

## **CORPO, RACISMO E PENSAMENTO ABISSAL: INVESTIGAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS**

### **BODY, RACISM AND ABYSSAL THINKING: INVESTIGATIONS INTO THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM IN THE EARLY YEARS**

Igor de Souza Rodrigues Rezende<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Mais de um século após o fim do sistema escravocrata brasileiro, parte da sociedade observou a necessidade de se incluir a história e a cultura da população afro-brasileira nos currículos escolares, o que precisou ser feito por meio de uma obrigatoriedade com peso de lei (Lei 10.639/03). Mas, apenas colocar o corpo-território negro no currículo não se constitui ferramenta suficiente para promover a descolonização histórica, é válido questionar se e sob qual óptica o negro vem sendo abordado no currículo e o que pode ser feito para diminuir a colonialidade social sobre este corpo-território. Diante disto, este trabalho visa investigar o corpo-território negro no currículo escolar das aulas de Educação Física do município de Volta Redonda, para isso se aproxima em perspectiva teórica do pensamento Pós-abissal, de Boaventura de Souza Santos e outros autores, na busca por uma visão crítica e decolonial do currículo. Foi encontrado que o currículo da referida rede apresenta traços de colonialidade por meio de silenciamentos e normatizações que pouco orientam para a construção de uma educação efetivamente decolonial do negro nas aulas. Consideramos que se faz necessário um maior diálogo com os professores na elaboração curricular e que se faz indispensável maiores reflexões sobre a presença do negro no currículo para que os conteúdos referentes à cultura afrodiaspórica não estejam no currículo por mera força de lei. Desse modo, se tornando presenças que sem reflexão para além do pensamento abissal podem continuar ausentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física. Epistemologias do Sul. Negro.

#### **ABSTRACT**

More than a century after the end of the Brazilian slave system, part of society noted the need to include the history and culture of the Afro-Brazilian population in school curricula, which had to be done through an obligation with the weight of law (Law 10,639/03). But simply placing the black body-territory in the curriculum is not a sufficient tool to promote historical decolonization. It is worth questioning whether and from what perspective black people are being approached in the curriculum and what can be done to reduce social coloniality over this body-territory. In view of this, this work aims to investigate the black body-territory in the school curriculum of Physical Education classes in the municipality of Volta Redonda, for this purpose, approaching in theoretical perspective the Post-abysal thought, by Boaventura de Souza Santos and other authors, in the search for a critical and decolonial vision of the curriculum. It was found that the curriculum of the aforementioned network presents traces of coloniality through silencing and regulations that provide little guidance for the construction of an effectively decolonial education for black people in classes. We consider that greater dialogue with teachers is necessary in curriculum development and that greater reflection on the presence of black people in the curriculum is essential so that content relating to Afro-diasporic culture is not in the curriculum by mere force of law, thus, if becoming presences that without reflection beyond abysmal thinking can remain absent.

**KEYWORDS:** Physical education. Southern epistemologies. Black.

---

<sup>1</sup> Professor da Educação Básica na rede municipal de Barra Mansa-RJ e de Volta Redonda-RJ. Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pelo UniFOA.

## 1 INTRODUÇÃO

O racismo contra o corpo-território<sup>2</sup> negro marca de forma profunda a construção da sociedade brasileira, onde podemos localizar como um de seus pontos históricos de referência inaugural o processo colonialista e suas íntimas relações com a instauração da modernidade (Almeida, 2018; Miranda, 2020). O colonialismo foi um processo que gerou impactos a níveis globais quando nos referimos a estruturação dos variados sistemas-mundo. Ele interferiu em dinâmicas, como a econômica e a cultural, assim possuindo íntimo vínculo com a estruturação de relações de poder. Mas, apesar do fim do processo formal colonialista em diversas sociedades, as relações de poder que este processo ajudou a construir permaneceu produzindo impactos sociais com íntimas relações com a estruturação da própria modernidade (Almeida, 2018; Santos, 2020). A este aspecto das relações de poder que se estruturou é dado o nome de colonialidade (Oliveira e Candau, 2010; Walsh, Oliveira e Candau, 2018, Santos, 2020).

