos estudantes nos trouxe um pouco da trajetória da capoeira de instrumento de luta criminalizado para identidade e patrimônio cultural brasileiro (p.12).</p> <p>Iniciamos o encontro com o professor Giggio apresentando a estrutura da ONG, logo depois nos dirigimos à quadra, local onde ocorreu a aula, ali combinamos qual seria o formato do nosso encontro, e seguimos para as vivências (p.13).</p> <p>Dando continuidade à aula, o professor apresentou aos estudantes alguns instrumentos utilizados nas rodas de capoeira (berimbaus, agogô, pandeiro, atabaque), então os estudantes fizeram perguntas sobre a construção desses instrumentos e também questionaram sobre as primeiras rodas: a) será que os primeiros capoeiristas utilizavam todos estes instrumentos? b) como os primeiros instrumentos (berimbaus, agogô, pandeiro, atabaque) eram fabricados? (p.14).</p> <p><u>O professor, dando sequência à aula, propôs a vivência dos gestos da capoeira. Sendo assim, iniciou a atividade com aquecimento, depois passou para os gestos específicos da capoeira, em seguida organizou a roda de capoeira, a qual contou com os instrumentos apresentados, diferentes músicas, sincronia e gestos combinados (p.14).</u></p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |

| | |
|---|---|
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p><u>Na aula subsequente, vivenciamos no pátio da escola a roda de capoeira, a qual foi realizada a partir dos conhecimentos dos estudantes que relataram ter vivenciado a prática corporal em outros locais (p.2).</u></p> <p><u>Simultaneamente, realizávamos vivências de roda de capoeira para ampliar nossos conhecimentos sobre a prática, a cada aula os estudantes traziam novos gestos e músicas que eram socializados com os demais (p.5).</u></p> <p><u>Neste dia, nem todos os estudantes ficaram à vontade para reproduzir os gestos apresentados pela docente, porém, os que toparam a experiência dos gestos gostaram da aula e reproduziram os gestos no momento da roda. Já aqueles que não se sentiram a vontade para reproduzir os gestos durante a aula, participaram cantando as músicas, batendo palmas no momento da roda e pareciam habituados aos elementos da capoeira (p.11).</u></p> <p><u>O professor, dando sequência à aula, propôs a vivência dos gestos da capoeira. Sendo assim, iniciou a atividade com aquecimento, depois passou para os gestos específicos da capoeira, em seguida organizou a roda de capoeira, a qual contou com os instrumentos apresentados, diferentes músicas, sincronia e gestos combinados (p.14).</u></p> <p><u>Para finalizar nosso projeto que durou quatro bimestres, propus uma aula em que os estudantes apresentariam uma roda de capoeira produzida por eles (p.16).</u></p> |
|---|---|

APÊNDICE X– Relato de experiência: “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”!

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE X | |
| RELATO | |
| “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”! | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Na aula seguinte, o objetivo foi problematizar a capoeira e tentar identificar qual é a representação que eles possuíam sobre esta manifestação corporal. Antes da aula elaborei algumas perguntas e em roda de conversa eles foram levantando a mão e respondendo. Aqui destaco algumas delas que nortearam a discussão: O que é capoeira para você? O que você sabe sobre esta manifestação corporal? Qual é o grupo que pratica e quem são estas pessoas para você? Onde se pratica no seu bairro? Você conhece algum capoeirista? (p. 2).</p> <p>[...] utilizei um material midiático como a Revista Capoeira, que discute sobre o tema e depois de dividir a turma em três grupos, entreguei o material para eles e pedi para que identificassem e socializassem algumas informações. (p. 2).</p> <p>Durante a vivência prática, exploraram os golpes que conheciam e os golpes que o grupo responsável por extrair as informações da Revista Capoeira apresentou: desde uma estrelinha que na capoeira recebe o nome de Aú, golpes como Queixada, Benção e Martelo, a movimentos desequilibrantes como Rasteira com as mãos e com os pés e a Ginga. (p. 3).</p> <p>Na outra aula, eles/as tiveram contato com uma abadá (roupa utilizada para a prática). (p. 3).</p> <p>Como iniciamos o estudo da manifestação pela Capoeira Regional, trouxe para a sala como atividade de ensino, uma análise fílmica do filme “Capoeira Iluminada”. (p. 3).</p> <p>Posteriormente, passamos a ouvir algumas músicas de capoeira [...]. (p. 4).</p> <p>Depois de terem estudado a Capoeira Regional, partimos então para uma leitura da Capoeira de Angola ou Capoeira Tradicional. Para iniciarmos o estudo organizei uma outra análise fílmica com um filme que conta a história do Mestre Pastinha. (p. 4).</p> <p>Naquele momento do projeto, o caderno de Educação Física já possuía um minidicionário com palavras características do meio cultural dos capoeiristas [...]. (p. 4).</p> <p>Outro momento importante a se destacar, foi durante o período em que o projeto estava sendo realizado, entrou em cartaz nos cinemas, um filme de Capoeira que conta a história de “Besouro Mangangá” [...]. [...] conversou com o grupo sobre a possibilidade de realizarmos uma saída pedagógica para assisti-lo e após conversarmos sobre as</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>dificuldades de todos irem, em acordo coletivo, resolvemos escolher uma data adequada ao grupo. (p. 4).</p> |
| <p>PÓS-COLONIAL</p> | <p>Excertos dos relatos</p> |
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>Na semana seguinte, influenciados pelas experiências relatadas, ao chegar na sala de aula depois do primeiro encontro, um dos estudantes sugeriu para o grupo construírem uma música de capoeira. (p. 6).</p> <p>Na sequência do projeto, solicitei a elaboração de um questionário para entrevistarem aquele grupo de capoeira que, anteriormente, durante a visita ao (CEFO) [...]. (p. 4).</p> <p>Como atividade de ensino final, o grupo teve alguns dias para terminar o portfólio digital no mesmo horário das aulas de Educação Física e utilizando a sala de informática, adicionaram fotos, filmagens e o minidicionário com as palavras que não conheciam sobre a capoeira. Todo este trabalho foi construído coletivamente, desde a escolha das fotos até a música de fundo e depois de terminarem de construir o material, assistimos a apresentação de todo caminho percorrido e entregamos para a coordenação como avaliação. (p. 7).</p> |

APÊNDICE Y – Relato de experiência: Tematizando o Funk nas aulas de Educação

Física Escolar

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE Y | |
| RELATO | |
| Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física Escolar. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Grande parte dos alunos mencionou o Funk. Comecei a questioná-los sobre o que era o Funk, a fim de identificar quais eram suas representações sobre a manifestação. A problematização inicial consistiu no lançamento de algumas perguntas sobre seus conhecimentos sobre a dança, aonde aprenderam a dançar, se conhecem pessoas que cantam (MC), se já foram em bailes Funk, etc (p.2).</p> <p>Depois de registrar tudo na lousa, anotei no meu caderno de registro e no final da aula, pedi que trouxessem para o próximo encontro, músicas de Funk gravadas no celular, CDs e DVDs que tinham em casa (p.2-3).</p> <p><u>Após arriscarem uma vivência, organizamos uma roda e cada um demonstrou o que sabia. O Funk que estávamos escutando era classificado por eles/as como Batidão (um gênero da manifestação que fala sobre a realidade vivida pelas pessoas da comunidade). Apareceram também os nomes dos passos (Psy, Jacaré e Frevo) (p.4).</u></p> <p>Na continuidade das aulas, trouxeram CDs do MC Catra e MC Lon, discutimos os conteúdos das letras oralmente e depois foi realizada uma roda de Funk (p.5).</p> <p>Na tentativa de aproximar a escola da comunidade, convidei um ex-aluno que é cantor de Funk e que mora no entorno da escola para participar de uma entrevista (p.5).</p> <p><u>Antes de acabar a aula, pedi para socializarem as diferenças dos passos com os demais colegas e neste momento, alunas do 7º ano que pertencem a comunidade boliviana (Uendy e Uara) vieram falar comigo. Ficaram sabendo que estávamos estudando o Funk e pediram para eu deixá-las mostrar como se dança Funk na Bolívia. Convidei-as a entrarem na sala de aula e demonstrar o que sabiam (p.5).</u></p> <p>Na aula seguinte, dividi a turma em grupos. Cada qual deveria pesquisar uma variação do Funk, apropriar-se da gestualidade e depois convidar os colegas para conhecer e vivenciar os passos. Um grupo pesquisou sobre o Funk Melody, outro sobre o Funk Teckno, Pancadão, etc.(p.7).</p> <p>Estudamos um pouco da história do Funk e analisamos um vídeo do James Brown, cantor americano reconhecido como um dos criadores do Funk nos Estados Unidos. Também lemos e discutimos um texto que discorria sobre a origem do Funk dentro da igreja e toda sua</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>história com a luta política que os negros travavam no seu cotidiano. Neste caso, utilizavam a música como meio de protesto. Já o vídeo, nós discutimos sobre a diferença dos passos naquela época e as transformações que a dança sofreu quando foi hibridizada por outras culturas (p.7).</p> <p><u>Na sequência, utilizei os conhecimentos reunidos durante a entrevista do MC Jonathan e organizei algumas atividades de ensino centradas na elaboração de letras do Funk com a ajuda do próprio MC. Os alunos socializaram suas construções que tiveram o tema “ os conhecimentos do Funk” e como produção final acabaram produzindo diferentes composições como: o Kit da prefeitura, o camburão e o Funk das novinhas, músicas criadas por eles/as (p.8).</u></p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p><u>Após arriscarem uma vivência, organizamos uma roda e cada um demonstrou o que sabia. O Funk que estávamos escutando era classificado por eles/as como Batidão (um gênero da manifestação que fala sobre a realidade vivida pelas pessoas da comunidade). Apareceram também os nomes dos passos (Psy, Jacaré e Frevo) (p.4).</u></p> <p>Os alunos dançaram e apresentaram seus passos, depois chamavam outro colega para dançarem dizendo que nas rodas de Funk existe uma batalha de dança, na qual a pessoa que está dentro realiza seus passos e quando acaba de dançar aponta o dedo para outra pessoa que é convidada a dançar e realizar seus passos também, assim, todos têm a oportunidade de dançar (p.5).</p> <p>Organizamos previamente um questionário. Os alunos/as elaboraram as perguntas que consideravam pertinentes enquanto eu as registrava na lousa. Em seguida, eles as registraram no caderno de Educação Física (p.5).</p> <p><u>Antes de acabar a aula, pedi para socializarem as diferenças dos passos com os demais colegas e neste momento, alunas do 7º ano que pertencem a comunidade boliviana (Uendy e Uara) vieram falar comigo. Ficaram sabendo que estávamos estudando o Funk e pediram para eu deixá-las mostrar como se dança Funk na Bolívia. Convidei-as a entrarem na sala de aula e demonstrar o que sabiam (p.5).</u></p> <p>Para valorizar os saberes das colegas, organizei outro questionário com a turma e recebemos à Uendy e à Uara na sala de informática, para que apresentassem alguns vídeos de pessoas dançando o funk na Bolívia. Entrevistamos as alunas e depois fizemos uma vivência daquilo que elas apresentaram (p.6).]</p> <p><u>Na sequência, utilizei os conhecimentos reunidos durante a entrevista do MC Jonathan e organizei algumas atividades de ensino centradas na elaboração de letras do Funk com a ajuda do próprio MC. Os alunos socializaram suas construções que tiveram o tema “ os conhecimentos do Funk” e como produção final acabaram produzindo diferentes composições como: o Kit da prefeitura, o camburão e o Funk das novinhas, músicas criadas por eles/as (p.8).</u></p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Depois de três meses de estudo, notei que era o momento de finalizar o projeto discuti com os/as estudantes como faríamos a avaliação final. Sugeri que escolhessem um dos três caminhos escolhidos por mim: a paródia que foi pensada no início do trabalho, a construção de coreografias em grupos heterogêneos pois era uma das expectativas elencadas no plano de ensino e a construção de um gibi. Depois de refletirem, definiram que fariam as três formas escolhidas e ainda se propuseram a organizar um mural com toda a produção deles: letras, fotos, músicas e coreografias (p.8)</p> |
|--|---|

APÊNDICE Z – Relato de experiência: Frevo

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE Z | |
| RELATO | |
| Frevo | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>As aulas começaram no dia 04/02 e o Carnaval no dia 16/02. Para iniciar o trabalho, fiz um mapeamento perguntando aos alunos “o que é o Carnaval?” e “quais eram as práticas corporais que surgem nessa época?” Entre algumas colocações, disseram frevo e samba. A respeito do frevo, demonstraram alguns passos sem saber o nome e lembraram que se usava o guarda-chuva. (p. 1).</p> <p>Na volta do feriado, para ampliar seus saberes, os estudantes assistiram um vídeo que apresentava e explicava os passos do frevo. Organizamos várias situações didáticas para que todos pudessem vivenciar a variedade de passos existentes: dobradiça, pontilhado, ferrolho, saci Pererê, ponta de pé, calcanhar, abanador, tesoura e outros. (p. 3).</p> <p>Na continuidade, projetei uma imagem de pessoas dançando frevo e pedi que comentassem com base nas observações. (p. 3).</p> <p>Busquei informações na literatura e uma das bases que acessei foi um livro titulado: “Cem anos de Frevo irreverência e tradição”, escrito por Maria Alice Amorim. A obra traz um estudo aprofundado sobre o assunto, importante para quem tematiza sobre o assunto. (p. 4).</p> <p>As técnicas aprendidas através dos vídeos foram experimentadas pelos alunos nesses momentos. (p. 4).</p> <p>Buscando ampliar os conhecimentos dos alunos, selecionei uma série de vídeos que continham outras maneiras de dançar frevo: frevo de rua, frevo de canção e frevo de bloco. (p. 5).</p> <p>Também puderam ver um vídeo que abordava a relação da capoeira com frevo, a presença dessa manifestação em Recife e o surgimento da utilização do guarda-chuva. Os alunos descobriram que o adereço simboliza uma arma utilizada pelos praticantes como instrumento de autodefesa. (p. 5).</p> <p>[...] assistiu a um fragmento do filme “Amistad”, de Steven Spielberg e, na sequência, problematizamos a relação do frevo com a identidade cultural dessa população. (p. 6).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>No momento das vivências, trabalhamos a questão da apresentação individual e coletiva com a construção de coreografias. (p. 4).</p> <p>A partir daí, os alunos foram estimulados a criar as próprias marchinhas. Surgiram várias paródias que, tão logo cantadas, levaram a turma a cair na gargalhada. (p. 5-6).</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>O desafio passo a ser a elaboração de coreografias para as marchinhas. (p. 6).</p> <p>Ao final, elaboramos um mural com registros da caminhada percorrida, as atividades que realizaram, os nomes dos passos. No Mural foi possível identificar alguns efeitos sobre o trabalho. Durante sua construção eles precisaram voltar e acessar o caderno de Educação Física, além disso trocaram informações com os amigos e definiram no coletivo o que cada um faria no trabalho final. (p. 7).</p> |
|--|--|

**APÊNDICE AA – Relato de experiência: O maracatu nas aulas de Educação Física:
Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!**

