



MAYARA DO NASCIMENTO LOPES

**CULTURAS JUVENIS AFRODIASPÓRICAS COMO
INSPIRAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL NO SUL
DE MINAS GERAIS: EM TEMPOS DE AGIR E UBUNTAR**

**LAVRAS - MG
2024**

MAYARA DO NASCIMENTO LOPES

**CULTURAS JUVENIS AFRODIASPÓRICAS COMO INSPIRAÇÃO À EDUCAÇÃO
FÍSICA DECOLONIAL NO SUL DE MINAS GERAIS: EM TEMPOS DE AGIR E
UBUNTAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras/Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

**LAVRAS - MG
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Lopes, Mayara do Nascimento.

Culturas juvenis afrodiáspóricas como inspiração à educação física decolonial no sul de Minas Gerais: : Em tempos de agir e ubuntar / Mayara do Nascimento Lopes. - 2024.

184 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Decolonialidade. 2. Educação Multicultural. 3. Estudos Étnicos. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

MAYARA DO NASCIMENTO LOPES

**CULTURAS JUVENIS AFRODIASPÓRICAS COMO INSPIRAÇÃO À EDUCAÇÃO
FÍSICA DECOLONIAL NO SUL DE MINAS GERAIS: EM TEMPOS DE AGIR E
UBUNTAR**

**AFRO-DIASPORIC YOUTH CULTURES AS INSPIRATION FOR DECOLONIAL
PHYSICAL EDUCATION IN SOUTHERN MINAS GERAIS : IN TIMES OF ACTION
AND UBUNTAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras/Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 22, novembro de 2024.

Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira - UFLA

Prof. Dr. João Pedro Goes Lopes - USP

Orientador:

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

**LAVRAS - MG
2024**

*Em memória da ancestralidade,
nossa herança é a resistência,
salve a todas as mulheres negras!*

AGRADECIMENTOS

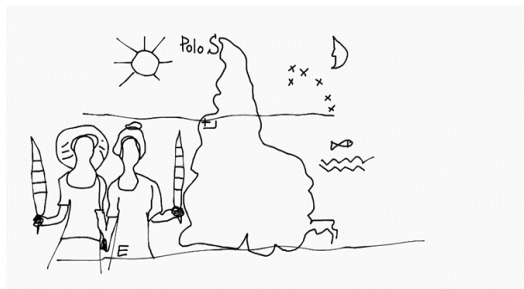
Quem tem um amigo tem tudo
Se o poço devorar, ele busca no fundo
É tão dez que junto todo stress é miúdo
É um ponto pra escorar quando foi absurdo
... Quem tem um amigo tem tudo
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo
Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo
... Ser mano igual Gil e Caetano
Nesse mundo louco é pra poucos, tanto sufoco insano encontrei
Voltar pra esse plano e vamos estar voltando
É tipo Rococó, Barroco em que Aleijadinho era rei
... É presente dos deuses, rimos quantas vezes?
Como em catequeses, logo perguntei
Pra Oxalá e pra Nossa Senhora
Em que altura você mora agora, um dia ali visitarei
(Oliveira, 2019)

Assim como Emicida aponta no trecho dessa música, revelando o quão sagrado é a amizade, o elo entre nós, concordo e reafirmo que “Quem tem um amigo tem tudo”, e assim início meus sinceros agradecimentos à todas e todos amigos e amigas que estiveram presentes em minha vida pessoal e acadêmica. Sou grata por toda a inspiração, presença e amor, no qual fui privilegiada por toda a trajetória apontando caminhos, vibrando e protegendo. Em especial agradeço de coração aberto à minha mãe Marilene do Nascimento, e ao Dalvimar Lopes, agradeço aos meus irmãos Matheus do Nascimento e Walisson Augusto, minha sobrinha Valentina do Nascimento e meu sobrinho Davi Lucas, que estiveram desde sempre me apoiando, incentivando, dando força, coragem, resistência, inspiração e cuidado.

Gratidão ao Fábio Reis, orientador, que acreditou desde o início nesta pesquisa e possibilitou a fluência da melhor maneira possível, com leveza, criatividade e ciência. Agradeço a oportunidade que a Secretarias da Educação de Minas Gerais, juntamente ao projeto Trilhas Educadores do Futuro e a FAELCH/Universidade Federal de Lavras, possibilitaram para conclusão desse trabalho ao apoiar a educação continuada de professores da educação básica.

Gratidão a todos que participaram e potencializaram este trabalho!

Com o cheiro doce da arruda
Penso em buda, calmo
Tenso, busco uma ajuda
Às vezes me vem um salmo
Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo
E eu, que vejo além de um palmo
Por mim, tu, Ubuntu, algo almo
Se for pra crer no terreno
Só no que nós tá vendo memo
Resumo do plano é baixo, pequeno
Mundano, sujo, inferno e veneno
Frio, inverno e sereno
Repressão e regressão
É um luxo ter calma, a vida escalda
Tento ler almas pra além de pressão
Nações em declive na mão desse Barrabás
Onde o milagre jaz
Só prova a urgência de livros
Perante o estrago que um sabre faz
Imersos em dívidas ávidas
Sem noção do que são dádivas
No tempo onde a única que ainda
corre livre aqui são nossas lágrimas
E eu voltei pra matar, tipo infarto
Depois fazer renascer, estilo um parto
Eu me refaço, farto, descarto
De pé no chão, homem comum
Se a bênção vem a mim, reparto
Invado cela, sala, quarto
Rodei o globo, hoje tô certo de que
Todo mundo é um
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
(Tio, gente é pra ser gentil)
Tipo um girassol, meu olho busca o Sol
Mano, crer que o ódio é a solução
É ser sommelier de anzol
Barco à deriva, sem farol
Nem sinal de aurora boreal
Minha voz corta a noite igual um rouxinol
Meu foco de pôr o amor no hall
(Oliveira, 2019)



RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo realizar uma interpretação sobre as possíveis contribuições das culturas juvenis negras periféricas de um município do Sul de Minas Gerais, com vistas a implementar uma Educação Física com inspiração decolonial no Ensino Médio. As tramas que compõem os enredos do cotidiano escolar apresentam características e configurações das diversas camadas sociais, que reproduzem estruturas coloniais ao utilizarem metodologias hegemônicas que favorecem a manutenção de uma educação elitista. Assim, dialogar com as juventudes negras e os espaços que ocupam faz-se essencial para que possamos escutá-las e possibilitar discussões que contribuam à Educação Física mais democrática e antirracista. Dessa forma, é fundamental fomentar a valorização da autoestima e estética negras atravessadas pelas ações expressivas e de resistência cultural dos jovens, contra um modelo racista epistemológico que relega as multiculturalidades ao apagamento. Para tanto, baseamo-nos em bricolagens metodológicas com inspiração decolonial visando provocar reflexões ao mapear culturas juvenis negras periféricas cujo objetivo é elaborar e desenvolver tal proposta outra. Utilizamos como base da produção do material empírico as entrevistas-narrativas, registros imagéticos, rodas de conversa, diário de bordo, pesquisa-colaborativa e diário de bordo com um grupo focal do segundo ano do Ensino Médio no contexto das aulas de Educação Física elegido por nós. Por meio de uma compreensão analítica das contribuições empíricas, pudemos compor uma proposição inspirada nas teorizações decoloniais à Educação Física centrada na juventude negra de um município do Sul de Minas Gerais, e chegamos à conclusão de que o mapeamento cultural é fundamental às propostas, os estudantes se identificam com as práticas periféricas, a colaboração da comunidade externa é fundamental ao trazerem seus saberes, assim como, o processo envolve muito estudo e desconstrução do pesquisador e professor.

PALAVRAS-CHAVE: decolonialidade; educação multicultural; estudos étnicos; educação física escolar; culturas afrodiaspóricas.

ABSTRACT

This research aimed to conduct an interpretation of the possible contribution of Black peripheral youth cultures in a municipality in the South of Minas Gerais, with a view to implementing a Physical Education program inspired by decolonial approaches in high school. The dynamics that compose the daily narratives of the school environment reflect characteristics and configurations of various social strata, which reproduce colonial structures by employing hegemonic methodologies that perpetuate an elitist education. Therefore, engaging with Black youth and the spaces they occupy is essential so that we can listen to them and enable discussions that contribute to a more democratic and anti-racist Physical Education. In this way, it is crucial to promote the appreciation of Black self-esteem and aesthetics, influenced by the expressive and cultural resistance actions of Young people, against a racist epistemological model that relegates multiculturalities to the margin. To this end, we rely on methodological bricolage with decolonial inspiration, aiming to provoke reflections by mapping Black peripheral youth cultures with the goal of developing and elaborating an alternative proposal. The empirical material was produced based on narrative interviews, visual records, conversation circles, a field diary, collaborative research, and a field diary with a focus group from the second year of high school in the Physical Education class selected by us. Through an analytical understanding of the empirical contributions, we intend to develop a proposition inspired by decolonial theories in Physical Education to articulate an emancipatory education for Black youth in a municipality in the South of Minas Gerais.

KEYWORDS: decolonization, ethnic studies, multicultural education, Black studies, physical education teachers.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa *Culturas juvenis afrodiaspóricas como inspiração à educação física decolonial no sul de Minas Gerais*: Em tempos de agir e ubuntar, apresenta impactos de caráter social, cultural e educacional, ajustados às exigências das políticas institucionais da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Os resultados obtidos foram analisados ao grupo, dos quais contribuíram para fortalecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana, atendendo a Lei. nº 10.639/03, referente ao grupo focal escolhido partir das análises das narrativas dos jovens as corpografias e as cartografias possibilitaram, construir resultados de impactos culturais, a partir de práticas educacionais de valorização da cultura africana e afro-brasileira. O caráter extensionista no trabalho envolveu parceria com uma escola pública do ensino médio, estudantes de uma turma do 2º ano, 1 docente e grupos culturais do município. Esses impactos concretos dialogam com a área temática Direitos Humanos e Justiça, ao promover a valorização da cultura afro-brasileira.