Quando analisamos o corpo-território negro com um olhar atento para a colonialidade histórica que sobre ele recai, podemos perceber aspectos como: epstemicídios, promoção de subalternidades e tentativas de domínio de sistemas simbólicos e materiais (Almeida, 2018; Rufino, 2019; Miranda, 2020 e Raposo, Almeida e, Santos 2020). Mas aqui cabe pensar: como esta relação de poder pautada na colonialidade vem se mantendo e se renovando ao longo dos tempos, mesmo após o fim do processo colonialista formal? Sobre isto, Raposo, Almeida e Santos (2021) nos oferecem indícios de respostas ao considerarem a relevância do papel das instituições sociais na reprodução desta estrutura de poder, para os autores as instituições sociais possuem um representativo papel tanto para a reprodução como também para o rompimento no *modus operandi* de relações de poder que promovem a subalternidade do sujeito.

Ao considerarmos a escola como uma importante instituição social formativa, assim como os autores supramencionados, também podemos ver nela tanto o potencial reprodutivista quanto o potencial para romper com esta relação de poder que subalterniza o corpo-território negro. E ao lançarmos os nossos olhares sobre a instituição escolar, e mais especificamente sobre as aulas de Educação Física, consideramos o currículo um importante material de análise para compreender como a colonialidade do corpo negro se faz presente no âmbito formativo escolar. Diante disto, cabe aqui as questões norteadoras: Até que ponto os currículos oficiais contribuem para a

---

<sup>2</sup> Conceito trabalhado nas ideias de Miranda (2020).

permanência de uma visão eurocentrada do corpo-território negro nas práticas pedagógicas? Como a colonialidade se manifesta nos currículos de Educação Física escolar? Quais são os possíveis caminhos emergentes<sup>3</sup> para construir um currículo em prol do rompimento da colonialidade nas aulas de Educação Física escolar?

As formas de preconceito, discriminação e subalternidades que se voltam contra o corpo-território negro podem ser analisadas por diversas ópticas, éticas e/ou epistemologias que nos conduzem a nos posicionarmos e extrairmos conclusões variadas sobre o fenômeno. Neste artigo, optamos em realizar nossas análises a partir do Pensamento Abissal/Pós-abissal, buscando contribuir com o desenvolvimento das chamadas Epistemologias do Sul. Compreendendo também que métodos de análises banhados na colonialidade podem nos conduzir a visões viciadas/colonializadas sobre o fenômeno, e buscando se distanciar criticamente de uma análise viciada, também nos aproximamos do chamado Paradigma Indiciário para compor o processo analítico pelo qual tomamos como referência as contribuições do historiador Ginzburg (1989).

## **2 APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO PÓS-ABISSAL.**

Para que possamos compreender as contribuições das epistemologias do Sul para os questionamentos desta pesquisa, na busca de uma educação descolonial/decolonial voltada para as aulas de Educação Física, entendemos que se faz necessário compreender as perspectivas e premissas sobre a mesma, para isso recorreremos principalmente às contribuições que nos é ofertada pelo denominado pensamento pós-abissal (Santos, 2002; 2006; 2010; 2020).

Santos (2002; 2006; 2007a; 2007b; 2020) reconhece que o projeto da modernidade carregou consigo avanços importantes para a sociedade, todavia observa que em sua estruturação o projeto também abarcou, para além dos avanços técnico-científicos, uma gama de exclusões e invisibilidades que ocasionou o desperdício de experiências diante da diversidade de conhecimento existente no globo. O autor observa que na estruturação da modernidade há uma linha que divide o mundo, linha esta que se encontra para além de meras linhas cartográficas. Esta linha imaginária é marcada por três estruturas que são fundamentais para o desenvolvimento da modernidade: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado.

---

<sup>3</sup> Fazendo alusão a sociologia das emergências contida nas perspectivas de Boaventura de Souza Santos (2006, 2018, 2020).

Para o autor esta linha, que é fundada pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, separa dois polos distintos, sendo um as metrópoles e o outro as colônias, assim gerando um verdadeiro abismo social entre elas. A esta linha Santos (2007a; 2020) denomina de linha abissal. Não só Boaventura de Souza Santos como há também uma gama de outros autores que fazem alusão ao colonialismo, o patriarcado e o capitalismo como estruturas fundantes da modernidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018; Santos; Betes; Barbosa, 2019).