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE AA | |
| RELATO | |
| O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Durante a conversa, uma senhora nos procurou e disse que na família dela existiam brincantes de maracatu. Antes de terminarmos a conversa, ela nos mostrou duas fotos em que aparece seu pai brincando de maracatu rural. Na comunidade onde reside, ele é caboclo de lança. (p. 1).</p> <p>Sensível às minhas condições de nada saber sobre o maracatu, pesquisei na internet e descobri que naquela mesma semana um curso seria proferido por um grupo chamado Bloco de Pedra. (p. 2).</p> <p>Dando início à tematização, organizei um mapeamento através de uma apresentação em Power Point com algumas imagens de brincantes do maracatu. Antes de mostrar o material, pedi à turma que observassem as fotos. (p. 2).</p> <p>Após a leitura das imagens, assistiram a um vídeo sobre brincantes de maracatu rural e desafiei-os com as seguintes questões [...]. (p. 3).</p> <p>Para a aula seguinte, preparei outro vídeo de maracatu rural e convidei-os a elaborarem questões que remetessem a uma pesquisa sobre o tema. (p. 3).</p> <p>Nos dirigimos à sala de informática em busca das respostas. Percebi que nessa atividade os estudantes acessaram significações sobre o maracatu que os deixaram incomodados. (p. 3).</p> <p>Organizamos o encontro debatendo a chegada dos negros ao Brasil na condição de mercadorias. Preparei alguns slides com imagens do continente africano e pinturas da chamada missão francesa, que representam de forma distorcida a chegada dos negros como se chegassem de uma viagem gostosa, sendo bem tratados. Como contraponto, assistiram ao filme Amistad I que retrata o tráfico marítimo de pessoas escravizadas à força na África. (p. 4-5).</p> <p>Quando a música começou a tocar, a turma ficou em círculo. A professora propôs uma brincadeira que tinha como objetivo que duas pessoas entrassem na roda com um chapéu na cabeça e uma tentasse tirar o chapéu da outra. A forma de evitar que isso acontecesse era atacar e se defender ao mesmo tempo. Outra brincadeira consistiu em encostar a ponta de um cabo de vassoura no pé do oponente. (p. 6).</p> <p>Apresentei-lhes um vídeo em que uma pessoa dançava três passos diferentes. Pedi que escolhessem um deles e tentassem reproduzi-lo.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Importante destacar que o maracatu rural é um cortejo e que a sua dança ainda não foi pedagogizada. (p. 7).</p> <p>Na aula seguinte demos início à análise das letras das músicas. (p. 7).</p> <p>Numa data previamente agendada, recebemos integrantes de um grupo de maracatu (Bloco de Pedra). (p. 7).</p> <p>Fábio pegou uma alfaia, colocou-a no corpo e explicou os símbolos. (p. 9).</p> <p>A Ciça explicou os demais instrumentos, gonguê, caixa, agbê e mineiro. (p. 9).</p> <p>Também mostraram uma saia (chamada de chita) [...]. (p. 10).</p> <p>Para tanto, promovi a leitura e análise de um vídeo representativo de cada manifestação. À medida em que identificam diferenças e semelhanças, as informações eram registradas na lousa. (p. 11).</p> <p>Um dos estudantes que ingressaram naquela semana conhecia a manifestação. “Professor, quando eu era pequeno a gente via lá no canavial o pessoal com essas roupas e a gente saía correndo de medo”. (p. 11).</p> <p>Na aula seguinte vivenciamos o maracatu nação e manuseamos a alfaia. O objetivo era reproduzir o modo como um grupo de maracatu nação aprende a brincar. (p. 11).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Caminhando para o fechamento dos trabalhos, sugeri a construção coletiva de um cortejo. Nesse processo definimos quem participaria de cada naipe (dança, instrumentos), quem ficou responsável pelo apito (que vai conduzir o cortejo), quem construiria o estandarte, selecionaria as loas (músicas) etc. (p. 13).</p> <p>Nas aulas seguintes, os grupos, distribuídos em napes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o CIEJA Campo Limpo organiza todos os anos. (p. 13).</p> |

APÊNDICE AB – Relato de experiência: Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|--|
| APÊNDICE AB | |
| RELATO | |
| Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Comecei mostrando vídeos de James Brown e solicitando que os estudantes descrevessem e analisassem o cenário: roupas, cabelos, instrumentos da banda e estilo musical. Pedi que observassem o chão bem liso e os deslizos com os pés. (p. 1).</p> <p>Em outra aula, forneci trechos do artigo Identidades em diáspora: bailes Black no Brasil e solicitei que pesquisassem o início do funk no Rio de Janeiro e em São Paulo. (p. 1).</p> <p>Assistiram vídeos mostrando que o funk no Brasil em sua fase inicial era praticamente instrumental [...]. (p. 1).</p> <p>E assistiram a um vídeo dos bailes funk no Rio de Janeiro com jovens dançando ao som do MC Batata com a música Feira de Acari. (p. 2).</p> <p>Em outra aula apresentei um vídeo de Nelson Triunfo dançando no centro de São Paulo. (p. 2).</p> <p>Apresentei para as turmas outra versão para a mesma feira, desta vez no formato de notícia, com a editora Buba Aguiar, do Coletivo Mariachi e da agência de notícias da Favela de Acari – RJ. (p. 2).</p> <p>Assistiram ao vídeo do programa da TV Cultura Manos e Minas que levou ao ar uma matéria sobre a Batalha do Passinho e pedi que interpretassem a fala do DJ Fatah sobre os bailes funk de rua e sobre o funk como expressão cultural. (p. 5).</p> <p>Então, mostrei-lhes o site da Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (Apafunk), um coletivo que apresenta os direitos trabalhistas para MCs e demais trabalhadores do funk e objetiva a organização política. (p. 5).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Solicitei que, a partir de um tema da preferência deles, compusessem uma letra com rimas. (p. 2).</p> |

APÊNDICE AC – Relato de experiência: “Macumba sarava, solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup e o Huka Huka no 6º Ano”

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|-----------------------------|
| APÊNDICE AC | |
| RELATO | |
| “Macumba sarava, solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup e o Huka Huka no 6º Ano” | |
| Observação: Este relato não foi utilizado por ser uma produção que se trata de práticas da cultura indígena. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| Ações “transculturais” e “zona de contato” | |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| “prática enunciativa” “escrita em voz alta” | |

APÊNDICE AD – Relato de experiência: “O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|--|
| APÊNDICE AD | |
| RELATO | |
| “O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física | |
| | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Apesar do estranhamento, identificaram semelhanças com o hip hop, o que de certa maneira já dava conta de analisar um pouco da estrutura apresentada nas danças de origem da chamada black music. (p. 1).</p> <p>Mesmo que timidamente, um grupo de meninos sugeriu que poderíamos estudar o samba. (p. 2).</p> <p>Seguindo a sugestão, encontramos o vídeo “Desafio Samba Rock – VIP Os Capri”. (p. 2).</p> <p>Comecei uma das atividades apresentando a música 16 toneladas, do cantor Noriel Vilela, pedindo aos estudantes que dançassem como imaginassem a partir das gestualidades e do que já tinham visto ou conheciam sobre o samba rock. (p. 2).</p> <p>No encontro seguinte, a presença da estagiária, que mencionou ter conhecimentos de samba rock, sugeriu que experimentássemos alguns passos que ela considerava básicos. (p. 2).</p> <p>No segundo momento, os estudantes dançaram em duplas e ela tentou ensinar alguns giros. (p. 2).</p> <p>A partir da indicação de um amigo, no encontro seguinte assistimos ao documentário “Clube do balanço swing e samba rock”, que contém informações relevantes dos músicos que faziam parte da banda Clube do Balanço, entre outros personagens como promotores de festas, eventos, DJs entre outros. (p. 2).</p> <p>Iniciamos o encontro seguinte apresentando fragmentos de um texto que relata a história do samba rock. Retomamos o documentário “Clube do balanço swing e samba rock”. (p. 2).</p> <p>Nos encontros seguintes trouxeram diferentes músicas e experimentaram possibilidades de dançar a partir dos passos que já tinham vivenciado. (p. 4).</p> <p>Acessamos parte da história sobre o movimento das “Rosas Negras” no documentário “Bailes – Soul, Samba Rock, Hip Hop e identidade em São Paulo” [...]. (p. 4).</p> <p>Com os flyers, os estudantes obtiveram elementos e referências para confeccionar os convites e acessaram novas informações sobre os bailes. Pipocaram questões sobre do que se tratava a nostalgia, o partido alto, a música soul e o Charme. (p. 7).</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>[...] fiquei sabendo que um dos funcionários do audiovisual fazia parte de uma equipe de bailes e realizava eventos de samba rock. Fui até ele com a intenção de convidá-lo para uma das aulas para orientar e contribuir com estudantes [...]. (p. 7).</p> <p>Com o convite aceito, na data combinada, o Douglas, compareceu na posição de líder da “Equipe Águia Black”, o Douglas Dx.</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>O acontecimento do baile já estava estabelecido. (p. 4).</p> <p>Os estudantes organizaram os grupos a partir da fala do Murilo e dos interesses em cada um dos elementos que acreditavam fazer parte do baile. (p. 5).</p> |

APÊNDICE AE – Relato de experiência: “Os diferentes sentidos da Capoeira”

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE AE | |
| RELATO | |
| “Os diferentes sentidos da Capoeira” | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>O Vitor disse que na capoeira os pontos não aconteciam por que a era dança, gerando alguns conflitos na sala e discussões em relação ao que era a capoeira. Então, foi sugerido pela turma que estudássemos a prática da capoeira. (p. 4).</p> <p>A partir das pesquisas na internet sobre a capoeira regional encontramos no material trazido pela turma algumas, as sequências idealizadas pelo Mestre Bimba (idealizador da capoeira regional e maior nome da capoeira até os dias de hoje) [...]. (p. 5).</p> <p>Procurando estimulá-los, apresentei algumas possibilidades de vivenciar os movimentos da capoeira e sugeri que tentássemos fazer as sequências que o Mestre propôs na década de 1930. (p. 5).</p> <p>[...]sobre o nome dos movimentos, martelo, benção, arpão, armada, negativa, queixada, meia lua de frente, meia lua de compasso, aú, entre outros, vivenciamos como funcionava a escola de capoeira de Mestre Bimba [...]. (p. 5).</p> <p>Esse foi o mote para a conversa sobre as práticas africanas, como a bassula, cabangula, ngolo (angola), Moringue (Moçambique), ladja (Martinica) que tinham movimentos semelhantes, mas que talvez não tinham os mesmos nomes, como pudemos encontrar nas pesquisas realizadas na internet sobre a origem da capoeira. (p. 5).</p> <p>Na continuidade do projeto abordamos a capoeira contemporânea, comecei relatando as diferentes formas que essa tem se apresentado na sociedade, capoterapia, hidro-capoeira, aero-capoeira, capoeira-fit, perguntei se alguém conhecia alguma outra forma que a capoeira se apresentava. Um dos alunos, o Renato, afirmou ter visto um vídeo no “Youtube” sobre o Capoeira Fight, que se tratava de uma espécie de vale-tudo com golpes de capoeira. Então foi sugerido que todos acessassem o vídeo para que tentássemos vivenciar a modalidade a partir do referencial que já possuíamos [...]. (p. 7).</p> <p>Elaborei um roteiro de entrevista e entreguei para que no evento pudéssemos abordar os capoeiristas e se possível utilizássemos alguns recursos como gravação em MP3 ou filmagens em câmera digital (sugerido pelos alunos). (p. 7).</p> <p>Assistimos, então, ao documentário “Capoeira: no fio da navalha”, produzido pela ESPN Brasil em 1997, selecionado em função da sua excelente abordagem da temática. Solicitei aos alunos que estabelecessem relações ao que estudamos nas outras aulas, para que no final fizéssemos uma “mesa-redonda” sobre nossas conclusões, aproveitei para apresentar-lhes um trecho do documentário Capoeira em cena (TVE Bahia, 1982). (p. 8).</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Então como combinado alguns alunos foram aos dois dias de evento de um grupo de capoeira em Barueri. (p. 8).</p> <p>Após a realização do evento foram realizadas as entrevistas e o material seria apresentado em aula posteriormente. (p. 8).</p> <p>Por fim trouxe um documentário apresentado pela TV Cultura de São Paulo, que achei ser válido pelas informações sobre a transição da capoeira do Brasil para o mundo e suas idas e vindas (Mandinga em Manhattan, docTV, 2007). (p. 10).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>Como conclusão do projeto foi solicitada uma atividade onde os alunos deveriam em grupos organizar um texto onde todos os elementos estudados durante o projeto deveriam figurar as vertentes da capoeira (Regional, Angola e Contemporâneo). (p. 10).</p> |

APÊNDICE AF – Relato de experiência: Quem manja dos paranauês? A capoeira, suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|--|
| APÊNDICE AF | |
| RELATO | |
| Quem manja dos paranauês? A capoeira, suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Iniciamos a temática da capoeira perguntando sobre os conhecimentos dos estudantes, que mencionaram exercícios, demonstraram golpes, falaram sobre parecer dança, demonstraram a ginga, falaram sobre acontecer em roda e ter músicas, que tinha o berimbau, o pandeiro e os tambores, entre alguns fatos históricos que segundo eles ouviram em anos anteriores. (p. 2).</p> <p>Considerando o mapeamento inicial, levantei a questão: “A capoeira é dança? Se é dança por que existem golpes e não passos?”. Após alguns diálogos iniciais ainda sobre a proposta, disponibilizei os instrumentos para que os estudantes iniciassem as primeiras vivências (berimbaus, atabaque, pandeiro e agogô). Assim os estudantes apresentaram diferentes gestualidades que identificavam como pertinentes a capoeira. (p. 2).</p> <p>Como atividade apresentamos um vídeo onde o mestre Cobra Mansa, um dos maiores representantes da Capoeira Angola apresentava como origem da capoeira a dança da tribo dos Mucope denominada N’golo (dança da Zebra), como os mais antigos acreditavam nessa origem diziam que a capoeira era Angola [...]. (p. 2).</p> <p>Na atividade em seguida trouxe algumas revistas, Dvds e uniformes de capoeira para que os estudantes conhecessem esse material, o que hoje apresentei aos estudantes permanece a partir da rede mundial de computadores e sobretudo nas redes sociais. (p. 3).</p> <p>Sugeri aos estudantes que verificassem nas redes sociais o que encontravam sobre a prática da capoeira em relação à realização de rodas. Nas aulas seguintes os estudantes começaram a trazer movimentos que indicavam ter encontrado na internet, como tesouras e algumas quedas. (p. 3).</p> <p>Mostrei vídeos de diferentes rodas de capoeira, assim como eles já tinham assistido, porém, chamando a atenção para a execução dos praticantes, a partir das questões [...]. (p. 4).</p> <p>Elencamos assim, 06 fundamentos, sendo eles, o berimbau, a musicalidade, a roda, a ginga, o jogo e a volta ao mundo. (p. 4).</p> <p>Com a divisão em fundamentos foi sugerido aos estudantes que em cada aula que se seguiria desenvolvêssemos assuntos a partir dos fundamentos. (p. 4).</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>[...] <u>disponibilizei 03 berimbaus, os estudantes decidiram utilizar todos para criarem sua capoeira. (p. 6).</u></p> <p>Ao tratar da musicalidade, o mesmo procedimento foi adotado pelos estudantes, mantiveram os 02 pandeiros, 01 atabaque e 01 agogô, montando assim a sua musicalidade, trouxe alguns CDs de capoeira. (p. 6).</p> <p>Para a elaboração da roda, os estudantes decidiram manter-se em pé, batendo palmas e organizaram uma sequência para o jogo, onde cada um dos estudantes ao sair do jogo deveria ir para os instrumentos, assim desenvolveram nas aulas que seguiram uma dinâmica para a roda, fundamentando também o tipo de jogo “vale-tudo”, que permitiam que os estudantes fizessem os movimentos e golpes que quisessem desde que estivessem gingando. (p. 6).</p> <p>Assim apresentei aos estudantes a fala do professor Carlos Eugenio Líbano Soares, no documentário “Capoeira no fio da navalha”, onde esse apresentava duas origens da capoeira, uma rural. (p. 6).</p> <p>Assim apresentei aos estudantes o termo que significava energia, oriundo do povo yorubá, chamado “Axé”. (p. 6).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>[...] <u>disponibilizei 03 berimbaus, os estudantes decidiram utilizar todos para criarem sua capoeira. (p. 6).</u></p> <p>Definidos os fundamentos da capoeira do 7º ano registramos algumas imagens em vídeos e assistimos em nossas aulas, para assim fecharmos nossa tematização da capoeira em nossas aulas. (p. 7).</p> <p>Para encerrar nossas aulas sobre o tema de capoeira atendendo a solicitação de muitos estudantes comecei conduzindo a roda e cantando algumas músicas, para em seguida os estudantes conduzissem a sua maneira, elaborada no decorrer do trimestre a roda como desenvolveram nas aulas, com os fundamentos e suas características, o que registramos como elemento de avaliação da turma. (p. 9).</p> |