IMPACT INDICATORS

The research *Afro-Diasporic Youth Cultures as Inspiration for Decolonial Physical Education in Southern Minas Gerais: In Times of Acting and Ubuntar* presents social, cultural, and educational impacts aligned with the institutional policies of the Federal University of Lavras (UFLA) and the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs). The results obtained were analyzed by the group and contributed to the strengthening and appreciation of Afro-Brazilian and African culture, in compliance with Law No. 10,639/03. Based on the focal group chosen and the analysis of young people's narratives, the corporeographies and cartographies enabled the construction of cultural impact results through educational practices that value African and Afro-Brazilian culture. The extensionist nature of the work involved a partnership with a public high school, students from a 2nd-year class, one teacher, and cultural groups from the municipality. These concrete impacts align with the thematic area of Human Rights and Justice by promoting the appreciation of Afro-Brazilian culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – AmarElo.....	36
Figura 2 – Representatividade musical.....	39
Figura 3 – Lei da vadiagem.....	41
Figura 4 – Quadra 1.....	70
Figura 5 – Quadra 2.....	70
Figura 6 – Desenho presente.....	73
Figura 7 – Grafite cultural.....	74
Figura 8 – Arte decolonial.....	74
Figura 9 – Cultura Hip Hop.....	74
Figura 10 –Hip Hop.....	75
Figura 11 – Arte Gêmeas.....	76
Figura 12 – Ubuntar.....	77
Figura 13 – Menina negra.....	78
Figura 14 – Ativismo negro.....	79
Figura 15 – Pantera negra.....	79
Figura 16 – Mapeamento cultural.....	83
Figura 17 – Tempo livre juventudes.....	83
Figura 18 – Corpoterritorio.....	84
Figura 19 – Mapa cultural.....	84
Figura 20 – Corpo vestuário.....	85
Figura 21 – Músicas.....	86
Figura 22 – Expressão papel em branco.....	88
Figura 23 – Mapa corpo arte.....	88
Figura 24 – É tudo pra ontem.....	89
Figura 25 – Identidade negra.....	90
Figura 26 – Traços graffiti.....	91
Figura 27 – Rap break.....	92
Figura 28 – Racismo.....	92
Figura 29 – Estudo musical.....	100
Figura 30 – Experimentações.....	100
Figura 31 –Musicalidade.....	101
Figura 32 –Angola.....	101
Figura 33 – O jogo.....	102
Figura 34 – Troca de saberes	103
Figura 35 – Roda de conversa.....	103
Figura 36 – Gravação de áudio.....	103
Figura 37 – Representatividade.....	122
Figura 38 – Alongar.....	123
Figura 39 – Passos.....	124
Figura 40 – Dança.....	124
Figura 41 – Aula break.....	125

Figura 42 – Break	125
Figura 43 – Batalha dança.....	126
Figura 44 – Breaking.....	126
Figura 45 – Dança em ação.....	127
Figura 46 – Encruzilhada musical.....	132
Figura 47 – Ubuntu.....	133
Figura 48 – Batalha de rima.....	134
Figura 49 – Mcs.....	136
Figura 50 – Rimando.....	137
Figura 51 – Finalistas.....	138
Figura 52 – É isso aí.....	138
Figura 53 – O samba vive.....	142
Figura 54 – Coloca o samba aí.....	142
Figura 55 – Samba de roda.....	143
Figura 56 – Sambando.....	144
Figura 57 – Aconteceu.....	145
Figura 58 – Fechou.....	146

SUMÁRIO

1. PREÂMBULO: Impulso a uma pesquisa descolonizada.....	13
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	28
2.1 Território e sujeitos de pesquisa: do geral ao específico.....	43
3. POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COM INSPIRAÇÃO DECOLONIAL EM AÇÃO: JUVENTUDES, DECOLONIALIDADE E LUTA ANTIRRACISTA.....	49
3.1. Raízes decoloniais para alicerçar a proposta.....	52
3.2 (Des)encontros com uma Educação Física Decolonial.....	67
3.3 Ao som do berimbau, ecoam as vozes ancestrais, contando histórias de resistência...95	
3.4 Hip Hop não é moda, HIP HOP É CULTURA.....	107
3.4.1 No <i>Break</i> a dança é infinita, corpos negros (re) existindo pelo movimento	117
3.4.2 As batalhas de rima na rua é nóiz, mais que um erro de gramática.....	129
3.5 Samba é rezo.....	139
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS ENCRUZILHADAS.....	147
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXO A – Guia de Navegação (livreto): Cartografias e corpografias das culturas juvenis negras para pensar uma educação física decolonial.....	166

1 PREÂMBULO: *Impulso a uma pesquisa descolonizada*

Quem tem consciência para ter coragem
 Quem tem a força de saber que existe
 E no centro da própria engrenagem
 Inventa contra a mola que resiste
 Quem não vacila mesmo derrotado
 Quem já perdido nunca desespera
 E envolto em tempestade, decepada
 Entre os dentes segura a primavera
 (Apolinário, Ricardo, 1974)

Conforme a epígrafe dos Secos e Molhados (1973), busco a consciência para ter coragem e romper com as estruturas que mantém as engrenagens de um modelo padronizado, elitista, racista, xenofóbico, machista, misógino, classista, cristão, heteronormativo, cis e excludente nas quais ainda fortalece um só lado da história negligenciando outros povos, por isso conhecimentos ancestrais são acossados e dizimados vorazmente. Segurar nos dentes, com força e resistência a nossa beleza cultural ancestral, dos conhecimentos e alegria de viver, além das cores, dos batuques, ritmos, danças, rezo, rituais, encontro e respeito com a sagrada natureza os saberes antigos, é fundamental para valorizarmos novos atores referências de luta e (re) existência¹.

Nesse contexto, o racismo no Brasil é algo ainda não resolvido desde o período colonial, apesar disso a população crê em uma suposta democracia racial, ou seja, a existência de convivência harmônica entre negros e brancos na qual a mestiçagem já teria resolvido o problema da desigualdade. Esqueceram de contar que esse foi um processo violento envolvendo estupros das mulheres pertencentes aos povos originários e de africanas trazidas a força às terras latinas, além dos planos mirabolantes pós-abolição em apagar a história que financiou economicamente a colonização. Assim, o racismo tomou outras formas endossado pelo desprezo dos corpos negros, em meio a hipersexualização, a objetificação, as desigualdades de oportunidades, proibições de diversos ritos, marginalização, desapropriação de terras, saberes, conhecimentos, desvalorização de culturas, além do violento extermínio de tais populações.

¹ Re-existencia, escrita también como r-existencia o reexistencia, como concepto emerge en el contexto latinoamericano y su uso se ha difundido sobre todo en discusiones académicas, pero nace o se ha inspirado en el seno de las luchas sociales. Movimientos sociales con sus estrategias de territorialización y re-territorialización cotidianas, cuestionan lo establecido, renuevan las formas de analizar e interpretar la realidad y conducen una revisión de la teoría, para encontrar otras formas de expresar lo que está sucediendo en los territorios, en las disputas históricas y cotidianas. (Hurtado, 2022, p. 3)

Perante essa historicidade ancestral, buscar definir a mistura de etnias que representa nosso corpo implica em ziguezaguear o meu percurso de vida para compreender a composição familiar formada no passado, ou seja, a africanidade que me atravessa. Expor a minha cor em um país no qual busca e ainda tem como referência de moderno, civilizado e inteligente o embranquecimento da pele, torna-se desafio e processo de resistência declarar isso na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo. Nesse caso, as pessoas que vivem uma condição fenóptica próxima a minha, por sua vez, podem optar por assinalar ser da cor "parda", a qual indica a mistura de raças. Talvez isso possibilite denunciar a racialização que reduz as diferenças apenas a uma nomenclatura.

Preta demais para ser branca, branca demais para ser preta, sou negra de ancestralidade afro-indígena, cabocla, ribeirinha, nascida e criada na região central de Minas Gerais, portal do sertão, razão pela qual vivenciei uma infância brincante em contato próximo à natureza, embebida na simplicidade do viver, devido a herança de uma família rural. Sempre me coloquei em movimento, socializei-me com outras crianças, descobri novas trilhas e desafiei limites. Infelizmente ouvi e reproduzi discursos racistas, ainda muito nova, que versavam a respeito das características corporais negras, ao passo que isso influenciou na não aceitação dos meus traços corpóreos. Sobretudo na rejeição do outro, reconheci nessas atitudes a evidente expressão dos preconceitos aprendidos que, por efeito, produziram-me baixa autoestima desde a mais tenra idade. Decerto que essas relações estabelecidas comigo mesma e no encontro com os outros ocuparam lugares diversos na constituição das minhas experiências subjetivas, em especial, nas formulações dos padrões impostos pela sociedade moderna ao forjar domínios homogeneizantes e excludentes.

Adiante, ao optar por me graduar em um curso superior, logo após a educação básica, conduzi-me àquela graduação que me integrasse à natureza, motivo pelo qual escolhi prestar Licenciatura em Biologia. Contudo, ao ingressar em uma faculdade particular no referido curso, notadamente onde estudei por um ano, percebi que tal proposta não atendia as minhas expectativas de pesquisar com/na natureza, por tratar-se da formação docente em ciências biológicas. Após esse tempo, percebi que adentrar uma universidade federal poderia ser o caminho para outras possibilidades ainda desconhecidas, talvez lá pudesse me encontrar.

Realizei a escolha por concorrer ao vestibular das federais, mas optei por uma mudança de curso, o que foi relevante à minha integração pessoal com o ambiente acadêmico. Assim, passei e escolhi a Universidade Federal de Lavras (UFLA) para cursar Educação Física, foi quando iniciei a aprendizagem de novas práticas esportivas, aprofundando as já conhecidas, o que me proporcionou a identificação paulatina com a profissão docente e entrega ao curso.