Diante desta divisão ocasionada pela existência desta linha abissal o autor evidencia uma relação de poder e dominação que se estruturou de forma injusta entre os dois lados da linha sendo esta relação fundamentada por uma *epistemologia*. A esta epistemologia é dada a denominação de *epistemologia do Norte*, que faz correspondência e privilegia o lado da metrópole, concebendo tudo que se localiza no lado da colônia como sendo reino da ignorância. Segundo o autor “As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento” (Santos, 2020, p.25).

Parte da observação acima uma das máximas norteadoras da perspectiva do autor: “[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.” (Santos, p.384). Diante disso, o autor parte na localização das chamadas *epistemologias do Sul*, que não se trata de uma oposição simétrica às epistemologias do Norte, mas sim uma epistemologia que visa a justiça cognitiva global e a diminuição das subalternidades e invisibilidades geradas pelas epistemologias do Norte, para isso se utilizando de ferramentas como: a artesanias das práticas; a tradução intercultural; a sociologia das ausências; a sociologia das emergências; e a ecologia dos saberes (Santos, 2020).

Ao compreendermos que a lógica do pensamento abissal se pauta na negação do *outro* colonializado em relação à metrópole fundamentada em uma epistemologia do Norte e na produção de não-existência deste *outro* (Santos, 2020), podemos pensar o negro no Brasil, que teve sua produção de inexistência desde antes de sua chegada ao país/colônia. Para Santos (2020) uma das lógicas que fundamentam as epistemologias do Norte é a lógica a violência/apropriação. Lógica esta que marca a história negra no Brasil por meio de apropriação e violências nos sistemas simbólicos, identitários e culturais dos mesmos, assim fundamentando estruturas de poder e discriminação que subalternizam o negro no meio social (Águas, 2011).

### 3 AINDA É PRECISO FALAR SOBRE: COMPREENSÕES FUNDAMENTAIS ACERCA DO RACISMO

A noção de raça enquanto fator segregador ainda está presente em nosso cotidiano dirigindo atitudes, estereótipos e políticas (e/ou necropolíticas). Mas, apesar de conduzir muitos aspectos em nossa vida cotidiana, o racismo enquanto conceito se distingue das compreensões de outros dois fenômenos: o preconceito racial e a discriminação racial (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019). Assim, podemos apreender o preconceito racial como um “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” (Almeida, 2018, p. 25), e a discriminação racial como “[...] a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2018, p. 25), que pode se manifestar de forma direta e/ou indireta, negativa ou positiva. A positiva, apesar de soar estranho, é compreendida pelo autor “[...] como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa – a que causa prejuízo e desvantagens”.

Mas, ao buscarmos compreensões acerca do fenômeno do racismo, encontramos que o mesmo pode ser compreendido como:

*“[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.” (Almeida, 2018, p. 25, grifo nosso)*

O racismo, enquanto esta forma sistemática, pode se manifestar de três<sup>4</sup> principais formas, sendo elas a individual, a institucional e a estrutural (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019). Almeida (2018) nos alerta que a concepção de racismo individual é incapaz de admitir a existência de racismo, mas somente a de discriminação, na medida em que esta concepção encara o racismo como uma irracionalidade e/ou uma patologia que afeta indivíduos ou grupos isolados da sociedade, assim ignorando o racismo enquanto algo sistêmico e compreendendo este fenômeno mais no âmbito individual do que como algo socialmente instituído.

Para Ribeiro (2019, p. 5), o racismo é “[...] um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade do indivíduo”. Em decorrência disso, nos deparamos com o racismo

---

<sup>4</sup> Ribeiro (2019) também nos apresenta o racismo recreativo como contributo ao entendimento das manifestações desta sistemática.

institucional, que, ao considerar o papel das instituições no processo de formação e organização social, transcende a concepção individual. Nesta concepção:

“[...] o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado de funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (Almeida, 2018, p. 29).