APÊNDICE AG – Relato de experiência: “Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”: as escriturências-discentes na perspectiva da escriturência-docente

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|-----------------------------|
| APÊNDICE AG | |
| RELATO | |
| “Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”: as escriturências-discentes na perspectiva da escriturência-docente | |
| Observação: esse relato está no formato audiovisual e uma parte do documento no formato de relato, o documento relato apresenta canções, por esse motivo esse relato não será analisado, mas irá figurar na pesquisa. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| Ações “transculturais” e “zona de contato” | o |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| “prática enunciativa” “escrita em voz alta” | |

APÊNDICE AH – Relato de experiência: Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de educação física

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE AH | |
| RELATO | |
| Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de educação física | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Iniciei as discussões sobre tema com um questionário para identificar os saberes e expectativas da turma quanto à manifestação corporal. Algumas das perguntas foram as seguintes [...]. (p. 1).</p> <p>Nas aulas seguintes, para contemplar um dos objetivos propostos, iniciei as vivências corporais realizando uma brincadeira chamada “Fui pego na Capoeira”. (p. 2).</p> <p>[...] propus a assistência de um curta-metragem chamado Maré Capoeira 3, que entre explicações específicas sobre a história da Capoeira, nomes de instrumentos, golpes e outras terminologias próprias, mostra pessoas de diferentes biotipos jogando capoeira. (p. 2).</p> <p>Outra contribuição importante foi a visita do pai da aluna. Ele realizou uma vivência com as crianças, onde relatou sua experiência de mais de duas décadas de Capoeira. (p. 3).</p> <p>Demos sequência nos estudos realizando mais vivências corporais e realizando a leitura de dois textos que tratavam da organização de uma roda de Capoeira. Assistimos também a um vídeo 4 produzido pelo Ministério da Cultura que explica os rituais e códigos que compõem a Roda de Capoeira, considerada patrimônio cultural imaterial da humanidade. (p. 3).</p> <p>A finalização do trabalho ocorreu com mais uma visita do pai da Lara, conduzindo uma grande roda de capoeira. (p. 3).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p align="center">“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | |

APÊNDICE AI – Relato de experiência: Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE AI | |
| RELATO | |
| Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar | |
| Observação: esse relato aborda dois temas diferentes o frevo e a capoeira. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p>Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Deste modo, iniciou-se o trabalho com a manifestação frevo desenvolvendo um mapeamento sobre o que as/os alunas/os sabiam sobre a dança. Logo aquele que já tivera tomado contato demonstrou um dos movimentos – agacha e levanta colocando um dos pés à frente -, a turma em seguida citou outros elementos característicos do frevo: uso de roupa colorida, chapéu, saia, shorts e guarda chuva; praticado no estado de Pernambuco; dançado por homens e mulheres (p.2-3).</p> <p>Como passo seguinte, realizamos assistência de vídeos para entender um pouco melhor os significados que permeiam o frevo. Podemos logo de início promover uma leitura das identidades⁶ dos praticantes, foi ressaltada a presença dos elementos citados em conversa anterior que o caracteriza (p.3).</p> <p>A vivência prática dos movimentos característicos do frevo veio em seguida, assim fizemos os passos ponta calcanhar, saci e tesoura conforme anunciado em um dos vídeos. Surgiram em meio a tantas resistências falas (p.3).</p> <p>Agora ao som de música características do ritmo, realizamos os movimentos supracitados, empolgados com a dinâmica da atividade, dois estudantes apresentaram um novo movimento, de mãos dadas, um de frente para o outro, abaixavam e levantavam simultaneamente, porém ao se levantar tinha de colocar um dos pés à frente, sendo contrário ao do parceiro. Demonstrado o gesto, os demais formaram duplas para realização (p.3).</p> <p>Novamente ao realizar os movimentos ao som musical, aquele que tomou contato com o frevo em Pernambuco, foi demonstrando novos movimentos aos colegas, mas sem saber nomeá-los. Nesta aula, muitos estudantes, maioria meninos, recusaram em participar da dança alegando que a prática é apenas para meninas (p.4).</p> <p>Mergulhando na história do frevo, logo de cara descobrimos que sua manifestação nasce a partir dos movimentos tecidos nas ruas de Pernambuco, em meio à resistência popular no final do século XIX, e início do século XX. Os primeiros grupos surgem a partir dos Clubes Carnavalescos Pedestres, por volta de 1880, quando estes passam a ter maior destaque no cenário de rua do Recife. Os Clubes Pedestres oriundos da classe trabalhadora urbana, originados nas organizações religiosas e profissionais, são denominados tomando como inspiração as ocupações cotidianas das pessoas que o formavam, como: espanadores, vassourinhas, lenhadores etc.. (p.4).</p> |

Considerado peça fundamental e carregado de significados, acompanha os dançarinos por todo desfile e apresentações, recebendo novas configurações com o passar dos anos. Deixou de ser um instrumento de defesa ou ataque com tamanho e peso considerável, para se tornar acessório principal, ganhando redução de tamanho, a fim de facilitar seu transporte, e variadas cores, essas, baseadas na bandeira do estado de Pernambuco (p.5).

Pesquisando as formas de produção do guarda chuva, encontramos um tutorial⁷ no portal youtube.com demonstrando a confecção utilizando garrafa pet, revista ou jornais, durex e papel crepon. Ao assistir o vídeo, achamos interessante a cada um levar na aula seguinte uma garrafa pet de dois litros para elaboração da sombrinha (p.5).

Produzida a sombrinha, buscou-se a produção coreográfica tomando como referência os movimentos já vivenciados nas aulas anteriores. Apresentei a música “me segura senão eu caio” cantada por Alceu Valença, e tomando-a como referência, fizemos os movimentos saci, bêbado, tramele e ponta e calcanhar (p.5).

Sendo assim, sentados em roda na parte externa da unidade, expuseram aquilo que sabiam a despeito da manifestação da cultura afro-brasileira, conforme apontavam, se registrava em caderno (p.5).

Encontrado um emaranhado de significados, fomos à prática da capoeira, procurando realiza-la conforme o que foi apontado pelos/pelas estudantes. Sendo assim, iniciou-se pela produção da ginga, aqueles com domínio da técnica apresentou a maneira de realização do movimento, após, formou-se duplas, um de frente para o outro, conforme visto na demonstração do colega, faziam o gingado. Dentro de instantes se formou a roda e aqueles que se sentiam a vontade entravam para jogar (p.7).

Relembrando o processo anterior, em nova vivência o estudante Wilian apresentou o movimento “esquiva lateral” (p.7).

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 (p.7).

Seguindo as vivências, relembramos os gestos realizados, o estudante Renan apresentou o movimento “meia lua”. Deste modo os estudantes tinham de realizá-lo junto com os outros já mencionados, para isso se formou pequenos grupos, aqueles com mais experiências desenvolviam, além dos apresentados à turma, os movimentos que já dominavam (p.7).

[...] foi aí que o estudante Renan trouxe mais um elemento fundamental da capoeira, a musicalidade. Ensinando aos colegas o

| | |
|---|---|
| | <p>ritmo das palmas ao cantar a música “menino na beira do rio” (p.7-8).</p> <p>Em vivência produzida, convidei dois estudantes de outras turmas para compartilhar suas experiências com a capoeira, um participava do projeto desenvolvido no contraturno, a outra, estudante do 3ºano participava de um grupo de capoeira próximo de sua casa (p.8).</p> <p>Com posse do berimbau, o convidado explicou os itens que o compõem – cabaça, vara de madeira e arame de aço (de acordo com ele retirado de pneus de carro) -, além dos elementos que o acompanha: caxixi, dobrão e vareta. Seguindo, citou que existem três tipos viola, gunga e médio, diferenciando-se no som emitido, logo um dos estudantes anunciou que detinha em sua casa um berimbau do tipo gunga, porém estava quebrado. Finalizando, ressaltou o significado do berimbau na capoeira, sendo o instrumento de maior importância, pois é quem comanda e dita o ritmo do jogo na roda (p.8).</p> <p>Em meio à enxurrada valorosa de informação, fomos à área externa produzir novos textos, formamos uma grande roda. O grande destaque foi a participação da convidada, Vitória, de apenas 8 anos, com estatura bem inferior aos estudantes da turma (p.8).</p> <p>Ao entrar no jogo um dos estudantes realizou o sinal da cruz, perguntado para a turma o significado do gesto responderam que é uma forma de se benzer ou pedir proteção a Deus para não se machucar. Outra fonte de discussão foi a forma de entrada ao centro da roda para participação no jogo, alguns iam ao meio aleatoriamente, conforme suas vontades, aqueles mais experientes ficaram (p.8-9).</p> <p>Além disso, complementou dizendo que na roda não é permitido retirar do jogo alguém de graduação superior (p.9).</p> <p>Apresentaram os instrumentos musicais que a compõem – agogô, pandeiro, atabaque e berimbau -, complementei as informações expondo um dos motivos de inserção de tais artefatos [...] (p.9).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p><u>Pesquisando as formas de produção do guarda chuva, encontramos um tutorial7 no portal youtube.com demonstrando a confecção utilizando garrafa pet, revista ou jornais, durex e papel crepon. Ao assistir o vídeo, achamos interessante a cada um levar na aula seguinte uma garrafa pet de dois litros para elaboração da sombrinha (p.5).</u></p> <p>Produzida a sombrinha, buscou-se a produção coreográfica tomando como referência os movimentos já vivenciados nas aulas anteriores. Apresentei a música “me segura senão eu caio” cantada por Alceu Valença, e tomando-a como referência, fizemos os movimentos saci, bêbado, tramela e ponta e calcanhar (p.5)</p> <p>Como produto final do trabalho apresentou-se a coreografia na festa junina da unidade. Cada um, portando a sombrinha produzida, dançou conforme o ensaiado. As meninas utilizaram saia</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>confeccionada com TNT, vestimenta tomada emprestada por professora de unidade educacional vizinha, enquanto os meninos trajaram camiseta branca e shorts a escolha (p.6).</p> <p><u>Em meio à enxurrada valorosa de informação, fomos à área externa produzir novos textos, formamos uma grande roda. O grande destaque foi a participação da convidada, Vitória, de apenas 8 anos, com estatura bem inferior aos estudantes da turma (p.8).</u></p> |
|--|---|

APÊNDICE AJ – Relato de experiência: Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE AJ | |
| RELATO | |
| Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| Ações “transculturais” e “zona de contato” | <p>Uma criança disse que sabia dançar frevo e que tinha uma sombrinha de frevo. A professora perguntou se ela gostaria de mostrar, ela disse que sim, mas quando estava no meio da roda e os colegas gritaram seu nome em coro, ela não dançou. (p. 6).</p> <p>Nesse mesmo dia a criança que havia comentado sobre o frevo, levou a sombrinha para mostrar ao grupo e dançou. Depois, deixou com que as outras crianças experimentassem a sombrinha. Ao final, uma criança disse: “A gente tem que fazer uma festa!”. (p. 7).</p> <p>Selecionamos imagens de pessoas dançando frevo, mostramos para as crianças e conversamos sobre elas, depois espalhamos as imagens pela quadra e organizamos as crianças em duplas. Pedimos para que elas fossem até as imagens, visualizassem e tentassem fazer os gestos e orientamos para que umas ajudassem as outras. (p. 9).</p> <p>A maioria das crianças expressou facilidade e satisfação em realizar os movimentos, falaram sobre o gesto que conseguiram realizar e começaram a demonstrar. Então trouxemos as imagens para o centro da roda, colocamos um frevo para tocar e incentivamos as crianças a demonstrar e dançar. Também dançamos e demonstramos alguns passos para as crianças. (p. 9-10).</p> <p>Para o encontro seguinte, fizemos uma busca de materiais na internet e adquirimos para a escola o livro Desvendando a orquestra de frevo, de autoria de Marcio Coelho e Ana Favaretto. O material contém ilustrações e informações sobre a história, principais características e instrumentos que constituem esse gênero musical genuinamente brasileiro. (p. 10).</p> <p>Depois de falar sobre os autores do livro e mostrar a página com a foto deles, continuou a leitura. Na foto onde havia a imagem da cidade do Recife as crianças disseram que era Rio de Janeiro [...]. (p. 12).</p> <p>Lemos o trecho que menciona a relação do frevo com os capoeiristas, e simulamos a história com movimentos. Depois as crianças pediram para dançar na quadra e fomos com o grupo dançar. (p. 12).</p> <p>No próximo encontro, nossa roda de conversa dedicou-se a organizar um momento de pesquisa. As crianças já haviam mencionado interesse de perguntar para as pessoas na rua sobre o frevo. (p. 15).</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Com o encerramento do primeiro semestre, pensamos como atividades finais a visita de um representante do frevo para conversar com as crianças. Tentamos contato com duas pessoas conhecidas que trabalham com dança e frevo, mas não conseguimos concretizar essa atividade. Então, decidimos adquirir sombrinhas de frevo. (p. 20).</p> <p>[...] para distribuir os objetos, as crianças ficaram entusiasmadas quando viram que eram mesmo as sombrinhas. Assim que receberam levantaram e passaram a explorar, abrindo, fechando e dançando com a sombrinha. (p. 20).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa”</p> <p>“escrita em voz alta”</p> | <p>No encontro seguinte, selecionamos desenhos diversos de pessoas realizando gestos e movimentos. Fomos ao território de aprendizagem de artes plásticas e as crianças foram convidadas a experimentarem esses movimentos. Após explorarem as possibilidades e expressividades de seus corpos, foi sugerido que as crianças realizassem uma obra tridimensional com papel alumínio, tendo como referência os modelos dos desenhos. (p. 6).</p> <p>A todo tempo as crianças nos convocavam para mostrar o que estavam fazendo, como sabiam usar, dançar e como estavam se divertindo com o objeto. Com a música tocando, fomos incentivando as crianças a realizarem movimentos e o grupo a imitar. (p. 21).</p> <p>A festa da escola estava se aproximando, conversamos com as crianças e propusemos experimentar inserir os passos de frevo na dança que faziam para a música da cantora Elza Soares. Pesquisamos bastante até que encontrou uma música da artista que proporcionaria a criação da coreografia com os passos do frevo. (p. 22).</p> <p>Os encontros seguintes se basearam na criação da dança. Incentivávamos e convidávamos as crianças a dançar ao som da música “Pulo, pulo”, de Elza Soares, inserindo elemento do frevo. As crianças sugeriam passos e a professora organizou as ideias das crianças dentro do tempo da música. Foi possível perceber que seria um grande desafio para as crianças, a inserção de muitos passos do frevo, pois apesar de elas terem se aproximado bastante da manifestação cultural, conseguir realizar os passos no tempo da música é bastante desafiador. (p. 22).</p> <p>Assim, na coreografia foram inseridos pulos, agachamentos, roda com todas as crianças e dois passos do frevo que avaliamos que seria um desafio real e possível para as crianças, o ferrolho e passa-passa em cima. (p. 22).</p> <p>Os últimos encontros antes da festa foram constituídos de momentos de ensaio da dança. Aos poucos as crianças foram se apropriando cada vez mais dos passos e superando o maior desafio que era passar a sombrinha por baixo da perna. (p. 22).</p> |

APÊNDICE AK – Relato de experiência: Basquetebol e Streetball: a questão do negro no esporte