Devido a separação do curso em licenciatura e bacharelado precisei optar entre estes para continuar o meu itinerário formativo, hoje considero que fiz a indicação intuitivamente, mas após fazer a disciplina referente à Educação Física na Educação Infantil, a qual tive o primeiro contato com o ambiente escolar no estágio obrigatório, fortaleceu-me a inclinação à profissão docente. Nesse contexto, pude vislumbrar as potencialidades das práticas e culturas corporais como manifestações educativas, mais do que isso, notei que poderia entrelaçá-las com a questão do meio ambiente (que amo tanto), e ainda atuar como professora de escola do campo.

Nesse interim, tive de realizar a transferência à Universidade dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em razão de questões pessoais e familiares, visto que foi onde graduei-me em Educação Física e tornei-me professora atuante na educação básica, em escolas periféricas e de zona rural. A transferência à UFVJM possibilitou-me a participação em alguns programas fundamentais para me constituir professora e ampliar minha formação, quais sejam: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e o mais relevante para potencializar o meu desejo pelo mestrado em Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pois foi essa experiência que sedimentou uma aspirante à pesquisadora, consciente da luta e importância do (RE)existir da negritude brasileira.

Os períodos de estágio nas escolas e a participação no PIBID fomentaram e alicerçaram a minha formação como professora de Educação Física na educação básica, ao promover o acompanhamento da atuação de professores, potencializar trocas de saberes e o compartilhar de experiências educativas que viabilizaram a aproximação do ambiente escolar e a profissão docente. Em seguida, a partir de um edital específico surgiu a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual fui selecionada como aluna bolsista para o projeto nomeado “Do campo ao urbano: Uma investigação compreensiva da implementação das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08 no currículo escolar das séries iniciais da rede pública municipal de Diamantina-MG”, que, além disso, foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Logo assumi a função de bolsista orientada pelo Prof. Dr. Marcelo Siqueira de Jesus por meio da concessão de bolsas custeadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, FAPEMIG/UFVJM, e realizei atividades de estudo dirigido, apresentação de seminários, elaboração de relatórios semanais, preparação de material para ida à campo, idas ao campo de investigação, coleta de dados, análise de documentos e interpretação de dados coletados, investimento esse que me possibilitou compreender as tramas de poder presentes na sociedade e questionar preconceitos. O trabalho efetivo com a temática das desigualdades étnico-raciais e o estudo da composição do currículo escolar, transcorreu a partir de leituras e

discussões com autores e autoras importantes como Tomaz Tadeu da Silva (1999), Nilma Lino Gomes (2005), Chimamanda Adichie (2009), Eliane do Santos Cavalleiro (2005), Octavio Ianni (1996), Sales Augusto dos Santos (2005) e Carmem Sylvia Vidigal Moraes (2002).

Com base nesse aporte, também consegui finalizar a graduação cujo TCC intitulou-se “A educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar do Ensino Médio: uma análise compreensiva na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek no Distrito de São João da Chapada, Diamantina - MG”. O estudo da temática foi valioso à compreensão da realidade educacional do município em questão, região histórica de extrema exploração do garimpo e, por consequência, com a presença de fortes relatos em torno da escravidão. Pesquisamos juntos o currículo que orientava a educação do município, e a partir das entrevistas também confirmamos a não efetivação do trabalho para atender a Lei.10639/03, cujo ordenamento indica a obrigatoriedade do ensino da história, cultura e tradições afro-brasileiras e africanas em todos os níveis de escolarização.

Tal processo reverberou e contribuiu para eu me aproximar do campo de estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo a oportunidade de reconhecer o valor do povo negro à construção da sociedade, dos conhecimentos, da cultura e economia. Isso possibilitou-me compreender que as atitudes e discursos racistas e preconceituosos possuíam raízes mais profundas que necessitavam ser expostas e problematizadas para serem mitigadas.

O estreitamento de laços com os estudos científicos me levou a caminhos ainda inexplorados à época, tal como me deparar com a prerrogativa histórica sobre a racialização do mundo que, segundo Octavio Ianni (1996), ocorreu no século XX. Como resultado, o autor aponta os vastos problemas raciais a partir do processo de urbanização do mundo, além do globalismo e colonialismo que produziram as desigualdades étnico-raciais.

Na outra ponta, a leitura de Ahyas Siss (2003) acrescentou-me saber que a elite política da Velha República favoreceu a imigração de europeus brancos para o trabalho industrial no Brasil, considerada base para a tese do branqueamento racial da sociedade brasileira, alijando grande parte da população negra das oportunidades de emprego e educação no pós-escravidão e dificultando sua ascensão social.

Acessar esses saberes, além de transformar minha autoestima, aceitação e reconhecimento também do meu lugar de fala diante da sociedade, viabilizou-me o encontro com a história não contada nas escolas. Razão pela qual busquei dar continuidade a este trabalho como professora de Educação Física, abordando tais temáticas antirracistas em minhas aulas, contudo, não obtive tanto êxito devido a todo contexto de inserção da escola em questão.

Sendo assim, busquei retornar ao ambiente acadêmico a fim de dar continuidade a mencionada pesquisa de iniciação científica, mas encontrei dificuldades iniciais para passar no mestrado, ou mesmo, ter que optar entre estudar ou trabalhar. Contudo, o projeto Trilhas Educadores do Futuro (2022), possibilitou-me a educação continuada ao obter êxito no processo seletivo do mestrado em educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sem perder o cargo efetivo como professora.

Minha trajetória no mestrado deu continuidade aos estudos de resistência referente à população negra, o que me permitiu responder (ainda que inicialmente) algumas perguntas sobre o porquê de tantas desigualdades no mundo. Infelizmente compreender que isso faz parte de uma estrutura capitalista muito bem-organizada cuja finalidade é reproduzir as desigualdades, toca-me muito.

Para desvelar tais processos escolhi, dentre os inúmeros aportes existentes, entrelaçar a educação para as relações étnico-raciais, as culturas juvenis negras e a colonialidade do poder com vistas a pensar uma Educação Física com inspiração decolonial. Nesse sentido, os:

Estudos decoloniais compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade. Esses procedimentos conceituais são: 1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4. A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6. A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade (Quinteiro, Filgueira, Elizalde, 2019, p. 5).

Perante o impacto dessa teorização, buscamos (re)pensar a pesquisa com o diálogo junto à juventude negra, a fim de possibilitar discussões que contribuam para uma experiência de decolonização na Educação Física escolar e incitar abordagens com perspectivas mais democráticas e antirracistas.

O estudo em tela se justifica, pois parte significativa das propostas de Educação Física no Ensino Médio privilegiam experiências corporais que reproduzem estruturas coloniais

forjando perspectivas hegemônicas, razão pela qual se mantém uma formação elitista, branca, misógina, heteronormativa e cristã. A pesquisa realizada junto ao PIBIC corroborou para entender a não efetividade da Lei nas escolas, mas ao propomos dialogar junto à juventude negra, podemos possibilitar discussões e experiências corporais que contribuam à descolonização da Educação Física escolar e incitar abordagens com perspectivas mais justas e antirracistas.

Comprometida com a decolonialidade, conforme afirmei anteriormente, busquei construir uma proposta a partir do diálogo com os jovens negros/brancos, por meio de mediações e encontros pedagógicos na escola pública pesquisada. Além disso, visei contribuir para que tais populações acessassem questões políticas (práticas de poder) e educacionais com presença e identidade. Isso significa contribuir para o reconhecimento e pertencimento racial negro com orgulho das ancestralidades, consequentemente promover um processo formativo no qual integre realidades, saberes e existências outras.

Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo geral mapear as culturas juvenis visando provocar reflexões cuja finalidade foi elaborar e desenvolver tal proposta decolonial na Educação Física com uma turma do 2º Ensino Médio em um município Sul-Mineiro. Em última análise, lancei uma proposição na busca da descolonização de nós mesmos, provocando rupturas do “sujeito colonial/moderno que ainda persiste em atravessar nossas subjetividades” (Santos; Alves, 2023, p. 3). Assim, de forma mais específica foi realizado:

- Um levantamento das culturas juvenis do grupo investigado;
- Identificação suas práticas culturais, territórios que ocupam e o que fazem nos momentos de lazer;
- Elaborar um planejamento decolonial antirracista à Educação Física com base nesse mapeamento;
- Desenvolvimento uma proposta de Educação Física com inspiração decolonial;
- Interpretação como foi essa experiência com base na escuta dos jovens.

Considero relevante recuperar a importância de culturas afro-brasileiras, contribuir para valorização da estética negra e autoestima da negritude no ambiente escolar, pois a realidade cotidiana imprime dificuldades em efetivar uma educação antirracista. A hierarquização e subordinação de traços fenótipos e o racismo que perpassa pela violência atravessando os corpos negros ao longo da história, merecem ser refletidos e problematizados visando mitigar as relações sociais racistas e coloniais. Ao conceber a juventude e a ancestralidade como a ‘porta para o futuro’, é necessário perscrutar as novas gerações de jovens negros e reconhecer suas expressões específicas, tais como as práticas do afro punk, da nova geração tombamento e

do afro-futurismo. Isso significa entender como os jovens começam a acessar questões políticas, a fim de se tornarem transgressores em termos de atitudes que compõem as negritudes.

Assim como as juventudes negras estabelecem tais movimentos estéticos, musicais e corporais, toma-se como questão orientadora desse estudo entender de que forma elas ressignificam as cores, as culturas e os modos próprios de posicionamento contra as desigualdades étnico-raciais? A partir daí, como podem contribuir na elaboração e desenvolvimento de uma Educação Física com inspiração decolonial?

A composição do currículo e as tramas que estabelecem enredos ao cotidiano escolar, expõem as configurações e características da sociedade e reproduzem as estratificações sociais. Os processos culturais constituem as lógicas institucionais, que inerentes à educação reproduzem ainda as estruturas coloniais, ao se utilizarem de metodologias que contribuem à manutenção do “*status quo*”, ou seja, a perpetuação da cultura eurocêntrica excludente.