É notório que, em sua concepção institucional, a dimensão das relações de poder ganha mais evidência. Assim sendo, a raça passa a ser vista, também, como ferramenta para a manutenção das relações de poder da hegemonia sobre um determinado grupo racialmente identificado que é subalternizado, “isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (Almeida, 2018, p. 29). Todavia a manutenção deste poder dependerá da forma e da capacidade de institucionalização dos interesses do grupo hegemônico. Aqui se faz presença constante as relações de conflito e a capacidade das instituições de absorver este conflito (regular).

Como dito, nesta concepção as instituições possuem relevante papel, e por ter este vínculo com as relações de poder

“[...] o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados” (Almeida, 2018, p. 30).

Mas, para que haja instituições sociais é necessário que se tenha uma organização social, sendo assim para que haja instituições racistas movidas por interesses de grupos hegemônicos também é necessário que haja uma estrutura social racista. “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito isto, de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista*” (Almeida, 2018, p.36, grifo do autor). Sendo assim, em instituições racistas, o racismo “não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido” (*idem*). Tal ordenamento do pensamento nos conduz a compreender a terceira concepção do racismo, sendo ela o racismo estrutural. Esta concepção encara o racismo como parte estruturante da ordem social.

#### 4 O NEGRO E A RAZÃO INDOLENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DO PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

A forma como o racismo se apresenta nos remete a aspectos do pensamento abissal que fundamentaram a modernidade, que é muito discutido por Santos (2020, 2007a, 2006). Para o autor, o pensamento abissal é uma estrutura de pensamento que gerou/gera verdadeiros abismos entre sociedades, povos e culturas. O pensamento abissal é fundamentado por uma razão denominada de *razão indolente*, que se subdivide em quatro outras principais formas de manifestação: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. O autor destina certa atenção às razões metonímicas e proléptica.

Para o autor, a razão metonímica contrai o nosso presente, a nossa percepção dele, por meio do uso das chamadas monoculturas. Assim como o racismo, esta razão é excludente, e não admite a existência de outras concepções de mundo que não sejam a ocidental eurocêntrica. E assim é metonímica por que reduz a multiplicidade de conhecimento e saberes existente no mundo (SANTOS, 2006). Se considerarmos o cenário do negro diaspórico neste contexto podemos pensar que esta produção sistemática de monocultura eurocentrada que fundamentou a modernidade é a mesma que gerou invisibilidades a todo o corpo-território do negro afrodiaspórico.

Na medida em que o racismo traz esse vínculo com as relações de poder e dominação utilizando-se do viés da raça para justificar a soberania de um determinado grupo social sobre o outro (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019), podemos aqui traçar um paralelo com a razão metonímica, na medida em que podemos localizar a produção da chamada *monocultura da naturalização das diferenças*. Esta monocultura traz as hierarquias das diferenças/dos diferentes como um processo simplesmente natural. Algo muito similar ao que fez as diversas escolas de pensamento racial modernas que contribuíram para o racismo estrutural, tal como: as escolas étnico-biológica, que vinculava raça à mutações e privilegiava a chamada raça branca; a escola histórica, que trazia a história e o desenvolvimento a partir da visão eurocêntrica como comprovação da superioridade racial; e a escola do darwinismo social, que se apossava das teorias de Charles Darwin por meio de um silogismo falacioso e considerava os *brancos* europeus em uma escala evolutiva acima das demais populações (Carvalho *et.al.*, 2012).

Quando analisamos aspectos históricos, assim como faz Águas (2011) e Gonzalez e Hasenbalg (2022), podemos identificar traços de sistemáticas tentativas de produção de não existência na população negra que configuram o racismo. Um grande exemplo está na forma com

que tratavam a população negra ao vê-los como objetos, mercadorias a serem expostas e vendidas para múltiplas finalidades ou na divisão racial dos espaços.

Por traz desta forma sistemática de discriminação racial se apresenta uma lógica característica do pensamento abissal moderno, sendo esta, a chamada lógica da apropriação-violência (Águas, 2011). Para Santos (2007, 2018, 2022) a lógica da apropriação-violência se constituiu uma lógica que reconhece apenas o direito de coisas e não de pessoas, gerando assim subhumanidades. Esta lógica assume diferentes figurações, “[...] em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (Santos, 2007, p. 75), ou seja, o que não se foi apropriado foi violentado. Tais figurações marcam e descrevem relevantes aspectos do que foi e vem sendo feito com a população negra no Brasil e em outros países.