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|---|---|
| APÊNDICE AK | |
| RELATO | |
| Basquetebol e Streetball: a questão do negro no esporte | |
| | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Durante a semana, pensei em outras maneiras de aprofundar os conhecimentos sobre o basquetebol, como também maneiras alternativas de problematizar a representação étnica que havia sido manifestada pelos estudantes. Para tal, preparei e disponibilizei uma atividade no site personalizado no Google Sites 1 com algumas questões e links para vídeos disponíveis no Youtube. De forma geral, o conteúdo mobilizado abrangia o histórico do basquetebol, o basquetebol na atualidade (esporte propriamente dito, streetball e basquete de cadeiras de rodas), negros no basquetebol e a altura no basquetebol. Estas atividades foram realizadas na sala de informática da escola. (p. 3).</p> <p>Durante a aula procurei confrontar discursos que produziam o basquetebol como modalidade violenta e sua concepção inicial como modalidade criada para evitar contatos físicos intensos, além do racismo, preconceitos e discriminações que o envolvem. (p. 3).</p> <p>Discutimos as leis de segregação racial dos EUA durante a primeira metade do século XX, lemos sobre a resistência que uma equipe composta por atletas negros fez ao racismo e à discriminação, ao viajar e vencer inúmeros times exclusivamente de brancos. (p. 4).</p> <p>Também se falou que nos bairros periféricos de Nova Iorque, Brooklyn e Harlem, pouco assistidos pelo poder público, surgiu uma nova forma de produzir o basquetebol: o streetball. (p. 4).</p> <p>Sobre o streetball, abordamos seu aspecto político enquanto elemento do movimento Hip-Hop de reivindicação de direitos, de resistência dos grupos marginalizados e socialmente desfavorecidos. Conversamos sobre sua característica estética em que muitas vezes se valorizam as jogadas que ludibriam o adversário do que a conversão da cesta. (p. 4).</p> <p>Para ilustrar, 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. (p. 4).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p>“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>Voltando às vivências, propus que eles criassem “moves”, ou seja, movimentos de streetball, utilizando vários segmentos corporais e gestos diversificados. No decorrer das atividades, os grupos apresentaram suas criações para o restante da turma. (p. 4).</p> <p>Por fim, para o fechamento da atividade, foi solicitado aos alunos que redigissem um relato de experiência narrando suas impressões acerca da tematização. (p. 5).</p> |

APÊNDICE AL – Relato de experiência: Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros

| QUADRO DE ANÁLISE | |
|--|---|
| APÊNDICE AL | |
| RELATO | |
| Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros | |
| Observação: Este relato apresenta inúmeras imagens sobre a construção do processo pedagógico. | |
| DIÁSPORA | Excertos dos relatos |
| <p align="center">Ações “transculturais” e “zona de contato”</p> | <p>Ao tomar conhecimento do tema que abordaríamos, a professora de Arte da turma se sentiu atraída pela dinâmica construída coletivamente. Uma vez afetada pelos diálogos, teve a iniciativa de cantar junto com as crianças a música Cirandeiro, composta por Edu Lobo. Num contexto atravessado pela inventividade, além da voz para ecoar a letra da canção, coloriu-se a cena com uma percussão, utilizando as palmas e batidas nas carteiras. (p. 2-3).</p> <p>Decidimos assistir a uma matéria produzida pelo programa Fantástico a respeito da ciranda, tendo como notável atração uma mulher, Lia de Itamaracá. (p. 3).</p> <p>No ruminar das ações pedagógicas, apanhamos o celular e a caixa de som, convidando estudantes do 1º e do 6º ano a performarem a ciranda conectada com o funk. (p. 3).</p> <p>As crianças apresentaram sugestões. Um grupo formou uma grande roda [...]. (p. 5).</p> <p>Uma turma saiu em cada dia, junto com a professora regente e o professor de Educação Física. Ressabiados com uma provável liberdade em percorrer as vias, todos os atores permaneceram atentos, discentes juntos com seus professores, grudados, mãos entrelaçadas, com olhares atentos, fixos. (p. 5).</p> <p>Durante o evento, as famílias apreciaram ao seu modo os registros expostos, gente sem pressa e presente no olhar, buscando observar suas crianças. (p. 7).</p> |
| PÓS-COLONIAL | Excertos dos relatos |
| <p align="center">“prática enunciativa” “escrita em voz alta”</p> | <p>A cada metro percorrido se percebia uma vontade de relatar suas vivências ali construídas. (p. 6).</p> |

ANEXO

ANEXO A – Relato de experiência: O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka”

O bonde do 5º A: *funk* e “Passinho dos Maloka”

Pedro Xavier Russo Bonetto

Os acontecimentos aqui narrados fazem parte da experiência curricular realizada durante todo o primeiro semestre de 2018, numa EMEF da rede municipal de São Paulo localizada no bairro da Vila Madalena. As atividades descritas consideram a escrita curricular promovida com o 5º ano A. Era o nosso segundo ano na escola, portanto, já conhecíamos a maioria dos estudantes, o espaço, a comunidade do entorno, bem como uma parcela da cultura corporal dos estudantes.

No ano anterior, tematizáramos diversas brincadeiras, capoeira e vôlei nas aulas de Educação Física e, por conta disso, aguardávamos as primeiras conversas com a turma para propormos a tematização de práticas de ginástica ou dança. Assim, já nas primeiras aulas, alunos e alunas começaram a indicar que provavelmente o tema seria dança e muitos falavam que não iam participar, pois odiavam dançar.

Conversando mais calmamente com a turma, percebemos que eles e elas curtiam *funk*, mas jamais pensaram que esse poderia ser um tema para as aulas. Percebi que muitos buscavam se vestir como funkeiros/funkeiras, ouviam as músicas no intervalo e diziam que as famílias também escutavam. Nesse momento de bate-papo, sugeriram várias músicas, clipes e vídeos de internet. Apenas duas crianças da turma falaram que não conheciam o *funk* nem gostavam. Várias viram ou ouviram um baile perto de onde moram, inclusive dois estudantes disseram que já tinham ido junto com os irmãos mais velhos. Não demorou, alguns estudantes questionaram se realmente podíamos tematizar *funk* na escola, alertando que muitas músicas continham palavrões. Disseram também que a direção da escola odiava *funk*, pois nas festas escolares nunca tocava e que presenciaram um professor dizendo que o ritmo era um lixo.

Compreendendo a prática corporal compunha o patrimônio corporal da comunidade escolar, bem como a ausência e a quase proibição do ritmo/dança na escola, constatamos que poderia ser muito interessante tematizarmos o *funk* durante as aulas. Isso porque entendemos que um dos papéis da escola, bem como da Educação Física, é promover discussões, debates, problematizações sobre as coisas que acontecem no mundo, em especial, àquelas relacionadas às práticas corporais. Quando comunicamos a turma que esse seria o tema, todos vibraram. Nesse dia, subiram as escadas até a sala de aula cantando e dançando. Foi muito potente!

ANEXO B – Relato de experiência: Carimbó: entre a cópia e a criação

1

Carimbó: entre a cópia e criação

Pedro Xavier Russo Bonetto

O presente relato descreve as atividades desenvolvidas no ano de 2018 com duas turmas do quarto ano do ensino fundamental, no componente da Educação Física, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Pezzotti, situada na capital paulista.

No mês de abril, logo após o término de um trabalho com o parkour, algumas alunas nos perguntaram se iriam apresentar alguma dança na festa junina da escola. Disseram que estavam acostumadas a dançar quadrilha e sertanejo, mas que desejavam fazer outras danças para a apresentação. De início, queriam misturar quadrilha junina com funk, disseram que tinham visto na internet. Foi quando falamos¹ que era muito importante a tematização de uma dança, todavia, isso significava que iríamos estudar vários elementos dessa dança, tematizando-a como já tínhamos feito com outras práticas corporais, ou seja, não seria a dança pela dança, com a finalidade apenas de apresentá-la na festa. As estudantes toparam e ficou decidido que conversaríamos mais sobre danças nas aulas seguintes.

E assim aconteceu, conversando sobre as possibilidades de tematização, apresentamos às turmas vários vídeos de diversas danças brasileiras. Dentre elas, bumba meu boi, boi bumbá, vaquejada, catira, forró pé de serra, dança do coco, jongo e carimbó. Assistindo aos vídeos, percebemos que as crianças não conheciam nenhuma das práticas corporais. Riam, faziam piadas, falavam que era feio, diziam que era “baiano”. A única dança que alguns já tinham ouvido falar era o carimbó, pois tinham visto na novela *Força de um querer*, a personagem Ritinha dançando.

Aparentemente, o fato de estar na novela fez com que algumas estudantes atribuíssem uma representação mais positiva ao carimbó em relação às demais, entretanto, a maioria ainda fazia piada e dizia que não iria dançar. Outras meninas, empolgadas com a utilização das saias grandes e coloridas, mobilizaram os demais colegas pedindo para que o tema das aulas fosse o carimbó. Assim, diante da possibilidade de tematizarmos elementos da cultura brasileira, mais especificamente da cultura da

¹ Escrevemos na primeira pessoa do plural pois contamos com a participação muito importante da estagiária Renata Resende e da pesquisadora Adriana Gehres. Ficam registrados nossos agradecimentos por toda colaboração nas atividades desenvolvidas.

ANEXO C – Relato de experiência: O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs

O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs

Pedro Xavier Russo Bonetto

O relato de prática em questão descreve as atividades pedagógicas da Educação Física escolar que aconteceram no segundo semestre do ano de 2019, na EMEF Olavo Pezzotti, em São Paulo. O professor de Educação Física da escola é membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) e, nesse semestre, as atividades desenvolvidas na escola puderam ser discutidas com o coletivo, contando com as críticas e sugestões dos/as colegas do grupo. Assim, a prática pedagógica se constituiu como uma experiência agenciada, onde professor e os participantes do GPEF dialogaram pensando na escrita curricular¹.

O tema danças para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental foi pensado a partir da observação que elas fizeram do intervalo das colegas maiores. Nessa observação, as crianças menores viram que os/as alunos/as mais velhos costumavam usar caixinha de som, dançavam funk e gravavam vídeos para a internet. Em conversa sobre o tema que iríamos escolher para as aulas, algumas crianças disseram que queriam fazer dança, especialmente funk. Achei relevante por nunca terem estudado isso na escola e porque, provavelmente, pela quantidade de músicas e artistas que citaram deve ser um ritmo e uma dança bastante presentes nas suas vidas.

Pois bem, com caixa de som e celular conectado à internet, as crianças foram solicitando para o professor que colocasse algumas músicas. Alguns meninos pediram músicas de terror e músicas de *games*. Algumas meninas pediram músicas da novela infantil Carrossel, de desenhos animados e uma parte deles e delas pediram para ouvir *funk*.

Após uma aula onde as crianças solicitavam as músicas, o professor começou a reproduzir na caixa de som músicas de outros ritmos. Durante as duas primeiras semanas fizemos uma brincadeira de dançar e descobrir algo sobre a música (ritmo, cantor, nome da música, etc.). Buscando mapear o conhecimento das crianças sobre a dança e os ritmos, o professor elaborou uma atividade em que reproduzia samba, sertanejo, rock, forró, RAP,

¹ Quinzenalmente nos encontros do grupo de pesquisas. Antecipadamente, o professor enviava um breve relato das aulas, no dia da reunião apresentava algumas fotos e ouvia as sugestões dos colegas. Algumas sugestões foram prontamente seguidas, outras ficaram para momentos posteriores da experiência curricular e algumas não foram realizadas.

ANEXO D – Relato de experiência: Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física

Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física

Vinicius Paixão de Carvalho
EMEF Terezinha Mota de Figueiredo

O presente trabalho foi realizado durante todo o segundo semestre de 2019, junto às turmas do 6º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na Zona de Sul de São Paulo, no bairro do Jardim São Bento Novo, região do Capão Redondo.

Antes do começo das aulas, em uma reunião de planejamento, busquei alguns companheiros para obter informações sobre essas turmas. Considerando que seria meu primeiro contato com elas, precisava saber um pouco sobre o que estudaram nas aulas de Educação Física dos anos anteriores.

Iniciado o ano letivo, conversei com os alunos e soube que a maior parte de suas experiências abarcavam os esportes coletivos e as brincadeiras, mesmo que tenham sido lembrados que as ginásticas, danças e lutas também podem ser abordadas.

Após dialogar bastante, decidi tematizar a ginástica de academia. O tema gerou descontentamento nas turmas que diariamente reivindicavam aulas livres. Persistindo na proposta, convidei dois professores que atuam em academias do bairro para promover vivências da zumba. Observei, nessas ocasiões, que alguns estudantes realizavam passinhos de funk.

Certo dia, enquanto caminhávamos da sala de aula para a quadra, um automóvel passava na rua em frente à escola, divulgando as atrações do circo instalado nas proximidades. Quando o alto-falante tocou o funk *Movimento da Sanfoninha* da cantora Anita, vários estudantes repetiram a gestualidade que fizeram durante as vivências da zumba. Isso me fez pensar que no segundo semestre poderíamos abordar a dança.



Estudantes dançando ao som do *Movimento da Sanfoninha*

ANEXO E – Relato de experiência: Samba: do corpo dominado pela chibata alegria da alma

Samba: do corpo dominado pela chibata alegria da alma

Rose Mary Marques Papolo Colombero
EMEF Ministro Synésio Rocha

O projeto foi realizado com as turmas dos 9^{os} anos A e B, no 3^o e 4^o bimestre de 2014, na EMEF Ministro Synésio Rocha, que atende crianças na faixa etária de 6 a 14 anos de Ensino Fundamental I e II e o EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola está situada na zona sul, no bairro do Campo Limpo. No geral, nossos alunos são oriundos de moradias precárias.

Com a implantação do Ciclo Autoral nos últimos anos do Fundamental II e do TCA (Trabalho Colaborativo Autoral), a professora da sala de leitura criou uma parceria com o “Sarau do Binho” que se apresentava mensalmente na Biblioteca “Marcos Rey”, próxima a escola. Os alunos dos 9^{os} anos passaram a participar dos saraus e o TCA da unidade escolar recebeu o nome de “Manifestações Culturais”. Acompanhando a professora e os alunos, identifiquei que o sarau trazia como tema a valorização da cultura da periferia e a afirmação da cultura negra.

O presente projeto teve como justificativa articular as aulas de Educação Física ao TCA de forma interdisciplinar com as outras áreas, visando o protagonismo, a autonomia e a autoria do aluno frente à construção do conhecimento. Considerando o PPP (Projeto Político Pedagógico), o PEA (Plano Especial de Ação) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. A pesquisa pretendeu um estudo etnográfico da manifestação, trazendo para o currículo o que é emergente dentro das relações de poder de raça, etnia e religião. Intervindo na apropriação, negação e interpretação dos textos, reconhecendo o movimento de resistência e afirmação da cultura negra, através da música, dança e religião, permitindo, assim, a promoção para uma educação antirracista, a reflexão sobre a intolerância e importância das religiões afro brasileiras em nossa cultura, a diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da cultura de massa, e possibilitando que os alunos realizassem uma leitura de mundo, entendendo o contexto em que estão inseridos.

O objetivo foi relacionar o projeto à Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, valorizando a formação da sociedade brasileira; compreendendo a cultura como campo de intervenção política, confronto e lutas por significado, entrelaçada por relações sociais; interpretando a realidade que os

ANEXO F – Relato de experiência: Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais

Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais

Mônica Fogaça
Colégio Marista Arquidiocesano

Introdução

O presente relato de experiência apresenta a trajetória desenvolvida em um curso para alunos do Ensino Médio de uma escola privada, acerca da prática cultural do samba e de sua relação com a identidade negra. Ao fazer valer as normativas colocadas pela Lei 10.639, o curso teve por objetivo a desconstrução de representações hegemônica acerca da cultura negra e seus sujeitos a fim de proporcionar o reconhecimento e a valorização de ambos.

O samba é um modo de afirmação dessa cultura e de resistência às diversas opressões sofridas pelos povos negros da África e seus descendentes. Saber ouvir, dançar e cantar o samba com a possibilidade de enxergar os grupos sociais participantes da sua constituição histórica e de refletir acerca das lutas que estiveram presentes durante a criação hibridizada desse produto cultural é um forma de conhecer, valorizar e de participar dessa prática social da cultura afrodescendente.