Ao dialogar com as juventudes e os espaços que ocupam, busca-se compreender o momento atual e pensar caminhos possíveis para uma Educação Física democrática antirracista. As relações sociais produzidas pelas culturas juvenis negras no ambiente educacional podem compor momentos de liberdade, re(existência) e possibilitar o reconhecimento da “condição juvenil”. A partir disso, pode-se transcender as perspectivas comuns que consideram os jovens apenas como “aluno”, trazendo ainda outro olhar às contribuições da escola à problematização e politização das diferenças.

Ao dar continuidade a este diálogo, Dayrell (2007) discorre sobre o ponto de vista quase majoritário dos profissionais da escola, ao qual se concebe o jovem apenas na condição de “aluno”, o que contribui para uma visão homogênea dos sujeitos. As diferenças étnicas, de gênero, origem social, dentre outras, não são pensadas de maneira minuciosa para essa diversidade de questões, com isso a escola propõe um currículo que não atende a democracia.

De igual modo, acaba oferecendo um processo de ensino/aprendizagem pautado na homogeneidade de ritmos sob o discurso de democratização da escola. Logo, Dayrell (2007) ressalta que o referido problema não se reduz à escola ou aos jovens, pois os desafios perpassam por mudanças profundas que ocorrem na sociedade, as quais alteram os processos de socialização, problematizam a condição juvenil, suas culturas e necessidades próprias à educação antirracista.

O processo de subjetivação das identidades juvenis decorre das relações sociais que fragmentam e relegam conhecimentos aos silenciamentos de histórias, corpos e ancestralidades, incluindo o que acontece na escola. Nesse sentido, Dayrell (2007) aponta as dicotomias

existentes no ambiente educativo entre os jovens e profissionais da escola, bem como as dificuldades e fracassos da instituição.

De um lado, para os jovens grande parte dos conteúdos abordados não se comunicam com suas realidades produzindo dificuldades no entendimento do significado dos temas gerando desinteresse nas aulas. Por outro, os profissionais da escola ratificam a problemática ao constituir representações de que os jovens são irresponsáveis, preguiçosos e outros adjetivos no sentido de justificar o desinteresse relativo aos estudos. Nesse contexto, questiona-se o espaço-tempo disponibilizado aos jovens negros à cocriação dos processos culturais, tendo em vista que isso produz a quase ausência de pertencimento ao ambiente escolar, dificultando os seus respectivos protagonismos a partir das experiências que trazem das suas identidades negras. Na esteira do debate, Dayrell (2007) problematizou a condição juvenil acerca das necessidades e culturas singulares que produzem e reproduzem, propondo uma reflexão a respeito dos desafios de repensarmos o sistema escolar na direção de incluir as juventudes e as diferenças.

Ao situar a Educação Física no contexto das instituições educacionais como componente curricular, igualmente constata-se seu caráter majoritariamente eurocêntrico, quando privilegia conteúdos produzidos por pessoas brancas, cristã e cis, que pouco ou quase não expressam culturas corporais nacionais ou locais. Autores como Neira e Nunes (2009) já propuseram a descolonização dessas práticas e contribuem para desvelar como os docentes ainda encontram dificuldades em propor outros conteúdos que politizem as diferenças, sobretudo àqueles que não estão explicitados no currículo, perpassando por impedimentos ou pela falta de conexão com as realidades e necessidades dos jovens e crianças negras.

Ainda que a Lei nº 10639/03 normatize o trabalho efetivo relativo à valorização da cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino em escolas públicas e particulares, a dificuldade perene se centra em como abordar os referidos temas na Educação Física. Como efeito, indaga-se para além das abordagens referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, ou seja, como contribuir à valorização dos conhecimentos, da estética e produzir a autoestima positiva das juventudes negras nas aulas de Educação Física do Ensino Médio?

O poder sobre os corpos e histórias contadas nos ambientes escolares são ressignificadas a partir de um currículo que orienta o ensino de Educação Física, porém nega as experiências e compreensões de quem se propõe aprender. Quando muitas vozes são silenciadas do currículo, por efeito inúmeras culturas e identidades são excluídas, o mesmo se limita a encetar processos educacionais reproduzindo culturas homogeneizantes que exterminam as diferenças.

Para subsidiar tal argumentação, questiona-se as tendências pedagógicas tradicionais e burguesas presentes na educação brasileira, a partir do debate sobre a relação entre currículo e poder, com destaque para os elementos políticos que produzem as desigualdades consolidadas historicamente e se fazem presentes no cotidiano escolar.

Ao conhecer o currículo orientador da Educação Física na escola, como foi pensado e criticado, considera-se ser importante desnudar que a composição dos conteúdos ensinados, as unidades didáticas e os projetos resultam de um filtro cultural, isto é, alguns conhecimentos são selecionados em detrimento de outros. Nessa direção, Santos e Meneses (2009) questionam as dimensões epistemológicas dominantes e mencionam o papel dos conceitos de interculturalidade e multiculturalismo, por denunciarem que as relações sociais são sempre culturais e políticas, bem como, forjam as experiências e quais conhecimentos são válidos.

Perscrutar a juventude negra, as culturas que vivenciam e produzem fora da escola em momentos de liberdade, pode contribuir no sentido de elaborarmos uma proposição de Educação Física antirracista. A história que se conta nos currículos escolares é eurocêntrica e somente os colonizadores têm tido evidência, de tal maneira que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2011) circunscreve os perigos do ensino de uma história única aos sujeitos, em função de provocar efeitos de verdade, tendo o racismo como eixo fundante. Acerca disso, Nilma Lino Gomes (2012) corrobora ao debate quando considera que a identidade negra deve ser entendida como construção social, em virtude de permitir o jovem lançar um olhar sobre si mesmo associado à representação do outro.

Portanto, torna-se imperativo pensar uma Educação Física que possibilite problematizar as relações de poder e politizar as diferenças no ambiente educacional. Em especial, que atenda com responsabilidade a Lei. nº 10.639/03 em virtude da luta empreendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), na busca de valorização da cultura africana, da identidade negra e da história dos afro-brasileiros como formadores do Brasil.

No rastro de identificar as práticas culturais da juventude para pensar uma Educação Física decolonial, Magnani (2005) contribui com os conceitos de "tribos urbanas" e "circuito dos jovens". Ao discorrer sobre as "tribos" ressalta que o termo é estigmatizado em razão de demarcar grupos por uma contraposição a homogeneidade e individualismo, sendo esses efêmeros e desprovidos de organização. Em contrapartida, a ideia preconiza o recorte envolvendo algumas especificidades dos grupos em condição juvenil como lazer, gostos musicais, ação política, religiosidade e transgressões, motivo pelo qual o autor ressalta que resumir tais grupos a essas características limita revelar toda etnografia presente.

Como alternativa a esse discurso, Magnani (2005) recorre ao termo "circuito dos jovens" com a perspectiva de privilegiar a inserção das juventudes na paisagem urbana por meio da etnografia dos espaços, articulando comportamentos e lugares chamando a atenção à sociabilidade e permanência deles na cidade. Para isso, o autor toma como base as especificidades dos sujeitos quanto à produção de símbolos, sinais de pertencimento, escolhas e valores - considerando o espaço como produto da prática social acumulada. Em última análise, os conceitos mencionados, os discursos teóricos e práticas culturais das juventudes negras quando pautadas demoradamente, podem promover reflexões à criação de itinerários possíveis na composição de uma Educação Física decolonial.

Apesar de auxiliar na reflexão para desenvolvermos nosso estudo, a visão de Magnani (2005) faz menção aos jovens e as culturas juvenis de maneira estereotipada, sobretudo em relação aos deslocamentos dinâmicos das juventudes. Tal percepção não possibilita entender os motivos pelos quais esses grupos migram de lugares e estão em constante mudanças, por isso corroboramos com o entendimento de Neira e Nunes (2009). Esses autores nos ajudam a decifrar como a arena cultural é um espaço de enfrentamento constante por parte dos jovens e ancestralidades, e perpassa por diversas lutas e representatividades em constante disputa. Subsidiados pelas Estudos Culturais, considera-se que:

O que está em jogo é a noção de cultura. Para seus primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que acessaram a universidade, a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social, e não algo melhor, realizado por grupos que se autoafirmam superiores (Neira, 2014, p. 293).

De forma complementar, Oliveira, Nascimento e Hetkowski (2022, p. 2) salientam que resistir nessa luta por significações é o caminho para “re-existir, o que exige conhecer a história dos povos originários em suas múltiplas temporalidades e espaços, para que, através dela, se identifique as brechas desconhecidas ou não identificadas pela modernidade colonial [...]”. Os autores enfatizam que:

A verdade científica moderna ocidental foi o substrato utilizado para justificar todo o processo de colonização da América, sendo o colonialismo, a expressão sistêmica do que viria a ser o capitalismo e sua forma exploratória por meio dos processos de apagamentos do “outro lado da linha abissal” e a imposição de novas narrativas, conhecimentos, hábitos, fazeres e pensamentos eurocêntricos, subjugando os povos originários e sua existência. O colonialismo, calcado numa narrativa científica, coisificou o “outro” através da dominação física e

simbólico-existencial, e transformou essa experiência, iniciada nas Américas, em um sistema mundial que, ao controlar as intersubjetividades, por meio de várias técnicas de subjugação, possibilitou constituir a colonialidades como conceito (Oliveira; Nascimento; Hetkowski, 2022, p. 7).

Reis, Silva e Almeida (2020, p.134) nos ajudam a trilhar um caminho à Educação Física decolonial ao afirmarem que a teoria da afrocentricidade privilegia, em contraponto ao eurocentrismo, o pensamento “e todo sistema cultural africano como centralidade histórica e base dos processos de produção de conhecimentos e valorização da ancestralidade referente às pessoas africanas do continente e da diáspora”. Os autores ainda revelam que a teoria da afrocentricidade e o pensamento decolonial apresentam ideias semelhantes, “mas também seguem por caminhos diferentes. Tanto a teoria da afrocentricidade quanto o pensamento decolonial foram sistematizados ou criados por autores preocupados com a disseminação de uma Outra história” (p. 137).