Santos (2020, 2006) apresenta saídas que se contrapõem a essas razões e lógicas excludentes, sendo assim apresenta as sociologias das ausências e das emergências como ferramentas das epistemologias do Sul e do pensamento pós-abissal. Das ausências por visar à identificação das diversas formas de produção de inexistência que a apropriação-violência gera; e das emergências por buscarem possíveis saídas emergentes que estão sendo cotidianamente produzidas e podem auxiliar no contexto das lutas contra as opressões e subalternidades, dentre elas o racismo.

## **5 O CURRÍCULO DA REDE: EM BUSCA DE UM OLHAR PÓS-ABISSAL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento de aproximadamente 600 páginas de caráter normativo que define as chamadas *aprendizagens essenciais* para a educação básica nacional. Ela se subdivide em três etapas da educação básica formal, sendo elas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A etapa do ensino fundamental é subdividida em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Ela é organizada em áreas de conhecimento, em que a Educação Física se encontra como um componente curricular da área de linguagens.

Ao começarmos a nossa busca por indícios que possam nos desvelar resposta para os questionamentos aqui apresentados optou-se por analisar inicialmente o documento que orienta as aulas de Educação Física do município de Volta Redonda-RJ, por meio de uma viagem não

programada (Estecanela, 2009) para que, assim, possamos melhor nos abrir aos indícios. Partiremos, desta forma, das análises do currículo proposto pela rede.

Ao analisarmos o currículo proposto pela referida rede é possível observar que ele apresenta uma reprodução fiel das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento da BNCC. Quanto às habilidades, as mesmas também foram reproduzidas, porém feitas subdivisões por ano de escolaridade.

Neste ponto é válido ressaltar que durante as duas elaborações do currículo oficial, nos anos de 2021 e 2022, o mesmo chegou aos professores como uma proposta pronta, onde não foi observada a participação ativa do coletivo professores da disciplina no processo de elaboração, mesmo com a possibilidade de encontros remotos entre os profissionais. Tal posicionamento por parte dos elaboradores demonstra a criação de um conteúdo curricular de caráter pouco participativo e democrático em relação aos principais agentes que vivem o cotidiano de aplicação e construção destes currículos, os professores e estudantes.

Se a intenção da SME (Secretária Municipal de Educação) é criar um currículo capaz de atender as necessidades do município, torna-se de extrema importância que esta construção venha por meio de um *conhecer com* (Santos, 2020), ou seja, que se tenham uma escuta dos profissionais que possuem um lugar de fala importante (Ribeiro, 2019) que vem a partir do cotidiano das escolas da rede.

Em reuniões de equipe com o implementador de área da Educação Física, um dos principais responsáveis pela formulação do currículo, foi explicitado que os professores possuíam autonomia para incluir novos conteúdos e dividir o tempo destinado a cada um, desde que transmitissem o mínimo exigido pelo currículo proposto.

Aqui cabe pensar que se não há diálogo ativo para a criação do documento, este pode abrir brechas para disfarçar omissões e subalternidades sob o véu da suposta liberdade, na medida em que vivemos em uma sociedade que se depara cotidianamente com estruturas de machismo, racismo, misoginias, discriminações étnico-religiosas, entre outras. Não se discute aqui, a necessidade de se ter liberdade, mas sim que esta dita 'liberdade' da forma como é posta, sem as trocas provenientes do diálogo, pode na verdade estar favorecendo a persistência do silenciamento de certas discussões no currículo.

Neste ponto, algumas colocações se fazem necessárias. Segundo Arroyo (2014, p. 38), o currículo está atrelado a um projeto de sociedade, assim sendo, “[e]m toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Torna-se pouco provável que a

criação de um currículo com pouco diálogo possa garantir um projeto de sociedade democrático que abarque as demandas dos cotidianos. Por sua vez, a característica de pouco diálogo não se limita ao currículo proposto pela rede como também está presente na própria criação da BNCC ao qual se espelha, segundo investigações de Neira (2018).