Ancorada nos pressupostos produzidos no campo dos Estudos Culturais, o curso foi elaborado a partir de pesquisa documental em diversos suportes textuais (teses, dissertações, documentários) e de algumas etnografias com sujeitos participantes das rodas de samba. Como toda prática no campo é também uma intervenção política, pretendeu-se ampliar o conhecimento dos sujeitos participantes mediante a sensibilização e valorização desse ritual por meio de atividades interativas tanto em sala de aula como em pesquisas para além da sala de aula para que tivessem uma atuação mais solidária para com as diferenças.

Assim, o curso teve por metas: (a) compreender as características da prática coletiva do samba tradicional (fim do século XIX à década de 1930) e das alterações sofridas nas décadas posteriores até o presente; (b) relacionar as características da prática do samba a algumas das influências de seus respectivos contextos históricos; (c) sensibilizar as pessoas para o atendimento desigual às diferentes identidades culturais (foco na identidade do negro, do empobrecido e da religiosidade do candomblé/umbanda); (d) oportunizar vivências da prática do samba de acordo com sua concepção

ANEXO G- Relato de experiência: Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil

Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil

Ana Cristina Godoy

Leonardo de Carvalho Duarte

*Ela é a mais bela, rainha
Não é cinderela
Ela é forte e guerreira que lutou por nós
Hoje brilha estrela
Dandara eu sou sua voz*

*Pra que princesa?
Se eu tenho rainha
Tanta nobreza, mas eu sou da magia*

*Dandara foi quem lutou
Dandara que guerreou, Dandara (4x)*

*Para cada ancestral que nos deu vida nessa caminhada
Sementes plantadas, lutas travadas
Hoje honramos o teu nome
Assim como Dandara*

(Dandara – Vanessa Borges – grifo nosso -  [Clique para ouvir](#))

Dandara dos Palmares, mulher, negra, guerreira, que afrontou a escravidão no período colonial nas últimas décadas do século XVII, lutando ao lado de homens e outras mulheres nas batalhas em defesa do quilombo de Palmares, estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, região de Alagoas. Companheira de Zumbi, com quem teve três filhos, participou ativamente das lutas e estratégias de resistência, bem como, de toda organização política, econômica e familiar do quilombo. Ouvir, cantar e dançar a música de Vanessa Borges, em homenagem à Dandara, nos inspirou e moveu nas atividades iniciais e durante toda tematização das lutas.

Dandara foi a “musa” e a “personagem” que nomeou uma turma da professora Ana Cristina e mais 30 crianças de 4 e 5 anos, em 2019. Além de batizar a turma, sua vida e obra fizeram parte dos projetos de estudo e investigações do grupo durante todo o ano. A EMEI tem em seu projeto político pedagógico, objetivos de valorização da cultura africana e afro-brasileira, em consonância às demandas da lei 10.639¹ de 09 de janeiro de

¹ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências.

ANEXO H – Relato de experiência: Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk

Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk

Carlos Alberto Oliveira Gomes
Escola da Prefeitura de Guarulhos Gianfrancesco Guarnieri

Mais um ano letivo se inicia, mas esse não é qualquer ano, o país fervilha logo após as eleições presidências, a política e as questões ideológicas permeiam as discussões em todos os espaços de convivência, o país se divide, pensar diferente e pensar pela diferença parece perigoso... Medo e tensão, perseguição e vigilância... Há muita apreensão no chão da escola, mas vamos em frente e deixe que a política e as batalhas da vida sigam seu rumo nos diversos espaços sociais.

O início do ano letivo de 2019 foi estranho e aflitivo, as questões apresentadas no início deste relato de experiência são sentimentos que acompanharam este professor nos primeiros passos do processo de artístagem dos estudos e análises sobre danças com os alunos dos 1º e 2º anos da Escola da Prefeitura de Guarulhos Gianfrancesco Guarnieri durante o primeiro semestre do referido ano. Nomeamos esse relato de “dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk.

A tematização aqui relatada, bem como as experiências de vida e profissionais deste docente, se ancora nos princípios ético-políticos e nos encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural da educação física. Entre tantas propostas em nossa área, a decisão de estudar e aprofundar esse currículo se dá por reconhecer no currículo cultural o seu caráter metafórico, transitório e inquieto, que não se amolda a padrões, receitas e preceitos, que afirma as diferenças como essência das diversas tematizações e caminha lado a lado dialogando com uma sociedade em constante mudanças. Reconhecendo os limiares da transitoriedade e das interpretações, reconheço a educação física na escola como componente curricular que legitima a leitura, compreensão e interpretação das diferentes práticas corporais, valorizando os signos presentes em cada qual, bem como a voz e as significações de seus participantes, possibilitando aos diferentes e diversos sujeitos a valorização da vida e das diferenças.

ANEXO I – Relato de experiência: Tematizando as brincadeiras africanas na Emei Nelson Mandela

Tematizando as brincadeiras africanas na Emei Nelson Mandela

Tathiana Gonçalves
Leonardo de Carvalho Duarte

Neste texto relatamos uma experiência de tematização de brincadeiras africanas, desenvolvida entre os meses de agosto e dezembro de 2018, no *Grupo Terra*, composto por 29 crianças entre 4 e 6 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela. A escola foi inaugurada em 1955, e está localizada no Bairro do Limão, no distrito do Limão, localizado na parte Noroeste da Zona Norte do município de São Paulo.

A Emei Nelson Mandela está vinculada à Diretoria Regional de Educação (DRE) Freguesia do Ó/Brasilândia. Até junho de 2016 chamava-se Emei Guia Lopes passando à nova denominação em 28/06/2016, através da Lei 16.463/2016¹. Ao final de 2017, por decisão do conselho escolar, a instituição aderiu ao programa de educação integral da SME-SP. No ano seguinte, as crianças frequentaram a escola das 8h às 16h. Outra característica é a constituição de grupos multietários com crianças de 4, 5 e 6 anos na mesma turma.

As motivações para iniciar a tematização foram a articulação com o projeto político pedagógico da unidade e a lei 10.639/03, que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileiras. Nossa escola desenvolve um trabalho implicado com as questões étnico-raciais que atravessam os projetos e as práticas cotidianas. Em 2018, celebramos o centenário de Nelson Mandela, patrono da unidade, e os valores civilizatórios foram temas no currículo abordados em todas as turmas. Partiu daí a definição das brincadeiras africanas como práticas corporais a serem tematizadas.

No primeiro semestre de 2018, a professora Tathiana apresentou e organizou a vivência de algumas brincadeiras africanas (*terra e mar, fogo na montanha, saltando feijões*), nos momentos previstos para utilização da quadra. As crianças demonstraram interesse e empolgação na vivência dessas brincadeiras, o que levou a professora a tornar as brincadeiras africanas tema de estudo no segundo semestre. Momento em que o professor Leonardo passou a colaborar com os trabalhos.

Os objetivos iniciais foram: ampliar o repertório de brincadeiras do grupo; estabelecer conexões entre os modos de vida de africanos e brasileiros, reconhecendo

¹ <http://sedin.com.br/new/index.php/lei-no-16-4632016-alteracao-nome-de-emei-guia-lopes-para-emei-nelson-mandela/>

ANEXO J – Relato de experiência: “Maracatu: O som da Nação”

“Maracatu: O som da Nação”

Mariana de Oliveira Xavier Joaquim
E.E Prof. Anthenor Fruet – Itu/SP

Este projeto foi realizado na E.E Prof. Anthenor Fruet, uma instituição de ensino de aproximadamente 20 anos e de grande porte, localizada no bairro Cidade Nova, na cidade de Itu. Esta escola atende em média de 1200 estudantes cursando Ensino Fundamental II e Médio, divididos em 32 classes. Atuo nesta escola como professora de Educação Física desde 2013. O projeto, que leva o nome de: “Maracatu - O som da Nação”, teve início no mês de fevereiro de 2016 e foi finalizado em maio de 2016 com duas classes de 3º ano do ensino médio. Porém, a classe citada neste relato é o 3º ano A. O projeto teve por objetivo valorizar e contextualizar a manifestação cultural Maracatu a fim de compor o repertório da cultura popular, valorizar a cultura afrodescendente e desenvolver o respeito às diferenças étnicas e culturais dos colegas e da comunidade; reconhecer a manifestação cultural, sua simbologia, representações, seus praticantes e seus objetivos; conhecer suas principais características e locais em que ocorrem; vivenciar os principais movimentos, gestos e danças desta manifestação. A escolha desta manifestação cultural como tema para a execução do projeto ocorreu de uma forma um tanto cômica, pois ao entrar na sala de aula, um aluno me abordou e disse: “Dona, a senhora é macumbeira?”, confusa com a pergunta, respondi: “Não, mas me diz o porquê desta pergunta?”, então ele disse: “É que te achei no face, e vi uma foto que estava de saia longa e estampada, turbante e na legenda tinha uma letra de música de macumba!”. Ou seja, o mapeamento¹ surgiu de modo inusitado. Após muitos risos da classe, expliquei que eu era apreciadora desta manifestação cultural chamada Maracatu e que frequentava as apresentações de grupos de dança que disseminavam esta cultura.

Numa conversa informal, fui perguntando o que eles/as sabiam sobre o maracatu e algumas das respostas foram: “Sei lá, tem nome de coisas de candomblé.”; “Deve ser algo indígena, dona!”; “Nem imagino é de comer?”. Notei que a maioria deles/as nunca tinha

¹ Segundo Neira (2009) “Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo”.

ANEXO K – Relato de experiência: O funk na ETEC JRM

O FUNK NA ETEC JRM

Marcelo Ferreira Lima

Etec José Rocha Mendes

Resumo

O trabalho com o FUNK foi feito com um 2º ano do ensino médio e técnico, do curso de Eletrônica da Escola Técnica (ETEC) José Rocha Mendes que está situada no bairro da Vila Prudente num local entre residências, comércios, empresas diversas e faculdade. São total 34 discentes contando com 3 meninas e 31 meninos. Este tema (dança) foi votado e escolhido pela sala para o 3º bimestre de 2016, já que a dança é um dos temas do PC¹ do curso de eletrônica. Os registros, mapeamentos, pesquisas e práticas se consolidaram em cinco semanas não consecutivas. Ora foram na sala, ora na quadra ora na sala de informática ora em outros espaços da escola. Após a votação e escolha foi feito um primeiro mapeamento sobre possíveis saberes das/os alunas/os sobre o que é dança. Em seguida os tipos de dança que elas/es conhecem e gostam e algumas características que essas danças tem. Depois disso fizemos uma discussão sobre o primeiro mapeamento relacionando as primeiras representações sobre o que é a dança. Com isso votamos e decidimos em conjunto sobre que dança iríamos tematizar e o funk ganhou. Com isso fizemos um novo mapeamento no sentido de apresentar as representações de cada um sobre o funk. Discutimos um a um em sala sempre relacionando com as representações anteriormente registradas por todos. Na sequência os grupos escolheram um estilo do funk para a prática e discussões. Além disso trouxeram a letra do funk escolhido para discussão em sala. Depois os grupos foram para os ensaios da prática com as letras e músicas escolhidas. Tentei a vinda de um MC na escola, mas não foi possível. Na região só encontrei pessoal de hip-hop. Depois por intermédio de um dos alunos da sala um contato foi estabelecido, mas sem sucesso. Com isso retirei trechos de um relato de experiência no GPEF já vivenciado para as discussões em sala. Depois disso os grupos se apresentaram reforçando algumas discussões em sala na própria prática e depois uma apresentação só com a dança. Feito isso foi escolhido uma pessoa de cada grupo para pesquisar na própria escola sobre o tema. Poderia ser funcionária/o, professoras/es e outras/os alunas/os. Após os registros discutimos as respostas sempre retomando as aulas anteriores.

Palavras-Chave: dança, funk, currículo cultural; educação física escolar.

¹ Plano de Curso. Este é um documento que é produzido no laboratório de Currículos do Centro Paula Souza.

ANEXO L – Relato de experiência: O RAP como política da escola

O Rap como voz política na escola

Marcelo Ferreira Lima
ETEC José Rocha Mendes

Resumo

O trabalho iniciou no primeiro semestre de 2018 com o 2º ano do curso de ADM (Administração) do ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio), da ETEC (Escola Técnica Estadual José Rocha Mendes). A partir da retomada do ano anterior e o PC (Plano de Curso) decidi tematizar a dança. Num primeiro momento os grupos puderam decidir que dança iam registrar suas representações, e, conseqüentemente, suas pesquisas e apresentações. Com os registros em mãos organizei o início dos seminários. No decorrer das apresentações um estagiário acompanhou as aulas. Ao longo das apresentações fiz registros de palavras chave para posteriormente ampliar e aprofundar em uma dança específica. Ao final destas, a partir de certas manifestações atuais decidi pelo RAP. Neste momento, organizando como iria fazer o mapeamento, o estagiário se posicionou e organizamos as palestras com ele e um "parceiro" do RAP. Enquanto isso levei letras do grupo de RAP Racionais MC'S por conta dos registros das representações e debates em sala de aula. Outros registros foram feitos sobre os debates em sala de aula. Interpretação e produção de letras foram feitas ao longo das aulas. Dando continuidade, o estagiário, que é skatista profissional e seu "parceiro" de ações sociais que é MC, Rapper e Poeta, vieram a escola para apresentar e amplificar as vozes. Depois das falas, tanto dos estudantes quanto dos palestrantes, alguns alunos produziram suas batalhas a partir dos temas que a própria sala propôs. No fim dessas apresentações alguns alunos puderam trocar ideias com os palestrantes. A partir das interferências, dos debates, das vozes amplificadas e das práticas, pode-se afirmar que houve diversas possibilidades de conhecimento sobre o tema RAP.

Palavras Chave: Currículo Cultural; rap; dança; resistência; vozes amplificadas

Ligando o Som

A decisão de trabalhar com dança nesse semestre se deu a partir da leitura dos documentos que regem o PC (Plano de Curso) do ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio) do curso de ADM (Administração) com o 2º ano. Fiz uma leitura do ano anterior (1º ano) onde trabalhamos com a dança. Neste caso com o funk.

Como no primeiro ano fizemos os registros sobre o reconhecimento de diversas danças, neste ano e neste semestre decidi que as/os estudantes conversassem sobre outros exemplos de dança e registrassem suas representações em folhas de caderno.

Solicitei que os grupos se manifestassem para registrar, de uma forma sintética, na lousa para iniciarmos nossas falas. Então no primeiro mapeamento surgiu:

ANEXO M – Relato de experiência: Dança funk e eletrônica: qual seria mais organizada?

1

Dança funk e eletrônica: qual seria a mais organizada?

Franz Carlos de Oliveira Lopes

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Marli Ferraz Torres Bonfim foi construída na década passada, período em que as reformas educacionais no município de São Paulo tiveram expressivo impacto. O poder público ampliou as contratações, reorganizando os planos de carreira e construiu unidades educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a fim de ampliar a oferta da educação básica obrigatória para as crianças e jovens. A nova configuração da rede demandou realocações de estudantes das escolas do entorno para o novo espaço.

Localizada próxima ao Largo do Jardim Ângela¹, extremo sul da capital paulista, a unidade educacional apresenta uma arquitetura que prioriza a verticalização. Um prédio de cinco andares, onde as aulas de Educação Física comumente acontecem na quadra situada no último pavimento.



Figura 1. EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim, que, até 2015, tinha o nome de EMEF M^oBoi Mirim III, inaugurada em 2008 com a intenção de ampliar a oferta do Ensino Fundamental.

Em 2018, durante as primeiras aulas com os estudantes das turmas de 8^o ano, procurei saber as produções e temas estudados em períodos anteriores. Os esportes e posteriormente as brincadeiras nortearam as ações pedagógicas em momentos passados. Em seguida, propus um equilíbrio nos temas de trabalho como condição de equidade e iniciei uma aproximação dos estudantes com as lutas e danças, mirando relações com

¹ O Jardim Ângela é um distrito da zona sul do município de São Paulo. A região fica às margens da represa do Guarapiranga, nas proximidades do Capão Redondo e do Jardim São Luís.