Formoso (2023), ao tencionar as epistemologias da Educação Física em sua tese, realiza um recorte especialmente do futebol para problematizar as questões étnico-raciais na direção de identificar e desmontar a branquitude que impera na produção de saberes, desejos e corporalidades em jovens e pessoas adultas por meio das pesquisas e práticas pedagógicas. O autor utiliza o futebol como fenômeno da cultura brasileira visando identificar no interior das culturas hegemônicas a contra-hegemonia, politizando assim a Educação Física ao lançar foco em epistemologias de outros grupos considerados subalternizados historicamente.

O pesquisador busca em sua metodologia fazer emergir narrativas de mulheres negras, a partir do conhecimento da história dos times de futebol que os educandos e educandas torcem, revelando, assim, os interesses que estavam em jogo, a fim de produzir brechas decoloniais transformando o olhar estereotipado. Ao realizar 33 entrevistas com colaboradores entre 19 a 60 anos, o autor tece um movimento intercultural que reconhece formas outras de ser/estar no mundo e descortina o racismo problematizando a opressão, encontrando pistas para transmodernizar o futebol da escola.

No caso do artigo produzido por Sá (2022), ressalta-se o currículo eurocêntrico da Educação Física e levanta reflexões para pensarmos uma cultura corporal decolonial a partir da revisão bibliográfica envolvendo autores referência no tema em diálogo com as teorizações curriculares em voga. O autor assevera que o próprio docente precisa passar por um processo de desconstrução, pois de acordo com Sá (2022, p. 10), “pensar em uma cultura corporal decolonial passa pelo entendimento de que não basta trabalhar conteúdos diferentes dos habitualmente vistos na escola”, mas é necessário provocar reflexões, debates e experiências advindas dos atores da história, os jovens. A citação abaixo complementa seus argumentos:

Simplemente inserir jogos e lutas indígenas ou africanos nas aulas não valorizará essas práticas por si só, assim como abrir espaços para práticas culturais periféricas não garantem uma ressignificação dos preconceitos que os grupos sociais que as cultivam sofrem. É preciso que o professor tenha consciência da necessidade de se posicionar criticamente frente a essas práticas, que promova reflexões, gere debates, que dê voz aos seus atores, é aí que entra o currículo cultural da Educação Física (Sá, 2022, p. 10).

De forma complementar, Moraes e Maldonado (2023) propõem analisar as aulas de Educação Física em uma perspectiva decolonial, realizando um debate sobre as respectivas teorizações baseados em um estudo de revisão de literatura. Os autores denunciam a colonialidade curricular nos eventos culturais da escola e atentam como os professores devem buscar contemplar em seus planos de trabalho os mais variados grupos sociais. Afirmam, ainda, que os documentos curriculares analisados corroboram para uma EFE colonial, preconceituosa, elitista e machista.

No caso de Souza, Costa e Ehrenberg (2021), o direcionamento segue uma reflexão teórica que relaciona a justiça social com o reconhecimento da identidade negra na sociedade, porém, constatam que isso ainda não foi introduzido no âmbito da Educação Física escolar. Os autores se apoiam na visão decolonial de educação popular e justiça social de Freire e Fanon e afirmam não terem a pretensão de apresentar um modelo curricular à área. Ao discutirem a educação popular na perspectiva de Freire, os autores postulam que valorizar a cultura das classes menos favorecidas pode contribuir à libertação do conhecimento e emancipação social. Ainda sublinham o processo de universalização dos teóricos europeus por meio das teorias racialistas cujo objetivo é colonizar todos os tipos de linguagem presentes na sociedade, conforme apontado por Fanon. Ao final, eles reiteram que as abordagens decoloniais de Freire e Fanon ainda não haviam chegado à Educação Física escolar e afirmam que o aprofundamento dos processos de emancipação social e libertação do sistema colonial podem subsidiar esperança aos subalternos da sociedade.

Enquanto que o estudo de Silva (2021) discute dados advindos de questionários direcionados à professores e professoras de Educação Física acerca das temáticas ligadas às diferenças culturais, a partir destes elementos propõe estratégias decoloniais para o trabalho pedagógico envolvendo o conceito de raça na educação básica. A autora assevera que a partir das respostas obtidas o projeto de extensão tem desenvolvido ações que visam diferentes práticas no âmbito da Educação Física, por intermédio do conceito de ‘brecha decolonial’. De igual modo, buscou encontrar fissuras na estrutura curricular ou social mais ampla à superação

da colonialidade do poder, do ser, do saber ou dos gêneros no referido componente da educação básica.

Com o objetivo de descolonizar a Educação Física escolar, Corrêa, Soares e Carninatto (2022) realizaram uma pesquisa etnográfica que contribuiu à valorização da cultura local ao exporem a experiência vivida por 19 participantes de um projeto de extensão durante a construção de uma coreografia que versou sobre a temática da cultura amazônica com enlaces aos princípios decoloniais. As autoras revelaram que a experiência trouxe aos participantes um novo olhar à cultura amazônica o qual fortaleceu as suas identidades, intermediadas pela afetividade e aproximação à cultura indígena. Para além disso, o ato de compor a coreografia e as movimentações proporcionaram aos sujeitos a imagem do indígena e de um caboclo como protagonistas do real, corroborando com o pensamento pedagógico decolonial.

Na esteira do debate, Reis e Neira (2021) apontam como os estudantes significam as práticas corporais de matriz africana a partir de um trabalho de campo que consistiu na tematização de danças afro-brasileiras por 2 anos no Ensino Fundamental de uma escola pública. Caucionados pelos estudos decoloniais e pela pedagogia das encruzilhadas, os autores assumiram a desobediência epistêmica ao discorrerem sobre as vivências durante as aulas, e o quanto “elas permitiram às/aos estudantes inventar, fazendo emergir fronteiras, zonas fronteiriças, frestas, ocupando os lugares de vazio com outras possibilidades a partir dos corpos, sons e palavras, das quais eclodiram a reivindicação por Exu, seus princípios e a encruzilhada” (p. 6).

Maurício, Eugênio, Paula, Soares e Nunes (2021) elencam os estudos decoloniais ao pesquisarem o lazer, propondo confrontar as estruturas hegemônicas coloniais. O artigo em questão é dividido em dois momentos, sendo o primeiro pautado em argumentos teóricos relativos ao debate decolonial e o segundo subsidiado por aproximações das teorias mencionadas com as epistemologias do lazer. Reforçando essa ideia, Maurício et.al (2021, p. 705) afirmam que “[...] o pensamento decolonial percorre um caminho epistêmico com vistas a alcançar outra compreensão do mundo que já está além do que a Europa validou como universal”. Concluem que:

A articulação aqui proposta entre o campo do Lazer e a decolonialidade, reconhecemos a interculturalidade com uma noção de grande relevância, uma vez que lida com a dimensão da cultura aliada à política e a questão epistêmica. Trata-se de um diálogo com vistas a promover a emergência de uma forma outra de olhar para os processos sociais [...] (Maurício; Eugênio, Paula; Soares; Nunes, 2021, p. 714).

No tocante ao ensaio teórico produzido por Sousa (2021), inspirado na visão decolonial de Paulo Freire, o objetivo consistiu em verificar como o Círculo de Cultura está presente nas aulas de Educação Física escolar. O autor salienta que “utilizar os círculos no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, significa estar em luta constante, assim como propõe o decolonialismo e a libertação dos oprimidos” (idem, p. 289). A denúncia da colonialidade pautada no sistema patriarcal e capitalista que, poucas vezes, atravessa as aulas de Educação Física, é condição imprescindível para o confronto das práticas corporais abordadas na escola.

Em sua produção, Augusto (2022) aponta a cultura corporal como objeto de estudo e intervenção da Educação Física como possibilidade de favorecer a descolonização do olhar pelo professorado, que necessita alinhar isso com a própria descolonização curricular para modificar ações e produzir fissuras decoloniais. Entende o autor que a cultura é um campo de significados em constante movimento por meio do qual os jovens ressignificam a realidade vivenciada inserindo-a de maneira orgânica aos modos de viver.

Sob o escopo pós-crítico, com base nas reflexões presumimos que a juventude muitas vezes é considerada como transgressora pela sociedade, mas no caso dos jovens negros vale considerar ainda o seu tempo usurpado nas ocupações de trabalho subalternizado por ser alvo das disputas capitalistas empresariais, constituindo-se como mão de obra barata sem ou com pouca capacitação. Assim, arriscar-se à decolonialidade também é rasgar-se de uma Educação Física escolar pautada na lógica predominante de conteúdos influenciados pela cultura europeia e estadunidense. Em resumo, a trajetória da educação e da Educação Física reforça os valores da cultura eurocêntrica mediante a apresentação e afirmação dos saberes que as constituem. Por essa razão, é fundamental travar uma guerra contra o epistemicídio nas aulas de Educação Física, visto que corrobora e se funda na base do pensamento decolonial.

Em síntese, considera-se que os trabalhos aqui encontrados contribuem para pensarmos a decolonização da Educação Física escolar como um desafio possível quando apoiado em re(construções) e re(existências), por meio da escuta de outras vozes e diferentes culturas, incluindo as multiplicidade de matrizes e práticas corporais existentes. Aos professores e professoras a atuação reflexiva e decolonizada envolve a busca cotidiana diante das desigualdades epistemológicas, a inclusão de múltiplos conteúdos e culturas, permitindo a eclosão de novos protagonistas no ambiente escolar. Nesse sentido é que buscamos planejar e desenvolver uma Educação Física escolar inspirada na decolonialidade, tendo como base o mapeamento das culturas juvenis negras periféricas por meio da cartografia e da corpografia constituídas nas rodas de conversas, nos fluxos e produções culturais das diversas existências.

O intuito foi assumir a educação antirracista como mote estruturante da Educação Física e contribuir à realização de uma pesquisa empírica para além da reflexão descolonial, transcendendo e decolonizando a Educação Física no Ensino Médio (EFEM).