Com a intenção de caminharmos em direção aos objetivos, mas sempre com um olhar de viajante<sup>5</sup>, cabe questionarmos: como o negro se apresenta no currículo na rede?

Se o currículo da rede se trata de uma reprodução quase fiel ao que é estipulado na BNCC, ao analisarmos o currículo proposto, também estaremos analisando aspectos da própria BNCC. Ao direcionarmos o nosso olhar, tanto para a BNCC quanto para o currículo da rede, podemos observar que tanto no conteúdo do 1º ano de escolaridade quanto no conteúdo do 2º ano não há menções diretas, nas habilidades a serem trabalhadas, à cultura afro-brasileira, africana e/ou afrodiáspórica. Dos 5 objetos de conhecimento propostos, dentre as 4 unidades temáticas (Jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e dança), apenas dois fazem alusão à aspectos culturais. Sendo esses: *brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional* e *danças do contexto comunitário e regional*.

Cabe aqui um questionamento: esta omissão de se tocar diretamente na cultura afrodiáspórica não estaria indo também na contramão de aspectos legais amparados pela lei 11.645/08.

Menções diretas à cultura e conhecimento afrodiáspóricos são encontradas somente no currículo do 3º, 4º e 5º ano, onde dos 10 objetos de conhecimentos que se encontram divididos dentre as 5 unidades temáticas (dança, jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e lutas), 3 citam diretamente a cultura de matrizes africanas, sendo elas: *Danças de matriz indígena e africana*; *Lutas de matriz indígena e africana*; e *Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana*.

Por meio destas colocações podemos entender que a cultura afrodiáspórica tem espaço no currículo proposto de forma clara somente a partir do 3º, 4º e 5º ano. Mas mesmo tendo este espaço nada é falado sobre combate ao racismo, preconceito e discriminação. Tal observação nos faz levantar os seguintes questionamentos: por que estes conteúdos não aparecem de forma clara para os estudantes do 1º e 2º ano? É certo que há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo utilizando-se do viés da cultura popular e do contexto comunitário e regional, mas a falta de clareza

---

<sup>5</sup> Segundo Pais (2003) o pesquisador turista vai com um roteiro pré-estipulado e ignora alguns pontos que podem surgir no caminho, já o viajante possui um olhar mais atento e menos dependendo dos roteiros. Um olhar aberto ao que o cotidiano pode ofertar.

não poderia levar a uma omissão? Por que as unidades temáticas de ginástica e de esportes não fazem nenhuma alusão à cultura afrodiáspórica

Torna-se importante aqui salientar que a presença destes objetos de conhecimento não garante um processo de *ensinoaprendizagem* efetivo que crie relações em decorrência de meros contatos<sup>6</sup> e muito menos uma não reprodução de uma visão colonializada sobre a cultura afrodiáspórica, por isso dialogar, se torna tão importante. Outro ponto importante é que a palavra racismo não é citada no currículo de Educação Física da rede e nem na BNCC de Educação Física, desse modo falar de matrizes africanas não necessariamente implica em uma educação transformadora, antirracista ou descolonial, podendo, assim, estar sendo produzida sob um viés reprodutivista da colonialidade. Assim como é necessário identificar a linha abissal para promover uma consciência pós-abissal, é necessário abordar o racismo para que se possa promover uma educação antirracista.

A explicitação de se abordar o conteúdo das chamadas matrizes africanas somente no conteúdo de dança, lutas e jogos e brincadeiras é um relevante indício de uma invisibilidade que é dada e reforçada ao negro no campo dos esportes e da ginástica – onde é válido lembrar que no Brasil já teve caráter eugenistas e elitista por meio de uma Educação Física higienista. Tal movimento contribui com a invisibilidade dos negros. Se o racismo é estrutural, ele também está nos esportes e na ginástica, e a história do negro é transversal a estes dois campos. E falar de matrizes africanas no 3º ao 5º ano sem um direcionamento específico aparenta que o conteúdo está ali mais por força de lei<sup>7</sup> do que por uma educação decolonial e antirracista.