ANEXO N – Relato de experiência: Hip-Hop na escola

HIP-HOP NA ESCOLA
EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa
Jacqueline Cristina Jesus Martins

O trabalho “*Hip-Hop* na escola” foi realizado durante o primeiro semestre do ano de 2009 na EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa com as três turmas de 4ª séries. A escola fica localizada no bairro Jardim Bataglia, na região do Butantã. A escola funciona nos períodos da manhã e tarde com 12 salas em cada período. No período da manhã atende apenas ao fundamental I e no período da tarde ao fundamental II. O objetivo do trabalho foi ampliar a leitura dessa manifestação corporal, tentando superar estereótipos e preconceitos que acompanham essas práticas.

A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de aluno como leitor e escritor do mundo e do desdobramento do Projeto Especial de Ação (PEA) que tinha como objetivo a aproximação entre a escola e a comunidade.

Após essas decisões coletivas e tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como manifestações corporais a serem estudadas nas aulas de Educação Física.

Logo no início dos estudos, a manifestação era as danças: diferentes ritmos, o entendimento do que era dançar, para que dançar, onde dançar etc. Com o decorrer do trabalho percebi que para atingirmos os objetivos propostos inicialmente deveríamos focar os estudos em um ritmo específico, e decidimos pelo ritmo inicialmente chamado pelos alunos de *black* ou de *hip-hop*, mas que durante os nossos estudos percebemos que se tratava do *break*. O trabalho tomou esse rumo, pois percebi que para que os alunos entendessem mais sobre as danças e para que pudessem fazer leituras do mundo, como o proposto no nosso projeto pedagógico era necessário ampliar e aprofundar os conhecimentos de determinadas práticas corporais, para tanto, através das observações e anotações que fiz no início do trabalho percebi que o ritmo que mais dialogava com o grupo de alunos e com as propostas da escola era o *break*, até então chamado de *black* ou *hip-hop*.

Para iniciarmos essa discussão foi apresentado um texto que explicava o que era a *black music*¹ e o que era o movimento *hip-hop*². Ficou entendido que o *hip-hop* não era apenas a dança, mas um movimento cultural que engloba outras formas de manifestações artísticas, como o grafite, o RAP, o Mc, o DJ, o *Streetball* e o próprio *break*. Decidimos então que estudariamos o movimento Hip-Hop, e não apenas a dança *break*.

Após essa definição, com o objetivo de aproximar a manifestação dos alunos, utilizamos a leitura de alguns vídeos para iniciarmos o estudo. Utilizamos trechos dos filmes: O

¹ Conforme o sítio www.wikipedia.com.br acessado em 04/03/2009

² Conforme sítio www.culturahiphop.com.br acessado em 04/03/2009

ANEXO T – Relato de experiência: Samba, Samba, Samba o Lelê

13. SAMBA, SAMBA, SAMBA O LELÊ

Marina Batsques Matella

O trabalho aqui relatado aconteceu durante o primeiro semestre de 2018 na Emei Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo, em uma turma multietária composta por crianças de 4, 5 e 6 anos, e uma vez por semana, dentro do território de aprendizagem nomeado pela escola de cultura corporal. O público atendido pela instituição é formado por sujeitos advindos de diferentes camadas sociais, podendo afirmar que uma parcela é caracterizada por maiores dificuldade no acesso aos serviços públicos, enquanto outra parte apresenta melhores condições de acesso até mesmo aos serviços vinculados a instituições particulares da região. A escola pertence ao programa do município de São Paulo intitulado “Escola de tempo Integral”, atendendo às crianças das 8 às 16 horas, sendo que cada turma possui uma professora que atua das 8 às 12 horas e outra das 12 às 16 horas.

Atenta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, considerando o tema do Projeto Especial de Ação (PEA), que no ano vigente está se dedicando ao estudo de práticas promotoras para a equidade racial e de gênero e permeada pelos princípios e procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física, elegi como tema de estudo o samba. Essa escolha se deu após identificar que a Emei está localizada entre três importantes escolas de samba da região: Mocidade Alegre, Rosas de Ouro e Império da Casa Verde, espaços muito frequentados pelas famílias e crianças aos finais de semana e período de férias.

Com base nesse cenário, realizei um mapeamento acerca dos conhecimentos referentes a essa prática corporal que circulavam entre as crianças, perguntando a elas o que sabiam sobre o samba e em que locais podemos sambar. A primeira criança a falar disse: “*eu sei sambar*”, seguida por muitas outras que disseram: “*eu também*”. Um menino afirmou: “*as mulheres só vestem pouca roupa*”, fala que

ANEXO O – Relato de experiência: Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia

Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia

Marina Basques Masella
Alice Gomes Signorelli
Ana Cristina Silva Godoy
Carolina Hamburger
Lenize Cristina Riga
Lígia Chiavolella
Priscilla de Lima Rocha
Solange Miranda

Implicações, crises e movimentos iniciais...

O presente relato narra a experiência transcorrida entre os meses de março e agosto do ano de 2020, na EMEI Nelson Mandela, dentro do contexto de educação remota que se instaurou devido à pandemia de Covid-19.

O primeiro movimento realizado pelo nosso coletivo de educadoras quando as medidas de isolamento social foram instituídas no final do mês de março, foi permanecer em contato com as crianças. Naquela época, não sabíamos que a pandemia duraria tanto tempo, mas já nos preocupamos em buscar meios para que o distanciamento não enfraquecesse os laços de acolhida, afeto e vínculo que estavam começando a se formar entre professoras, demais educadoras, crianças e famílias desde o início do ano letivo.

Para tornar isso possível, resolvemos utilizar as páginas oficiais da escola nas redes sociais - Facebook e Instagram¹. Há muitos anos, nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) propõe o uso das redes sociais, intituladas de *portfólios virtuais*, para estreitar laços com as famílias da escola e comunidade mais ampla, por meio da divulgação das fotografias e vídeos das crianças; das tematizações; de veiculação de informes, etc.

Passamos então a utilizar esse canal para postar uma série de vídeos para que as crianças pudessem nos ver, nos ouvir e assim, estarem em contato conosco. Essas iniciativas se deram durante o período de recesso que havia sido antecipado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Ainda assim, por prezar pela manutenção dos vínculos, de forma alternada, algumas professoras se dispuseram a produzir os vídeos.

O tempo todo tivemos em mente que devido à faixa etária das crianças (4 e 5 anos), o acesso a essas postagens teria de ser intermediado por algum membro mais velho da família que necessariamente precisaria dispor de acesso à internet.

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/emeinelsonmandela>
<https://www.instagram.com/emeinelsonmandela/?hl=pt-br>

ANEXO P – Relato de experiência: “Capoeira: identificando estereótipos”

“Capoeira: Identificando estereótipos”
EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria
Profa. Cleide Sueli Viana Milaré

Ao trabalhar no início do ano letivo de 2008 uma apresentação com cordas, observei que muitos grupos colocaram movimentos da capoeira na atividade. Em sala de aula, questionei quantos frequentavam essa prática, constatando que vários costumavam utilizar dois espaços da comunidade: o “campinho do sabão” (denominação do campo de futebol) onde fazem apresentações e a Casa de Cultura¹ local onde têm aulas, treinam e jogam a capoeira.

A escola tem como proposta a emergência do exercício de cidadania e isso envolve o direito à diversidade cultural e o direito à equidade social. Antes de dar início ao meu trabalho fiz um mapeamento do bairro, observei a comunidade por onde passo todos os dias, conversei com alguns professores da escola e encontrei um livro contendo o registro da história do bairro, trabalho desenvolvido pela professora da sala de leitura com alunos do curso de Jovens e Adultos. Passo a descrever alguns dados: o local era na verdade, uma fazenda que foi loteada pelos herdeiros, daí possui alguns nomes que sugerem um ambiente mais rural, e tranquilo: Jardim, chácara, parque, etc. Apesar disso, a região está distante da tranquilidade ou beleza sugerida. A população aumenta assustadoramente e os programas habitacionais não dão conta de oferecer moradias dignas para todos.

Em relação ao acesso a outras vivências essa população extremamente numerosa não conta com nenhuma opção de lazer além do futebol, bar ou quadras das escolas públicas. Existem duas Casas de Cultura na região, porém poucos são os alunos que se referem a elas. Com o grande descaso do poder público e a falta de interesse do poder privado os moradores buscam alternativas para que o tempo livre seja ocupado. Os vários torneios e apresentações que acontecem no campinho de várzea que ainda resta, movimentam a população e animam as tardes de domingo.

¹ – Espaço cultural onde durante a semana são oferecidos cursos como: computação, capoeira, balé, teatro, música, artesanato para crianças e adolescentes da região.

ANEXO Q – Relato de experiência: Funk no Voith

O FUNK NO VOITH

Professor Arthur Müller

Escola Estadual Friedrich Von Voith

O presente relato retrata uma prática culturalmente orientada, durante as aulas de Educação Física em uma escola da rede estadual de São Paulo, para turmas do 5º ano do ensino fundamental. A escola Friedrich Von Voith se localiza na zona norte de São Paulo, próxima ao pico do Jaraguá¹. O bairro possui vias de acesso para outras localidades mais extremas de São Paulo, como a cidade de Caieiras e os bairros de Perus e Taipas. O entorno da escola não oferece muitas opções de cultura e lazer. Em uma das ruas paralelas à escola, há uma praça, com uma pequena quadra poliesportiva e alguns quiosques. Mais à frente, há outra praça com somente uma quadra poliesportiva e alguns bancos. Na grande maioria das vezes, o uso desses espaços se restringe aos adolescentes e aos adultos que praticam futebol e, dependendo da época do ano, empinam pipas. As crianças são proibidas de acessarem esses locais por duas razões (de acordo com conversas que tivemos com os pais de nossos estudantes): a violência que se estabeleceu no bairro já há alguns anos (é rotineiro o relato de assaltos, uso de drogas e até estupros na região circundante ao parque) e também, porque os garotos mais velhos não cedem espaço para que as crianças possam utilizar as quadras. Vale ressaltar que a utilização dessas quadras se dá, majoritariamente por homens e adolescentes. As meninas, mesmo que adultas, não são vistas dentro das quadras. Um pouco mais afastado do local em que se esta situada a escola, recentemente foi inaugurado um shopping center². Imediatamente, se tornou o local de encontro dos jovens, adultos e crianças na região, uma vez que oferece toda a estrutura e serviços típicos de qualquer outro shopping center de São Paulo. Outra questão interessante sobre o a inauguração do shopping foi a movimentação que os jovens e adultos tiveram principalmente a uma recolocação profissional ou mesmo ao acesso ao primeiro emprego. Algumas famílias que pensavam em retornar para suas cidades/estados de origens dada as condições precárias que estavam enfrentando, reorganizaram suas expectativas. Inegavelmente, o surgimento do shopping na região alavancou a comunidade local, seja em questões financeiras, seja em questões de acesso à serviços.

¹ O Jaraguá é um bairro muito conhecido também pela reserva indígena estabelecida em frente a entrada do parque estadual (local em que se localiza o pico do Jaraguá).

² Shopping Center Cantareira, inaugurado no segundo semestre de 2016.

ANEXO R – Relato de experiência: Tematizando o Rap na escola: dias de luta ou dias de gloria

Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória

Profa. Aline Nascimento

EMEF Castor

A mudança vem da base, pela base e das classes populares. (Marighella)

O projeto “Dias de luta ou dias de glória” foi realizado no primeiro semestre de 2013 com uma turma do 8º ano do ciclo II da EMEF Castor, situada no bairro Satélite, na Zona Leste da cidade de São Paulo, por aproximadamente cinco meses.

Durante os horários coletivos de planejamento inicial da proposta curricular, constatei que funcionários e professores mais antigos diziam que a escola era boa, mas a comunidade era complicada. Fiquei pensando sobre os possíveis motivos e questionei uma funcionária, que prontamente respondeu: “Essa comunidade é complicada. Não sabe o que acontece aqui. Só sabe cobrar e fazer denúncia. A gente precisa tomar muito cuidado com o que faz e fala”.

Com a preocupação de fazer com que minhas aulas se tornassem um momento difusor das relações entre a escola e a comunidade, criando um espaço coletivo de diálogo, iniciei o processo de mapeamento da cultura corporal na escola e no seu entorno. Procurei caminhar pelas ruas da comunidade em horários alternados, visualizei locais propícios¹ para a prática de certas manifestações da cultura corporal, tive conversas informais com pais e alunos da escola e percebi a necessidade de trabalhar com algo que se aproximasse daquela realidade, mas não sabia, ao certo, o que seria. Mapeando a escola durante os horários de permanência dos discentes fora da sala de aula (entrada, intervalo e saída), percebi que os alunos do 8º ano permaneciam sempre com seus celulares conectados, expressando suas preferências musicais.

Na intenção de expandir o levantamento de informações, no primeiro encontro com a turma iniciei uma roda de conversa sobre a comunidade, a escola e as aulas de Educação Física. Em forma de palavras-chave coloquei na lousa o que os alunos disseram sobre as práticas presentes na comunidade, as que eles conheciam e as que já haviam estudado anteriormente.

¹ Um Clube Escola da Prefeitura cujo espaço proporciona a prática do futebol, futsal, basquete, vôlei, violão, danças, capoeira etc.

ANEXO R – Relato de experiência: Relato de experiência: Capoeira é e não é...

8. CAPOEIRA É E NÃO É...

João Paulo dos Reis Nery

Experiência realizada com base no currículo cultural de Educação Física, desenvolvida com os estudantes do 7º ano da Escola Estadual João Sussumu Hirata, localizada no Jardim Mônica, região do Capão redondo, cidade de São Paulo, durante o ano letivo de 2017.

Ao colocar em prática o projeto, busquei me apropriar das ferramentas utilizadas no currículo cultural, por essa razão, comecei as aulas realizando o mapeamento, buscando conhecer quais práticas corporais eram comuns para os educandos e quais práticas haviam estudado até aquele momento. Para isto, iniciei um bate-papo com os educandos com a intenção de identificar quais práticas corporais (esportes, brincadeiras, ginásticas, lutas e danças) haviam vivenciado na instituição escolar e em outros locais.

A partir das conversas com os educandos, percebi a predominância de algumas práticas corporais relacionadas aos esportes (handebol, futsal, vôlei e basquete), brincadeiras (queimada, rouba bandeira, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, entre outras), danças (funk, hip-hop, sertanejo, reggae e pagode), ginásticas (hidroginástica, ginástica artística e musculação) e lutas (boxe, capoeira, judô, caratê e jiu-jítsu).

Após citarem diversas práticas corporais vivenciadas dentro e fora da escola, escolho tematizar a capoeira, pois avaliei que o tema lutas ainda não havia sido abordado nas aulas de Educação Física, somando-se ao fato de que esta está presente nas diversas práticas corporais oferecidas pelas ONGs do bairro, e possibilitaria discussões mais amplas sobre o tema.

Na aula seguinte, comuniquei aos estudantes a escolha do tema (capoeira) e combinamos de criar um grupo no Facebook³², para servir como acervo de informações sobre a capoeira e registros das nossas aulas, no qual, no decorrer das aulas, os estudantes postaram diversos textos (vídeos, músicas, fotos, comentários) sobre o tema,

32. Disponível em: <<http://bit.ly/2Oecl4U>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

ANEXO V – Relato de experiência: “Zum Zum Zum Capoeira mata um?”

“Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”

Núcleo de Ensino Max¹

Marcos Ribeiro das Neves

Este projeto foi realizado no Núcleo de Ensino Max, uma instituição Educacional de pequeno porte, que fica localizada na Zona Norte da Cidade de São Paulo em uma região conhecida como Freguesia do Ó, no Bairro da Brasilândia. Esta unidade educacional existe há aproximadamente dez anos, atende desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental II e possui em média um número de quinze estudantes por sala de aula.

O Projeto de Capoeira foi construído com a turma de 8ª série e teve duração de um pouco mais de quatro meses, iniciou-se no segundo semestre de 2009 no mês de agosto e foi até o início de dezembro.