O desafio em descolonizar é ‘abrir os olhos’ para enxergar nossas ações e escolhas cotidianas com um olhar decolonial, reconhecendo as desigualdades e apoiando a reparação dos danos físicos, sociais e simbólicos das vozes veladas. O foco é enfrentar o mundo moderno, capitalista, industrial, colonizador dos conhecimentos, da natureza, do ser, do poder ou gênero, restringindo ações de exploração, controle dos corpos oprimidos com práticas e ideologias. Tal como expõe Oliveira (2022) a seguir:

A partir deste momento que conseguimos ter a noção de como a colonialidade age de forma que se retroalimenta e reforça seus aspectos por si mesma. A violência engendrada por ela não só fere os indivíduos expostos e colocados enquanto colonizados como perpetua essa prática e a edifica como a normalidade. Logo, a desumanização não só violenta como também age conforme se reinventa e se esconde a plena vista na nossa sociedade (p. 23).

Logo, reconhecer essas opressões epistemológicas é mister para planejar proposições à Educação Física que busca valorizar culturas negadas e silenciadas e tomá-las como protagonistas nas aulas. Com isso, quiçá possamos efetivamente atender a Lei antirracista e contribuir à autoestima da negritude presente nos âmbitos educacionais e culturais por meio de ações pedagógicas que potencializem a cultura afro-brasileira e dos povos negros como formadores do Brasil, reconhecendo privilégios e apoiando a luta antirracista, denunciando as injustiças da modernidade/capitalismo.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Em termos teórico-metodológicos, apoiei-me em pressupostos das teorias decoloniais na tentativa de ressignificar as bases até então impostas nas formalidades científicas e tentei encontrar brechas metodológicas que me permitiriam escolher desvios criativos. Para tanto, realizei bricolagens epistemológicas que possibilitaram descobrir maneiras outras de realizar a produção do material empírico junto às culturas juvenis produzidas pelo grupo participante e envolver a comunidade como um todo nas ações pedagógicas, agindo pelas fissuras decoloniais.

Nogueira, Ribeiro e Souza (2022), ao problematizarem o colonialismo, afirmam que tal prerrogativa refere-se à ação de um povo em dominar as estruturas de outro, enquanto a colonialidade como herança do período colonial, “é composta pelos padrões culturais, epistemológicos, subjetivos e sociais, como as relações de trabalho as formas de produzir conhecimentos, e as determinações de raça e gênero” (p. 90). Por isso, desvelar a colonialidade notadamente instituída nos modos de fazer pesquisa é fundamental, pois “ainda constituem as relações de poder, os embates políticos e sociais presentes em todas as ex-colônias” (idem). Em outras palavras, buscar descolonizar as abordagens mais tradicionais é deixar-se escorrer pelas fendas metodológicas, criando diante do imprevisível, misturando-se com as culturas dos participantes e do próprio local.

Nesse sentido é que optei por assumir a construção de um estudo inspirado na etnografia com a vigilância epistêmica decolonial, apoiando-me em estratégias da etnografia pós-moderna. Ao utilizarmos o termo pós-moderno, referimo-nos ao conceito que busca identificar e colocar em suspeição a modernidade e seus efeitos, com estratégias de resistência e transgressão conforme salientou Silvio Gallo (2008). O autor corrobora ao dizer que, apesar dos questionamentos da demarcação “pós” por alguns filósofos críticos, inegavelmente a modernidade e o capitalismo se expandem elasticamente e dificultam a diminuição dos seus impactos em nossa sociedade. Sob essa égide, buscamos nos utilizar das forças questionadoras e contrárias as estratégias neoliberais, compreendidas por Dardot e Laval (2016, p. 191) como “o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando a instauração de novas condições políticas a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais”. Os autores ainda contribuem com a reflexão ao exporem que o neoliberalismo “opera no sentido de egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimento reacionários ou até mesmo neofacistas” (p. 9).

Assim, advogamos contra a hierarquização de saberes e buscamos interagir com a instituição educacional, os jovens e os coletivos sociais do entorno, razão pela qual me orientei para pensar a imersão etnográfica:

a) Considerar a presença do narrador (eu) na história, com base na autorreflexividade. Autorrefletir sobre o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado, dando ênfase aos nossos sentimentos, incômodos e prazeres ao longo da investigação. Aí estão incluídos os questionamentos e as dúvidas sobre a escolha do lócus da pesquisa, os métodos de investigação, as estratégias textuais e as reivindicações de autoridade; b) Produzir evocação em viés de descrição; aqui se trata de voluntariamente utilizar as recordações de elementos da própria memória. Em vez de tentar convencer o leitor da verdade dos relatos, apelando para formas textuais em que a autoridade acadêmica se torne o critério de fidedignidade do texto, os etnógrafos pós-modernos tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção, discernimento e formas de comunicação que comprometam o/a leitor/a com planos outros que unicamente o racional; c) Utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais; incluir textos culturais, tais como documentos oficiais, manuais, campanhas, mensagens nos panfletos de divulgação do Estado, outdoors, cartazes de filmes, por exemplo. Essas mensagens tanto pontuam o texto quanto aparecem na forma de fotografias/figuras na etnografia (Paraíso, 2012, p. 70).

Ancoradas na desobediência epistêmica, Dulci e Malheiros (2021, p.178) consideram que entender como se configura a “colonialidade metodológica” nos ajuda a compreender que o conhecimento situado não tem a ver apenas com o fato de nosso saber ser sempre parcial. Pensar a construção de metodologias decoloniais, portanto, é procurar respostas às questões que emergem dos oprimidos, subalternizados, diferentes, até às dimensões atinentes à colonialidade do poder, saber e ser, e não meramente responder indagações acadêmicas que se encontram no topo da “geopolítica do conhecimento” (Dulci, Medeiros, 2021, p.184). Concluem as autoras que:

[...] pensar outras ferramentas além das que hierarquizam e objetificam povos e vozes subalternizados e silenciados. Não por acaso, por todo o tempo, reafirmamos que as pesquisas não são neutras e que o conhecimento está hierarquizado a partir da “colonialidade do poder”. Esta é a tentativa de tornar presente os caminhos do conhecimento que estão a margem, e questionar por todo o tempo, as metodologias nortecêntrica e suas linearidades (Dulci, Malheiros, 2021, p.191).

De modo mais específico, Eto e Neira (2017) salientam que as investigações em Educação Física devem incluir aportes epistemológicos quase sempre marginalizados, facilitando o reconhecimento de patrimônios culturais locais. Nesse contexto, considera-se igualmente as contribuições de Foucault (1995) que nos possibilita entender as práticas de poder

e os processos de objetificação dos sujeitos, no caso os jovens negros. O autor aponta a liberdade como caminho de superação das objetificações, quando reforça que as regras e normas privilegiam sujeitos que exercem poder sobre outros, o que potencializa dialogar com jovens negros e identificar os vetores de força produtores das suas subjetividades.

A referida abordagem ainda nos abre uma linha de frente para articulação com a pedagogia decolonial, visto que possibilita observar o corpo fora dos padrões coloniais modernos, permitindo construí-los 'livremente' na trama social. Assim, uma Educação Física com inspiração decolonial para Pereira, Gomes e Do Carmo (2017), "requer educadores subversivos, que rompam com modelos de corpos e atividades culturais prontas" (p. 23).

Por isso, caminhei inspirada na etnografia pós-crítica² segundo as ideias Oliveira Junior e Neira (2021), a qual "ela mesma reconhece que sua ação se situa historicamente, está constantemente em mudança e é afetada por posicionamentos políticos e ideológicos" (p. 12). Nessa direção, Eto e Neira (2023) evidenciam que "a etnografia pressupõe a ida e permanência no campo de investigação, por tempo suficiente, a realização das entrevistas com participantes da pesquisa e análise de documentos relacionados ao objeto de estudo" (p. 19). Isso implicou em minha participação ativa, demorada e presente com o grupo de jovens escolhidos na escola pesquisada, dado que pude desenvolver o mapeamento cultural, a observação, as rodas de ²conversa, as experimentações corporais, os registros imagéticos e interagir com a comunidade externa, além de realizar entrevistas-narrativas ao final das intervenções que visaram explorar as aprendizagens e os sentidos da prática decolonizada.

Ao articular abordagens metodológicas outras com os referenciais decoloniais, proponho um itinerário que desafiou as estruturas coloniais em função de desconstruir discursos para construir caminhos descolonizados juntamente com os jovens que estão (re)existindo na escola, na sociedade e dando vida a própria cultura. Para tanto, pautei-me em aportes conceituais cujo foco centraram-se, inicialmente, no mapeamento das culturas juvenis negras periféricas produzidas e reconhecidas pelos sujeitos pesquisados, tendo como mote os seguintes questionamentos:

² Oliveira Junior, Neira (2021, p. 3) expõem que "as pesquisas educacionais pautadas pelas teorias pós-críticas questionam alguns elementos tradicionalmente presentes no universo da pesquisa acadêmica: o sujeito racional, as metanarrativas, as causas universais, a linearidade histórica, a noção de progresso e a visão "natural" realista de conhecimento".

Mapeamento das Culturas Juvenis
1) O que você gosta de fazer no tempo livre (Lazer)?
2) Lugares onde frequenta quando está fora da escola? Com amigos ou com a família?
3) Você pratica alguma produção artística e/ou esportiva: Quais e por quê?
4) Quais os estilos musicais você gosta de escutar e por que?
5) O que gosta de vestir?

Em segundo plano, coloquei-as em perspectiva com a propositura decolonial na direção de constituir composições didáticas à Educação Física no Ensino Médio juntamente com os jovens envolvidos. Além desses atores, o estudo alinhou-se a abordagem colaborativa, uma vez que contou com a minha presença nos encontros com a turma, auxiliada pelo professor de Educação Física; por protagonistas da comunidade externa (artistas e protagonistas da cultura Hip-Hop e um professor universitário) e ex-alunos da instituição. Explico melhor o referido posicionamento:

[...] a pesquisa colaborativa é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem o objetivo de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas (Ibiapina, Salonilde, 2005, p. 32).