Nas palavras de Cunha, Junior e Devernoy (2019, p. 200), sobre o negro no currículo:

Vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

Para Miranda (2020, p.88) a BNCC é “[...] um documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender as avaliações do desempenho quantitativo da educação”. O currículo possui um papel norteador da educação e fazer uma

---

<sup>6</sup> Freire (2014) faz uma diferenciação entre criar contatos e relações no processo de ensino aprendizagem. Dando ao aspecto das relações um caráter mais potente para gerar transformações.

<sup>7</sup> Lei 10. 639/2003; Lei 11. 645/2008

reprodução simplista da BNCC como currículo de uma rede sem que haja diálogo é reproduzir o mesmo perigo e os mesmos silenciamentos que já existem na BNCC (Souza e Carvalho, 2022).

## **6 EDUCAÇÃO, CORPO E CONHECIMENTO: POSSÍVEIS CAMINHOS EMERGENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Para as Epistemologias do Sul, o conhecimento é corporizado, o corpo e a mente não se dão de forma dicotômica. Desta forma, indo na contramão das perspectivas modernas que privilegiavam a mente, ou que viam o corpo como um obstáculo ao conhecimento, tal qual Arthur Schopenhauer. O corpo, as experiências, as vivências e os sentidos ganham destaque na produção de conhecimento para as epistemologias do Sul (Santos, 2020). A Educação Física é uma disciplina com um enorme potencial para se trabalhar a partir das epistemologias do Sul dentro da educação escolar, uma vez que trabalhar com o corpo como um todo e suas experiências fazem parte do seu processo ou deveria fazer.

Mas não podemos pensar a produção de um currículo *pensado praticado* contra-hegemônico a partir do Sul utilizando-se de uma forma de pensar derivativa do Norte. Para que isso não ocorra gostaríamos de pinçar alguns elementos que possam auxiliar na construção de um currículo que atenda as questões afrodiaspóricas. Um primeiro passo está em Santos (2020), ao entender que para se pensar um currículo a partir das epistemologias do sul torna-se essencial a identificação desta linha.

Na construção de uma perspectiva outra, Santos nos fornece elementos interessantes tal como a *pedagogia sensorial pós-abissal*, que leva por meio do uso dos sentidos a nos aproximarmos do que é produzido como estranho. Tal pedagogia “exige que o investigador pós-abissal se distancie daquilo que conhece e esteja disposto a familiarizar-se com aquilo que lhe é estranho” (Santos, 2020, p. 262). Dentro desse contexto, aquilo que nos é produzido como estranho pode se mostrar algo soluções emergentes para os mais variados cotidianos.

Outras perspectivas epistêmicas podem se mostrar muito relevantes na busca pela ruptura com a hegemonia da epistemologia do Norte, tais como a interculturalidade crítica (Walsh, 2012; Macedo e Macêdo, 2018), a pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018), as formas de interpretar características da exunêutica (Miranda, 2020), dentre outras mais que possam juntar-se ao coro pós-abissal, decolonial/descolonial, contra-hegemônico em favor de uma educação justa em amplo

aspecto. Torne-se válido ressaltar que em nossas aplicações cotidianas a pedagogia das encruzilhadas vem se mostrando uma potente ferramenta na construção de novos caminhos.

Levando em consideração a proximidade das aulas de educação física com os movimentos, o corpo e a expressão, também gostaríamos de dar destaque ao uso da chamada racionalidade estético-expressiva. Para Santos (2020) o corpo tem tanto uma dimensão individual como também coletiva, e possuem diversas formas de se manifestar na luta contra a opressão, tal como o corpo sofredor, o moribundo e o corpo jubiloso. No corpo jubiloso se encontra uma dimensão de resistência que se expressa por meio da alegria, das expressões, das festas, dos encontros.

Para as epistemologias do sul a dança e o canto adquirem certo destaque de valor epistemológico:

“O seu valor epistemológico reside nas formas como intensificam a dor e a alegria, como conferem mais energia aos corpos e aos afetos e infundem comunicação e comunhão com dimensões espirituais ou eróticas que reforçam a disponibilidade para partilhar lutas e riscos. (Santos, 2020, p. 143)

Para o autor, “a dança, especificamente, merece uma atenção especial nesse contexto, uma vez que é uma das formas mais complexas de conhecimento corporal, experiencial, vivido. O corpo se torna especialmente animado e vivo na dança.” Desta forma a dança é vista como um conhecimento corporal estando atrelado a uma racionalidade estético-expressiva, racionalidade essa tão valiosa pelo fato de a modernidade não ter conseguido dominá-la por completo e por assim ser, se tornar um importante meio para romper com as epistemologias do Norte.