Para a escolha da manifestação corporal Capoeira, considerei alguns fatores que nortearam o projeto: Primeiro, os componentes curriculares, Português, História e Geografia, iniciariam um trabalho estudando os conhecimentos culturais da Cultura Africana que estavam presentes na apostila adotada pela escola no último semestre do ano. Segundo, durante todo o trajeto escolar, em nenhum momento a turma estudou os conhecimentos deste grupo cultural no currículo da Educação Física. Terceiro, no semestre anterior, estávamos estudando uma outra manifestação corporal e durante uma visita ao Centro Esportivo da Freguesia do Ó (CEFO) que fica no entorno da escola, os /as estudantes ao verem algumas pessoas negras transitando por lá e alguns capoeiristas conversando antes do treino, proferiram palavras de preconceito como: “negro dá até nojo”, “que são perigosos”, “capoeira é coisa de macumba”.

No primeiro dia de aula do segundo semestre, avisei-os/as que naquele momento estávamos iniciando um projeto para estudar a manifestação corporal Capoeira.

Escrevi na lousa como atividade de ensino para o projeto, que eles/as seriam divididos em grupos e que cada grupo ficaria responsável pela busca de

algumas informações. Um grupo ficou responsável pelo registro escrito (e depois de socializar os registros no final da aula com os demais, quem quisesse, poderia se posicionar também), o outro, teria que buscar informações em diferentes meios de comunicação quando surgisse alguma necessidade, e o último grupo, ficou responsável pelo registro fotográfico das aulas e a construção de um portfólio digital que seria entregue no

¹ Max, nome fictício da escola

ANEXO S – Relato de experiência: Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física Escolar

Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física Escolar.

Marcos Ribeiro das Neves

Este trabalho foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na Zona Norte de São Paulo, no bairro da Vila Maria. Esta Unidade Escolar atende em torno de 630 estudantes em dois turnos. O projeto foi desenvolvido com a turma do 5º ano B, no período da tarde, durante aproximadamente três meses, no primeiro semestre de 2011.

A seleção da manifestação cultural Funk, como objeto de estudo nas aulas de Educação Física deveu-se a alguns motivos. Primeiramente, como docente de Educação Física me envolvi com o grêmio estudantil e uma das propostas da chapa eleita era ouvir músicas na hora do recreio. Porém, em determinado momento, as músicas de Funk selecionadas pelos estudantes foram vetadas. Além disso, afixaram na porta da sala de música um cartaz que dizia: “proibido tocar Funk”. Outra razão que nos levou a optar pelo Funk, foi a percepção da existência de muitos garotos do 9º ano que eram MC’s de Funk (cantores) e que, quando questionados sobre a presença de danças e Funk no currículo escolar, disseram nunca terem estudado tais manifestações. Imediatamente percebi, que o currículo estava colonizado. Por último, na reunião de Planejamento que acontece no início do ano, foi definido pela equipe gestora (coordenação pedagógica, direção) e pelos professores que o tema da Feira Cultural (evento que ocorre todo ano no mês de Outubro) e do Projeto Especial de Ação (PEA) seria “Diversidade Cultural e Globalização”. Sendo assim, os diversos componentes curriculares deveriam selecionar temáticas congruentes para serem estudadas durante o ano letivo e que pudessem gerar produtos que comporiam a apresentação da festividade escolar.

Outras metas da Unidade foram selecionadas e levadas em conta no início do ano, como: trazer a comunidade que vive no entorno da escola para o seu interior e tentar trabalhar com o protagonismo Juvenil. Como se verá adiante, tais elementos foram

ANEXO U – Relato de experiência: Frevo

Frevo

Marcos Ribeiro das Neves

EMEF Dom Pedro I

O relato a seguir descreve o processo de tematização do frevo realizado no primeiro semestre de 2015 com a turma do 6º ano B. Como surgiu a temática? Nós (grupo de professores e gestão da escola) estávamos conversando sobre o Projeto Pedagógico e a coordenadora propôs que, no início do ano abordássemos o Carnaval nas aulas. Os colegas se entre olharam, como que pensando: “Qual vai ser minha contribuição?” Então, sugeri: “Eu vou tematizar as práticas corporais do Carnaval!” Aproveitei e convidei a professora de artes para pensarmos juntos. Alguns professores se posicionaram: “A gente trabalha algumas coisas do Carnaval, mas sempre muito vago, muito raso, muito rápido, porque mal começam as aulas e, na sequência, já vem o Carnaval”.

Considerando que o Projeto Pedagógico da escola desse ano tinha como tema a “Mídia, Educação e Culturas”, daria para fazer um diálogo interessante apesar de ser muito amplo e a solicitação ter sido feita sem base em um critério plausível.

As aulas começaram no dia 04/02 e o Carnaval no dia 16/02. Para iniciar o trabalho, fiz um mapeamento perguntando aos alunos “o que é o Carnaval?” e “quais eram as práticas corporais que surgem nessa época?” Entre algumas colocações, disseram frevo e samba. A respeito do frevo, demonstraram alguns os passos sem saber o nome e lembraram que se usava o guarda-chuva.

Em função do pouco tempo disponível para contribuir com o trabalho solicitado pela coordenadora, na aula seguinte fomos à sala de informática em busca de conhecimentos mais profundos. Pedi para acessarem as bases de dados que conheciam e registrar no caderno as informações que pudessem coletar sobre o frevo. Após uma ampla discussão com a turma e seleção dos saberes mais relevantes, foram construídos cartazes e afixados no mural da escola. Os materiais foram revisitados várias vezes devido à riqueza e variedade dos conhecimentos registrados.

ANEXO U – Relato de experiência: O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder

O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!

Marcos Ribeiro das Neves

CIEJA Campo Limpo

No início do ano, os profissionais da escola se reuniram para pensar o tema do projeto que perpassaria todos os componentes. Ficou definido que as duas primeiras semanas seriam destinadas a realizar essa tarefa.

Nesse período acompanhei uma professora regente de classe que havia acabado de ingressar na escola e, em parceria, realizamos um mapeamento com a turma de jovens e adultos que se encontra na última etapa da alfabetização. Para realizar esse trabalho, a escola toda partiu de duas questões principais: O que queremos aprender? E como podemos pensar juntos esse caminho?

Durante o processo de construção coletiva, os estudantes pontuaram que queriam entender um pouco mais sobre as culturas periféricas e suas características. Aos poucos, nesse movimento, eu ficava pensando como a Educação Física poderia contribuir com o projeto da turma.

Mapeamos diferentes informações para levar em conta na definição de um tema. Consideramos a origem das pessoas e das suas famílias. Naquela turma, grande parte dos estudantes vieram ou têm suas raízes na região nordeste do país, o que de fato influenciou nas nossas escolhas. Aos poucos, os educandos entenderam que, naquela escola, o diálogo, a voz e a escuta seriam muito importantes para definirmos o caminho a ser traçado. Durante a conversa, uma senhora nos procurou e disse que na família dela existiam brincantes de maracatu, antes de terminarmos a conversa, ela nos mostrou duas fotos em que aparece seu pai brincando de maracatu rural. Na comunidade onde reside, ele é caboclo de lança.

Nesse movimento de escolha, a turma ficou sensível ao desejo de estudar as culturas periféricas e para dialogar com o projeto escolhi tematizar o maracatu. Além das mencionadas, pesaram outras percepções. Após conversar com minha colega a respeito da decisão tomada, muitos estudantes fizeram cara feia e murmuraram diante dessa possibilidade, para alguns deles, em função de suas crenças religiosas, seria uma péssima opção estudar coisas do demônio.

ANEXO W – Relato de experiência: Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio

Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio

Valentina Piragibe

A tematização a seguir foi realizada no modo remoto com os 1^{os} anos dos cursos técnicos Eletroeletrônica, Informática e Mecânica integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo, campus Bragança Paulista, entre os meses de setembro e dezembro de 2021.

A ideia surgiu a partir da pergunta que fiz aos estudantes sobre a música *Baile de favela* escolhida pela ginasta Rebeca Andrade nas Olimpíadas de Tóquio. Por que a música não foi cantada durante a coreografia de solo? ‘Porque é uma música com a linguagem chula’, ‘A música não foi cantada pois a letra é bem pesada’. Após pesquisarem sobre as regras da ginástica de solo, iniciamos a tematização do funk.

Também considerei o Projeto Político-Pedagógico da instituição que traz, dentre seus princípios norteadores, o seguinte:

[...] o desafio cotidiano para a prática pedagógica docente é o desenvolvimento de ensino de qualidade junto à ampla gama de públicos que procuram por profissionalização e inserção no mundo do trabalho, mas sem perder de vista a formação integrada. Uma formação integrada, além de possibilitar o acesso a conhecimentos, promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sobre as referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, e incorpora os valores ético-políticos. (Grifos nossos)

Estes princípios coadunam em grande parte com a proposta do currículo cultural da Educação Física, o que possibilitou, durante o mapeamento inicial com os estudantes, identificar a relevância do funk.

Comecei mostrando vídeos de James Brown e solicitando que os estudantes descrevessem e analisassem o cenário: roupas, cabelos, instrumentos da banda e estilo musical. Pedi que observassem o chão bem liso e os deslizos com os pés.

Em outra aula, forneci trechos do artigo *Identidades em diáspora: bailes Black no Brasil* e solicitei que pesquisassem o início do funk no Rio de Janeiro e em São Paulo. Os estudantes pesquisaram o que foi o movimento *Black Power* e apresentei vídeos mostrando Nelson Triunfo dançando em um curso que ele ofereceu. Também apresentei vídeos de Tony Tomado. Pedi que observassem o visual de ambos e os estudantes falaram dos cabelos que representavam o orgulho negro.

ANEXO Z – Relato de experiência: “Macumba sarava solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup e o Huka Huka no 6º ano”

"Macumba sarava, solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup e o Huka Huka no 6º Ano."

Ronaldo dos Reis
Escola de Aplicação FEUSP

Resumo

O projeto realizado com a turma do 6º Ano se deu em certa medida em continuidade do que tentamos em 2017, primeiro ano que trabalhei com a turma e com muita dificuldade avancei em alguns pontos. Posso destacar que em poucos momentos no ano anterior conseguimos avançar nas atividades, em dois projetos no 5º Ano (hand spinner e corridas do atletismo) tivemos sucesso em ter o envolvimento da turma. Já em 2018, viver com a turma essa transição de ter 09 professores diferentes, acredito, ter possibilitado um envolvimento maior de confiança que fez com que o trabalho com lutas, não realizado ainda com a turma, identificado no mapeamento e em nossas conversas sobre o que ainda não teria sido contemplado nos estudos da turma. Durante as nossas atividades vivenciamos a luta huka huka, conhecemos um pouco da cultura kamayurá, principalmente o kuarup de onde a luta tem um protagonismo. Após o vídeo e o diálogo sobre o que assistimos, o que nos possibilitou uma atividade onde os estudantes deveriam trazer rituais que identificamos semelhanças com o kuarup onde desenvolvemos uma proposta de criar outros rituais para chegarmos na luta huka huka, onde ao final das apresentações um dos estudantes falou: “macumba saravá, solta um peido e sai fubá”, o que nos levou a outros debates que configuraram diferentes interpretações dos estudantes em relação aos rituais que foram apresentados e dialogados com os pesquisados.

Desenvolvimento das atividades

O projeto realizado com a turma do 6º Ano se deu em certa medida em continuidade do que tentei colocar em ação no ano de 2017, primeiro ano que trabalhei com a turma e com muita dificuldade avançamos em alguns pontos. Posso destacar que em poucos momentos no ano anterior conseguimos desenvolver atividades com o 5º Ano (hand spinner e corridas do atletismo), devido apresentarem características de não estabelecer diálogos entre os grupos de estudantes, era nítido na turma que parte deles não tinha suas propostas e falas ouvidas pelos demais colegas. O que ao ser problematizado, em alguns momentos fazia com que alguns estudantes negassem as aulas de educação física, dizendo que o fato de não jogarmos futebol, basquete, ou

ANEXO AA – Relato de experiência: “O telefone tocou novamente”...tematizando o samba rock na Educação Física

“O telefone tocou novamente¹”... tematizando o samba rock na Educação Física

Ronaldo dos Reis
Escola de Aplicação da FEUSP

Ao analisar o percurso realizado pelas turmas do 7º ano, percebi que a última vez que estudaram a dança foi no 3º ano, quando numa festa escolar apresentaram e conheceram a história da vitória régia. Naquele ano, também acessaram o maracatu, boi de mamão e cavalo marinho, este último a partir de uma apresentação do grupo Boi da Garoa. Localizei essas informações mediante conversas com as professoras de Arte e de Educação Física nos anos anteriores. Também pude assistir filmagens das apresentações das danças quando as turmas cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pedi à turma que mencionassem as diferenças e semelhanças entre as danças. Uma parte do grupo definiu-as como “danças populares”. Perguntei se conheciam outras danças populares. Citaram o *break*, o *funk* e as danças de baile. Ao questionar sobre o que eles chamavam de “danças de baile” alguns estudantes gesticularam com o dedo para baixo e para cima, imitando as danças “disco” da década de 1970. Por indicação de um dos estudantes inseri no descritor do Youtube “dança dos anos 1970” e assistimos ao vídeo chamado “Soul Train 1973/74²”.

As opiniões emitidas revelam um posicionamento comum: “bem diferente né”, “dança estranha”, “nossa eles dançam muito estranho”, “que roupas engraçadas”, “não vamos fazer essas danças né professor? Por favor, né”, ao questionar novamente algumas falas responderam: “Porque a dança é muito estranha”, “os passos são muito estranhos”, “parece break, mas é muito esquisito”, “não parece com nada que eu já tinha visto”, “Achei mó dança ridícula, dançam muito estranho”, “estranha, mas tem muitos passos parecidos com danças de hoje, mas alguns nem se usa mais”, “é mesmo gente, parece até hip hop e break, mas é diferente, estranho”.

Apesar do estranhamento, identificaram semelhanças com o hip hop, o que de certa maneira já dava conta de analisar um pouco da estrutura apresentada nas danças de origem da chamada *black music*. Nesse momento entendi que o mais adequado seria estudar uma dança

¹ “O telefone tocou novamente”, é a sétima música do sétimo álbum do cantor e compositor Jorge Benjor (na época Jorge Ben). O álbum “Força Bruta” é considerado um dos discos de maior influência para o ritmo Samba Rock. Lançado em 1970, Jorge Ben tinha o acompanhamento dos músicos do Trio Mocotó, outra referência do Samba Rock. Para acessar a música:

https://www.youtube.com/watch?v=qh8iJMsOXw0&list=OLAK5uy_khKY2rD3PLG95ABIQdE1SpaTMsfazhrRU

² <https://www.youtube.com/watch?v=BrJZU3oUMEE>

ANEXO AB – Relato de experiência: “Os diferentes *sentidos* da capoeira”

“Os diferentes *sentidos* da Capoeira”

FIEB - EEFMT “Maria Theodora Pedreira de Freitas”

Prof. Ronaldo dos Reis

O início das aulas na unidade se deu a partir da substituição a professora em licença gestante, onde ao assumir as aulas me foi entregue o plano de trabalho docente do ano/2008, idealizado entre os professores no início do período letivo, mesmo tendo conhecimento da forte representação esportiva presente nas aulas de Educação Física ministradas constatada a partir da observação às aulas dos demais professores da escola foi possível com o apoio da coordenação de área desenvolver aulas que permeassem uma perspectiva cultural, onde com base nos objetivos gerais propostos pelos professores, temáticas relacionadas a gênero e influencia da mídia no cotidiano esportivo se faziam presente visto que no trimestre anterior foi desenvolvido um projeto sobre os jogos olímpicos.