Assim, elaborei uma proposta de diálogo com a juventude negra e a utilização da metodologia baseada na roda de conversa permitiu a união do grupo estudado, possibilitando diversas interações no momento da conversação, tal como ressalta Pereira, Gomes e Do Carmo (2017). Para eles, uma conversa em um ambiente propício ao diálogo potencializa as trocas enunciativas na medida em que todos podem se sentir à vontade para partilhar e escutar ao mesmo tempo. Assim, recorri a roda de conversa no intuito de que os diálogos com os jovens acontecessem com liberdade e justiça de fala com o propósito de construir discursos, trocas de saberes e experiências, ao mesmo tempo suspender estigmas e normalizações. Ao aprofundar o tratamento da questão, Moura e Lima (2014, p. 25) afirmam que “a conversa na pesquisa que desenvolvemos, é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo” em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz narrativas à discussão. É, na verdade, um instrumento que permite “a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas

educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e ainda, no silêncio observador e reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p. 25).

Outra estratégia de coleta selecionada diz respeito as entrevistas-narrativas ressignificadas que foram realizadas com alguns jovens do grupo, pois, segundo explica Silveira (2002 apud Paraíso, 2012), essa intervenção é concebida enquanto "jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação" (p. 13). Assim, elaborei um roteiro prévio que orientou o diálogo com os jovens e permitiu aprofundar alguns aspectos que não foram possíveis de serem obtidos no transcorrer das práticas decolonizadas. Seguem as questões orientadoras logo abaixo:

ROTEIRO DE ENTREVISTAS-NARRATIVAS	
1)	Como foi a experiência com a proposta de Educação Física nesses 2 meses?
2)	Quais as aprendizagens ocorreram? Com o que mais se identificou? Por que?
3)	O que destacaria em cada um dos temas abordados (capoeira, cultura hip-hop e o samba)?
4)	Como essas propostas podem ajudar a pensar a cultura negra e o enfrentamento ao racismo na escola e na sociedade?
5)	Gostaria de acrescentar algo em relação às interações e as propostas envolvendo à comunidade externa, a presença de ex-alunos e dos universitários?

Ao contextualizar as narrativas produzidas a partir deste roteiro, ao longo da dissertação expusemos diversos depoimentos referentes às entrevistas semiestruturadas e para manter o caráter confidencial dos envolvidos, identificamo-los com nomes fictícios referenciando artistas negros brasileiros:

Número	Estudante (nome fictício)
1º	Larissa Luz
2º	Luedji Luna
3º	Elza Soares
4º	Seu Jorge
5º	Iza
6º	Jorge Bem

7º	Drik Barbosa
8º	Luiz Melodia
9º	Djavan
10º	Tassia Reis

Seguindo com a perspectiva da entrevista, Meyer e Paraíso (2014, p. 177) postulam que “em uma perspectiva mais contemporânea, tomando como referência a análise da conversação, da sociolinguística interacional, da antropologia e dos estudos culturais, é possível pensar nas enunciações de uma forma ressignificada”. Reforçando essa ideia, Moura e Lima (2014, p. 27) consideram que o sujeito é sempre um narrador em potencial, “o fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam a sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso de uma roda de conversa, é uma construção coletiva [...]”.

Por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos. Retomei com os /as jovens os caminhos percorridos desde o afastamento até o seu retorno à escola ou de seu processo de migração para a EJA e refleti com ele/as (ao indagar sobre suas histórias escolares) sobre os processos que os/as levaram à exclusão da escola. Nessa trajetória, a (re) tomada das histórias de vida escolar de cada um/a constitui-se como um modo de construir novos sentidos para si mesmo/a e para outros/as [...]” (Meyer, Paraíso, 2014, p. 176).

Considerei também o diário de campo como ferramenta para interpretar, desvelar revelar as culturas juvenis negras, uma vez que para Martinez (2007, p. 77), “el Diario de Campo es uno instrumento que a día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas mejorarias, enriquecerlas y transformarlas”. Além disso:

El diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que como ya vimos necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque, en la investigación existe una relación reciproca entre práctica y teoría (Martinez, 2007, p.78).

Martínez (2007, p. 77) assevera que a elaboração do diário exige três aspectos fundamentais, ou seja, “la descripción, argumentación e interpretación”, sendo que a descrição consiste em detalhar de modo mais objetivo o contexto no qual se desenvolve a ação (onde se evidencia a situação-problema). Ademais, ele destaca que argumentação possibilita compreender como funciona os elementos do objeto de estudo, enquanto a interpretação entretece os aspectos teóricos com a experiência vivida.

Nesse contexto, é preciso revelar ainda que as inspirações para construir proposições antirracistas à Educação Física advieram inicialmente das leituras referentes aos aportes teóricos decoloniais, mas isso não bastou. Foi apenas no momento de inserção na escola pesquisada, vivenciando e observando os jovens e os territórios ali demarcados, que comecei a compor os possíveis dispositivos didáticos visando pensar as mediações envolvendo mídias, experiências e corpos cujos enredos tematizassem o assunto – foi aí que me deparei com documentário **AmarElo - É tudo pra ontem**. Tal película foi lançada em 2020 e a criação desse projeto teve como precursor o músico e militante negro Emicida, acabou constituindo-se em uma tentativa de resistência ao abordar a história da cultura negra no Brasil, além de reivindicar espaços de validação cultural injustamente interditados aos mencionados sujeitos históricos marginalizados e oprimidos. Com efeito, Emicida compõe suas letras buscando valorizar e reconhecer as vozes e os corpos alijados de ocuparem lugares que lhe foram negados a séculos. O documentário produzido pela *Netflix* em parceria com o Laboratório Fantasma, indicado ao prêmio Emmy Internacional para concorrer como Melhor Programa Artístico, foi essencial para compor a cena e a estrutura desta pesquisa. Apreciar, rever, interpretar e olhar vagarosamente o documentário foi fundamental para pensarmos as intervenções, que ao mesmo tempo buscaram ser formativas aos jovens e produzirem o material empírico do estudo em tela.

Vale a pena relatar minuciosamente a obra cinematográfica *AmarElo*, uma vez que oferece mensagens fundamentais para o enfrentamento do racismo, preconceitos, desigualdades sofridas por negros, negras, indígenas, LGBTQIA+ e empobrecidos pelo sistema. Isso permite refletir sobre o resgate da cultura afro-brasileira e a valorização do negro como formador do Brasil, além relevância disso à inclusão de todos e união contra as discriminações. No tocante ao contexto do documentário, é emocionante quando ele evoca a representatividade de negras brasileiras para a música, a arte e indica a importância disso à construção de um país mais justo. A película apresenta o álbum musical, composto por 11 faixas, e entre cada música aparece uma espécie de contextualização que revela as inspirações das letras e os objetivos da composição, com destaque para importantes fatos não contados da história do Brasil e da Cultura Afro-brasileira.

Para elucidar o conteúdo, resumimos a obra a uma pequena análise fílmica na qual entrelaçamos músicas, imagens e narrativas que serviram de inspiração as intervenções realizadas na escola. Como exemplo inicial menciono a primeira narrativa - “Tem um velho ditado iorubá que diz: Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra só lançou hoje. ” (AmarElo: *É tudo pra ontem*, 2020, trecho, 1:29:28). Emicida expõe que é exatamente isso o que tenta fazer hoje e complementa: “Eu não sinto que eu vim, eu sinto que eu voltei, e que de alguma forma meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes da minha chegada” [1:28:50]. Essa narrativa que abre o documentário, com a força das palavras, reforça a imagem do artista resistindo ao sistema excludente por intermédio da arte e das suas letras.

Apesar de não ser acessível publicamente, a obra deveria ser acessada por todos em razão de exprimir amor, união, (Re)existência, bem como, ainda expor a história não contada da negritude como formadora do Brasil e as muitas brasilidades. Pode servir como ferramenta educativa, pois ao vocalizar contra o sistema opressor, Emicida contextualiza a história do Brasil explicando que nós fomos o último país do continente americano a abolir a escravidão. Além disso, cita São Paulo para explicar o processo de gentrificação, termo cunhado por Ruth Glass, que segundo Milian (2022, p. 1), revela “um processo que toma formas mais cruéis e perversas conforme o capital assume controle da produção imobiliária, ou seja, a habitação passa a ser entendida como uma mercadoria de consumo”, contribuindo para o surgimento das favelas nas periferias da cidade. Da mesma maneira a ativista expressa como a abolição da escravatura não emancipou negros e negras:

O fim da abolição abandonou milhões pretos a sua própria sorte seguidos por políticas de branqueamento, através da imigração europeia, da demonização das culturas africanas e indígena e de apagamento total, não só da escravidão mas de toda contribuição não branca para o desenvolvimento desse país. (AmarElo: *É tudo pra ontem*, 2019, trecho, 1:28:11)

No tocante à questão, o rapper ainda explica como São Paulo “tem sua riqueza baseada na era de ouro do café, que tinha como mão de obra essa mesma escravidão” (AmarElo: *É tudo pra ontem*, 2019, trecho, 1:28:14), sendo marcada por um processo violento que empurra toda a população negra para as margens da sociedade. Ele expõe como pessoas pobres de outras cidades migraram para a capital do estado, buscando uma melhoria de condições sociais e em muitas situações acabaram sendo relegadas as mesmas situações de marginalização, dando início a periferia da cidade, as favelas.

Ao proporcionar uma visão sobre a cultura negra, Emicida (2020) explica como na década de 1970, o Hip Hop se espalhou na cidade de São Paulo pelas periferias e foi utilizado

como ferramenta de conscientização acerca das desigualdades sociais e do racismo, que apesar “do descaso da indústria” fez muito sucesso e adquiriu milhares de fãs. Em outras palavras, “o Hip Hop se transformou no primeiro grande veículo que conecta as classes operárias, os intelectuais pretos brasileiros e todas as conquistas da classe trabalhadora desde então”[1:26:26] A citação abaixo complementa o debate sobre esse aspecto cultural da música negra:

Através da música rap, do break e do grafite, jovens da periferia de São Paulo encontraram uma plataforma para se expressar e decidiram marcar como ponto de encontro uma região de fácil acesso a todas as outras, o centro de São Paulo, mais precisamente o metrô São Bento (AmarElo: *É tudo pra ontem*, 2020, trecho, 1:26:59).