Desta forma, utilizar-se da racionalidade estético-expressiva nas aulas como contramovimento ao racismo, ou qualquer outra forma de opressão, pode se tornar uma importante ferramenta. E no currículo de Educação Física a dança já se encontra com um potencial imerso nesta racionalidade, mas dependerá de quem cria o currículo usar a racionalidade estético-expressiva como um contramovimento ao pensamento abissal moderno.

## 7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tendo em mente a pergunta da introdução, que versava sobre até que ponto os currículos contribuam para uma visão eurocentrada do corpo território negro, podemos dizer que tanto a BNCC quanto o currículo da rede analisada apresentam indícios que contribuem para uma visão

eurocentrada e colonializada na medida em que não abordam o racismo estrutural e institucional como parte fundante do currículo; invisibilizam as contribuições da cultura negra no âmbito dos conteúdos de ginástica e esportes; e não explicitam esta abordagem no 1º e 2º ano de escolaridade.

Tendo em vista que o racismo é estrutural, ou seja, ele já faz parte do *status quo* social, se omitir em abordá-lo é concordar com o *status quo* vigente. Abordar jogos, danças e lutas de matrizes africanas com intuito de valorizar estas contribuições, não é sinônimo de abordá-los de forma decolonial ou antirracista. Podemos questionar até mesmo a própria valorização que é intuída. É valorizar sob qual ótica/epistemologia de valor? Seria a colonializada, que traz as contribuições do negro somete no âmbito folclórico?

Através do que o currículo da rede diz, mas principalmente sobre o que ele se cala é possível identificar que no mesmo há uma estrutura de pensamento abissal e, portanto, colonial que ainda o orienta. Vertentes conservadoras historicamente tendem a se alinhar com o pensamento abissal, e Neira (2018) identifica na própria BNCC, que rege o currículo da rede, uma criação calcada no conservadorismo social.

Diante do que é produzido como ausente por uma racionalidade fundamentada em um pensamento abissal, também é possível ver saídas a partir de olhares para o que são emergentes a partir das epistemologias *outras*. É possível e necessário, criar currículos capazes de transgredir ao currículo frio da BNCC, mas isso não se dará sem diálogos, sem debates e sem discussões. É preciso que se permita criar e estar em encruzilhadas<sup>8</sup> de conhecimentos outros. Se para Santos (2020), não se atinge a justiça global sem a justiça cognitiva global, podemos dizer que não se atinge a justiça cognitiva global fechando os olhos na produção do currículo para o racismo que se encontra velado.

Não podemos nos contentar com que o corpo-território negro afrodiáspórico esteja presente no currículo como um subterfúgio para cumprir uma lei. Se faz necessário refletir sobre ele, sua história e suas lutas, sob uma visão que não é a do colonizador. As aulas de Educação Física têm muito a contribuir através das epistemologias do Sul, seja por meio da sua proximidade com a racionalidade estético-expressiva, seja pela compreensão de aprendizado em movimento através de um corpo que é um, e não parte obsoleta em função de uma mente.

---

<sup>8</sup> Ver livro *Pedagogia das Encruzilhadas* de Rufino (2018)

## REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Carla. Pensamento abissal e o contexto quilombola. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/FEUC/III**, n. 5, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. 1ª ed Curitiba: Intersaberes, 2012.

CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: Descontinuidades e Silenciamentos. **Conjecturas**, v. 19, n. 1, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 16, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. 1ª ed. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

RAPOSO, Patrícia Lorena; DE ALMEIDA, Roberta Santos; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Críticas a razão indolente: contra o desperdício de experiências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologias Essenciais**. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Ellen de lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul: Educs**, v. 14, p. 63-75, 2009.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

Enviado em: 10/01/2024  
Aceito em: 14/06/2024