A Unidade Escolar está localizada em Alphaville, distrito do município de Barueri/SP, onde em relação às demais escolas do município se encontra uma realidade diferente, visto que esta é administrada pela FIEB – Fundação Instituto de Educação de Barueri, uma autarquia, sendo considerada pelo MEC em 2007 uma das melhores escolas do país. Na região de Barueri, encontramos uma representação esportiva muito forte visto que o time de futebol da cidade, o Grêmio Recreativo Barueri (conhecido como GRB) tem se destacado nas competições que tem disputado nos últimos anos, o clube tem investido em escolas de esportes com apoio da Prefeitura Municipal, onde o destaque nos jornais locais se dá pelos resultados conquistados em âmbito nacional pelas equipes de Futebol, Ginástica Artística, Rítmica e pelo desenvolvimento de um núcleo de detecção de talentos esportivos com o *slogan*, “GRB formando atletas cidadãos”. Os alunos são de diferentes regiões e dos municípios no entorno, portanto, além de Alphaville e Barueri, também frequentam a escola, moradores de Santana do Parnaíba, Osasco, Jandira, em alguns poucos casos, da capital do Estado.

Após uma análise da proposta elaborada pelos professores, considerei plausível verificar quais as representações que os alunos adquiriram durante os outros trimestres e durante sua escolarização em relação à Educação Física. As aulas com a turma (2º ano F – Técnico) se davam a partir de uma “dobradinha” no caso a 5ª e 6ª aula às terças-feiras. No primeiro encontro, foi sugerido que em grupos a turma elaborasse uma apresentação sobre suas representações da Educação Física as apresentações aconteceram na 6ª aula, onde aleatoriamente identificamos os grupos por G1, G2 e G3.

ANEXO AC – Relato de experiência: Quem manja dos paranauês? A capoeira, suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano

Quem manja dos paranauês? A capoeira, suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º Ano.

Ronaldo dos Reis
Escola de Aplicação da FEUSP

Resumo

O trabalho foi realizado no ano de 2016, na Escola de Aplicação FEUSP com as turmas de 7º ano do ensino fundamental. Tematizamos a partir dos pressupostos do currículo cultural, em diálogo com os princípios da escola (respeito, diálogo e solidariedade), a capoeira. A partir das vivências e atividades didáticas propostas decorrentes do mapeamento dos conhecimentos da turma em relação a prática corporal, possibilitou-se problematizar as narrativas sobre a origem e expansão da capoeira pelo Brasil e pelo mundo, além das suas diferentes gestualidades nas capoeiras encontradas, onde os 7º anos da Escola de Aplicação FEUSP demonstraram que “manjam dos paranauês”.

Este relato de experiência trata de um trimestre letivo desenvolvido na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), em 2016 com as turmas do 7º ano do ensino fundamental. Na EAFEUSP, segundo o projeto pedagógico, às aulas de educação física, são desenvolvidas a partir das manifestações da cultura corporal (Danças, Ginásticas, Jogos e Lutas) distribuídas pelos 03 trimestres de cada ano, o que no Ensino Médio passa a ser elemento de escolha para os estudantes.

No 7º ano, a opção pelo estudo da prática corporal Capoeira se deu após o mapeamento das práticas corporais de lutas realizadas com as turmas em seu percurso escolar. A partir do relato de alguns estudantes, foi possível constatar que no Ensino Fundamental I, a capoeira chegou a ser abordada pela professora na época, porém com um viés voltado apenas para a prática de sua gestualidade, situando os conteúdos estudados como dança. Também foi considerada a adesão da turma para a produção coletiva, já que no trabalho com jogos no trimestre anterior houve uma ampla ressignificação das práticas de jogos e brincadeiras, outro fator relevante e que despertou um maior interesse dos estudantes, foi à experiência do professor com a capoeira em espaços externo ao espaço escolar.

**ANEXO AD– Relato de experiência: “Sarava jongueiro velho, que veio para ensinar...”:
as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente**

**“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”¹: as escrevivências-discentes na
perspectiva da escrevivência-docente**

Ronaldo dos Reis

“Peço licença à poveria²
Eu peço a benção à Santa Maria
Abre essa roda pra entrar
Que o jongo já vai começar”

Falando de dança a resposta assim já veio
Professor não vai ter aquelas danças aí no meio?
Me diz que danças vocês falam então
Aqueles danças lá de religião

Curioso procurava todo ressabiado
Consultada, a professora sobre a dança de anos passados
Nada dizia, só lembrava de outros momentos então
Teve maracatu, cavalo marinho e boi de mamão
Mas isso está registrado em vídeo
Foi na Festa da Aplicação³

Assistindo alguns vídeos, quanta alegria
Do passado nem lembravam, nem sabiam o que faziam
Mas lembravam muito bem do que viveram
Dos amigos, dos momentos, nem da roupa se esqueceram

Mas diga aí 7º ano,
O que sabem dessas danças?
Alguém disse, quase nada professor

¹ Ponto de jongo composto pelo mestre Jefinho da comunidade de Tamararé, em Guaratinguetá (SP).

² Ponto de abertura da comunidade de jongo da comunidade de Tamararé, em Guaratinguetá (SP).

³ A Festa da Aplicação da Escola de Aplicação da FEUSP reúne apresentações das produções do primeiro semestre letivo.

ANEXO AE – Relato de experiência: Capoeira e Ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física

CAPOEIRA E IOGA: ENSAIANDO OS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Danylo Aurélio Santos
EMEF Professor Carlos Pasquale

Este trabalho foi desenvolvido com educandas e educandos de turmas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada no bairro do Itaim Paulista, extremo leste da capital paulista. O trabalho ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2015.

A opção pelo estudo da Capoeira e da Ioga surgiu em conversas informais com as crianças no começo do ano letivo, quando discutíamos as manifestações corporais que seriam tematizadas durante aquele primeiro semestre. Como já havia lecionado em anos anteriores para aquele grupo de alunos (as), percebi que não havíamos estudado nada referente aos conteúdos Ginástica e Lutas. Expus esta percepção às crianças esclarecendo que a Educação Física não se resumia apenas aos esportes coletivos e às brincadeiras e relembramos os anos anteriores onde havíamos estudado temas como atletismo e samba. Então decidi orientar o processo de mapeamento no sentido de continuar tentando promover equidade, justiça e descolonização curricular¹, incitando as crianças a manifestarem-se quanto às lutas e tipos de ginástica que conheciam. Ouvindo as falas das crianças e realizando algumas reflexões e ponderações pessoais, optei por escolher Capoeira e Ioga como manifestações corporais a serem estudadas durante o semestre, mesmo não sendo os temas que surgiram majoritariamente nas conversas realizadas com as crianças. A Capoeira foi escolhida levando-se em consideração dois fatores: A lei 10.639/13, que prevê a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; e o relato empolgado da educanda Lara² revelando que seu pai era Capoeirista! Sendo assim, informei minha decisão às crianças e destinei o primeiro bimestre para a Capoeira.

Iniciei as discussões sobre tema com um questionário para identificar os saberes e expectativas da turma quanto à manifestação corporal. Algumas das perguntas foram as seguintes:

¹ Segundo Neira e Nunes (2009), a articulação entre os princípios de justiça curricular e descolonização, implica por parte do educador buscar romper com a visão eurocêntrica do currículo e tratar com a mesma dignidade práticas corporais de origem euro-estadunidense e práticas corporais oriundas de outros povos e grupos culturais que tradicionalmente são marginalizadas dentro do currículo escolar.

² Nome fictício

ANEXO AF – Relato de experiência: Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar

ENTRE GINGAS E TRAMELAS: A CULTURA NEGRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Flávio Nunes dos Santos Júnior
EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga

O presente relato foi desenvolvido junto com as/os estudantes da EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, localizada na zona sul de São Paulo, no distrito de Capão Redondo. A unidade atende crianças e jovens entre 06 e 15 anos de idade no ensino regular (fundamental I e II), oferecendo a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

O interesse pela investigação das manifestações da cultura afro-brasileira surge a partir da necessidade de romper com a exclusividade da cultura euro-americana presente no currículo das crianças. Tomando como pressupostos basilares, os princípios de justiça curricular¹ e descolonização² do currículo que estruturam a abordagem da cultura corporal de Educação Física proposta por Neira (2011).

Além disso, garantir o cumprimento da lei 10.639/03, que altera os artigos 26 – A e 79-B da lei 9394/96, tornando obrigatório o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, tendo sido ampliada pela lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

O projeto se iniciou no segundo bimestre do ano de 2015, estendendo até o fim do ano letivo, foi realizado com turmas de quinto ano do fundamental I, crianças com faixa etária entre 9 e 11 anos. Nesta etapa, os estudantes têm duas aulas semanais de Educação Física.

Deste modo, o começo do projeto se deu a partir de um mapeamento³ sobre as manifestações de dança conhecida pela turma. Sentados em roda na parte externa da unidade, as/os estudantes perguntados sobre quais conheciam, citaram as seguintes:

¹ Justiça curricular tem o mesmo sentido de justiça social. O que esta em tela é a realização da justiça no ato de vivência curricular. Uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal prestigiará, pela valorização deste patrimônio, a multiplicidade de conhecimentos presentes na escola e na sociedade (NEIRA, 2011).

² A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal de todos os seus frequentadores. Por meio desse procedimento, o currículo cultural da Educação Física empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares (NEIRA, 2011).

³ Ação que permite ao docente identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos/às estudantes, bem como, aquelas que mesmo não compoem suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou universo cultural mais amplo. Significa, também, levantar os conhecimentos sabidos pelos/pelas estudantes sobre determinada prática corporal. Sendo assim, é um tipo de atividade de ensino constante e dinâmica (NEIRA, 2011).

ANEXO AG – Relato de experiência: Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil

Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil

Alice Gomes Signorelli

Leonardo Duarte

Ano letivo de 2019 iniciando e um mundo de possibilidades para a turma Elza Soares, assim batizada em virtude da proposta coletiva do Projeto Especial de Ação (PEA) que intencionou apoiar-se na vida e obra de mulheres negras¹, com reconhecida influência e contribuição na cultura brasileira, para nutrir os projetos e as experiências produzidas com as crianças ao longo do ano, com o objetivo de potencializar ações educativas para a promoção da equidade de gênero e raça.

A EMEI Nelson Mandela, é uma escola pública municipal de Educação Infantil, localizada no bairro do Limão, na zona Norte da cidade de São Paulo. Cada turma é constituída por uma média de trinta crianças, de quatro, cinco e seis anos de idade, que chegam à escola às 8:00 e permanecem até as 16:00.

As crianças dividem o tempo e os espaços com duas professoras, uma em cada turno (matutino, 8h às 12h e vespertino, 12h às 16h) e com toda comunidade escolar, as crianças das outras turmas, as outras professoras e educadoras (da limpeza, cozinha, secretaria, equipe de apoio) e com a família Abayomi, bonecos de pano, que participam e mobilizam vivências no currículo da escola.

Reunimos nesse texto, narrativas docentes produzidas a partir de diferentes registros, fragmentos e vozes que permearam o cotidiano escolar. Por vezes, as atividades relacionadas ao território de cultura corporal² transbordaram para outros momentos, como para situações relacionadas ao projeto didático e outros territórios de aprendizagem³, evidenciando a potência da transversalidade.

Nos primeiros dias do ano, observamos as gestualidades dentro e fora da sala de convivência, considerando as propostas e objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Especial de Ação (PEA), identificamos as práticas corporais tematizadas no

¹ No ano de 2019 todas as turmas da escola foram batizadas com nomes de mulheres negras, personagens importantes para a cultura brasileira. Além de Elza Soares, foram homenageadas, Ivone Lara, Leci Brandão, Dandara dos Palmares, Clementina de Jesus, Lia de Itamaracá e Sandra de Sá. Além de dar nome aos grupos, as vidas e obras dessas mulheres foram acessadas pelas crianças nos diferentes territórios de aprendizagem e conduziram as investigações e atividades dos projetos didáticos em cada turma.

² Território de aprendizagem são: "(...) espaços físicos localizados dentro da EMEI Nelson Mandela e fora dela, nos quais acontecem as atividades de rotina que conferem unidade aos trabalhos pedagógicos de toda a escola". Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico, da EMEI Nelson Mandela.

ANEXO AH– Relato de experiência: Basquete e Streetball: a questão do negro no esporte

Basquetebol e Streetball: a questão do negro no esporte

Edgar Mendes Soares

A tematização do basquetebol foi realizada no segundo semestre de 2016 com as turmas dos 6º anos da EMEF José Leandro de Barros Pimentel, situada no município de Barueri, pertencente à região metropolitana de São Paulo, e durou aproximadamente quatro meses.

No mapeamento do repertório cultural dos alunos, percebi que haviam praticado durante os anos repetitivamente a queimada e o futsal. Verificando os materiais disponíveis para as vivências, constatou um número razoável de bolas de basquetebol e apenas uma cesta acima do gol, além disso, alguns alunos relataram já ter praticado basquetebol em outros lugares fora da escola. Portanto, como a prática corporal havia lastro social naquelas turmas, optei por tematizá-la, percebendo como um terreno profícuo de problematizações e desconstruções a favor de produzir outros significados sobre o basquetebol.

Recorrendo ao Projeto Político-Pedagógico, elegi alguns objetivos presentes no documento para nortear suas ações e elaborei outro:

- Exercício da cidadania;
- Assegurar uma escola inclusiva;
- Tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem;
- Refletir sobre marcadores sociais presentes nas práticas corporais.

De volta às aulas, elaborei questões para reportar os conhecimentos que os alunos detêm sobre o basquetebol: que regras conhecem, quais linhas da quadra são utilizadas no jogo de basquetebol, de onde surgiu e como foi concebido, etc. Durante a semana, as atividades foram corrigidas, o que facilitava o planejamento das próximas aulas. Nesse dia, comentei as respostas obtidas, tanto os acertos como os erros, buscando evidenciar que os erros eram importantes para redirecionar o trabalho.

Nessa atividade emergiram discursos frutíferos para problematizações: por que jogadores de basquetebol são altos? Jogadores pequenos podem jogar? Por que a maioria dos jogadores são negros?

ANEXO AI – Relato de experiência: Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimento e afetos outros

Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros

Ana Carolina Torres
Felipe Nunes Quaresma
Flávio Nunes dos Santos Júnior

O presente relato traz interpretações de uma tematização de dança com estudantes de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada no distrito do Capão Redondo. Um espaço marcado pela carência de políticas públicas, porém cercado pela pulsão dos corpos e uma vasta produção cultural merecedora de total reconhecimento e valorização por parte das ações educacionais.

O trabalho envolveu turmas do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental I, bem como turmas de 6º ano, dentro das aulas de Educação Física, ao longo do primeiro bimestre do ano de 2019. Antes de adentrar ao debate da prática pedagógica, julgamos pertinente situar o contexto que nos envolve.

Olhando as produções tecidas junto aos estudantes do ciclo de alfabetização nos anos anteriores, observamos que as aulas de Educação Física investiram boa parte do tempo em tematizar as brincadeiras. Assim, na tentativa de ampliar e enriquecer o repertório de práticas acessadas pelas crianças, consideramos adequado tematizar as danças, desde que estivessem em plena sintonia com a realidade vivida pelos discentes.

Desejávamos fugir de uma didática presa à concepções utilitaristas e momentâneas. Não queríamos dedicar apenas uma semana do calendário letivo para formatar os corpos infantis, o que costuma acontecer no período que antecede a festa junina. Nossa sede foi outra: compreender e viver com mais intensidade e profundidade as performatividades das práticas selecionadas.

Já sabendo que as turmas do 6º ano haviam dedicado os anos anteriores a estudar brincadeiras, práticas corporais indígenas e futebol, promovemos um diálogo inicial na tentativa de identificar quais danças eram conhecidas pelos discentes. Funk, sertanejo, samba, hip-hop, tango, valsa, forró, balé, capoeira, foram algumas das manifestações anunciadas.

Na continuidade da conversa, entraram em cena os lugares onde se promovem as danças no território em que a escola está situada. Sesc Campo Limpo, rua, quadra, campo do Rosana, Metrô, Parque da Mata, Estrada Mix, Capão, Choperia, casa, tabacaria, beco, banheiro e posto de gasolina, além da própria escola, foram os locais que vieram à tona.