Figura 1- AmarElo



Fonte: AmarElo: *É tudo pra ontem*. (2020).

Emicida (2020) enfatiza que apesar das músicas do *rap* serem quase sempre ligadas a denúncias, as pessoas querem curtir o som, apenas divertir-se. E nessa busca, uniu-se à música popular brasileira e ao samba, redefinindo ambos e reforçando a mensagem “podemos ser mais”[1:25:49]. Segundo ele, embora o racismo ser estrutural no país, a música emancipa os jovens e possibilita o alcance raro e inédito da criticidade, sobretudo pelos mais pobres. De igual modo, o artista defende que vencer na vida deve ser muito mais do que ter dinheiro, segundo ele, é sobre reescrever a história e (re)existir, como apresenta na música nomeada AmarElo inspiradora do álbum, conforme a letra abaixo:

Presentemente eu posso me
 Considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço
 Me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado
 Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 {...}
 Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone
 Pra que amanhã não seja só um ontem
 Com o mesmo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda
 Findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
 Estilo água eu corro no meio das pedra
 Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama,
 enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama,
 Eu busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão
 Quem rio de nós sem teto, vai
 Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro (anham)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 {...}
 Figurinha premiada, brilho no escuro
 Desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz
 Onde a plateia só deseja ser feliz, saca?
 Com uma presença aérea, onde a última tendência
 É depressão com aparência de férias
 Vovó diz: Odiar o diabo é mó boi
 Que o mesmo império canalha
 Que não te leva a sério
 Interfere pra te levar à lona
 Então revide, diz
 Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro (anham)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 {...}
 Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes

Não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 {...}
 Tanta dor rouba nossa voz
 Sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale
 Não as minha cicatrizes
 Se isso é sobre vivência
 Me resumir a sobrevivência
 É o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí.
 Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não Morro.
 (Oliveira, 2019)

A música AmarElo, como dito anteriormente, toca o íntimo da palavra (Re)existência ao dialogar com a luta contra os preconceitos e discriminações da sociedade, remetendo a corpos muitas vezes excluídos, violentados e marginalizados. Esse movimento busca reconhecer pessoas negras por suas histórias de sucesso e luta contra o sistema opressor e preconceituoso. Emicida também relata como teve a inspiração, a partir da casa dos criadores ao ver uma menina trans “cantando e cantando muito” a música de Belchior “Ano passado eu morri mais esse ano eu não morro”. O ativista se apropria de tal referência e finaliza o documentário cantando AmarElo com duas meninas trans, reafirmando que como o sonho é coletivo, todos precisamos ficar juntos para nos fortalecermos, pois ‘é tudo pra ontem’. Em síntese, a música AmarElo com o *sample* de Belchior (1976) é um presente de força a quem se sentiu em algum momento consumido por sua dor ou cicatriz e fora excluído da sociedade.

Considero relevante suscitar que todos os saberes produzidos, igualmente na forma de música ou documentário, compõem a geopolítica do conhecimento, segundo Name, Spyer, Cunha, Brito e Oliveira (2020). Esses autores contribuem para pensarmos que ao existirmos, podemos escolher em silenciar as vozes constantemente apagadas, julgadas como irrelevantes, ou potencializar, enaltecer e denunciar a opressão sofrida pela maioria da população. Os autores completam o raciocínio ao citar que “o pensamento moderno é um pensamento abissal, o outro lado da linha desaparece como realidade. Significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (p. 7). Esclarecemos que há um abismo entre nós e os outros, limitando o pensamento de uma maneira na qual o dominante sempre ocupa um lugar de “naturalmente o mais elevado do mundo” (p. 8), revelando a visão eurocêntrica como “a aparência natural do mundo. Ser branco, heterossexual e do sexo masculino são principais

características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas” (p. 15).

Na esteira do documentário, Emicida expõe o sofrimento no qual o planeta passou com a pandemia e ao mesmo tempo denuncia que no Brasil a primeira morte foi de uma mulher negra cuja doença fora contraída da sua patroa. Igualmente menciona como é problemática a situação das pessoas negras que se contaminam mais e de que forma os abismos sociais dificultam a recuperação. Assim, ressaltamos a necessidade da luta contra as lógicas de racionalização, das subjetividades capitalistas, das identidades e dos espaços.

Emicida (2020) ainda denuncia a situação de desespero pela falta de oportunidade das pessoas negras e o aumento do suicídio como saída para tal sofrimento, mas resume que hoje coloca linhas no mundo e denuncia lutando contra as desigualdades. Como o cantor afirma na música, que o seu combustível para compor e cantar é a fome, dizendo não ter opção de desistir, pois é mister lutar para superar esse modo sobrevivência e realmente viver uma vida justa de qualidade.

Ao exibir os resquícios do colonialismo, o rapper ativista [1:08:30] se reporta a história apresentando muita gente que buscou a transformação social no país, tais como artistas, cantores, escritores, pensadores, negros e negras, mas outras foram “alheias ao fantasma do quilombo que assombrava esse lugar”:

De Jovelina Perola negra, a Jackson do Pandeiro, passando por Wilson Batista e sem jamais esquecer Jair Rodrigues e tantos outros bambas que já eram Hip Hop antes de nós mesmos existirmos, esse fruto ora azedo, ora adocicado, vem de uma grande árvore, e se você for buscar na raiz mesmo, vai encontrar o samba (Amarelo: É tudo pra ontem, 2020, trecho, 1:03:07).

Figura 2 – Representatividade musical



Fonte: AmaElo : É tudo pra ontem. (2020).

Voltando a 1942, o rapper conta a história que envolveu o jogador de futebol chamado Jaimer de Almeida, capitão do time do Flamengo à época [46:15], na qual um casal ao acompanhar os jogos do craque se encontra com ele e a família na saída do estádio, perguntando-os inusitadamente se sua irmã poderia trabalhar como doméstica na residência, o que acabou dando certo apenas por um curto período. No caso, Emicida revela que a irmã de Jaimer cresceu e se formou em Filosofia e História tornando-se pensadora, referência na luta antirracista, conhecida no cenário acadêmico nacional por Lélia Gonzalez. O documentário sublinha que Lélia foi a primeira a falar sobre interseccionalidade, ou seja, “como a discriminação para mulheres negras é elevada a terceira potência, quando o preconceito de classe se amontoa com a discriminação racial e de gênero, elas são três vezes mais discriminadas” (AmarElo: É tudo pra ontem, 2020, trecho, 43:13).

No documentário o ativista ainda revela como o Movimento Negro Unificado (MNU) foi criado a partir de muitas contribuições da professora universitária Lélia Gonzalez, enfatizando como as pessoas negras no auge da ditadura militar tiveram coragem de lutar contra a repressão desse país. Na obra, Emicida destaca o papel de Leila, do MNU e em um dos seus shows diz: “muito obrigado, sem a luta de vocês, sem o sonho de vocês, nada disso seria possível”, [36:29], dedicando a composição e a música pantera negra como homenagem ao povo negro. Logo abaixo, exprimimos um trecho da letra para ilustrar o cenário:

Minha pele, Luanda
 Antessala, Aruanda
 Tipo T'Challa, Wakanda
 Veneno Black Mamba
 Bandoleiro em bando
 Qué o comanda dessas banda?
 'Sa noite ceis vão ver mais sangue
 Do que Hotel Ruanda
 A era vem selvagem
 Pantera sem amarra
 Mostra garra negra
 Eu trouxe a noite como camuflagem
 Sou vingador, vingando a dor
 Dos esmagados pela engrenagem
 Ceis veio golpe, eu vim Sabotage
 (Oliveira, 2019)

Nesse empreendimento o rapper ativista complementa sobre como àqueles jovens lutaram sem “saber o que poderia acontecer no meio de uma ditadura, um país que mata gente preta sem constrangimento nenhum, no dia seguinte poderia estar todo mundo preso, ou pior

morto, mas eles atravessaram o medo” (AmarElo: *É tudo pra ontem*, 2020, trecho, 35:30). Mais que isso, levantaram-se para criar um símbolo de luta e união antirracista, ressaltando como os militares ligavam todos diretamente ao comunismo. Por essa razão, o cantor apresenta a sua interpretação acerca do conceito de negritude, “às vezes usado com a finalidade de insulto, em outros para demonstrar afeto, mas sua principal função é exprimir orgulho: assim NEGRITUDE pode escrever em negrito mesmo” [29:15].

Além disso, ao reconhecer a contribuição de Abdias do Nascimento em função da criação do teatro instrumental negro para lutar contra o racismo, o cantor salienta que ele conseguiu transformar tragédia em arte crítica. Emicida igualmente resalta como os artistas do morro foram perseguidos e as estratégias para calar a população negra, “conhecida como lei da vadiagem, que aprisionou sambistas e capoeiristas, potencializou a perseguição dos terreiros de candomblé e a própria umbanda” (AmarElo: *É tudo pra ontem*, 2020, trecho, 18:56).

Figura 3 – Lei da Vadiagem



Fonte: AmaElo : *É tudo pra ontem*. (2020).

O AmarElo, portanto, auxiliou-me na problemática do racismo e inspirou-me significativamente na direção de descolonizar as experiências formativas com a Educação Física no Ensino Médio, ao possibilitar rever as colonialidades enraizadas em nossas relações, escolhas e ações práticas que atravessam as aulas. Para realizar a proposição dos encontros, iniciei pensando o cronograma para compor uma unidade didática a partir das observações e vivências iniciais na escola, mas sempre considerando os elementos resultantes do mapeamento

cultural realizado com o grupo. Abaixo pode-se observar a tabela final com o cronograma e a organização das mediações:

Decursos	Ação	Grupo	Descrição	Ciclo e registro
1º	AmarELO	2º ano Integral Sala de Vídeos	Lei.10639, (Proposta e contextualização)	<u>30/04/2024</u> CARTOGRAFIA E CORPOGRAFIA
2º	CAPOEIRA	2º ano Integral	(Produção Cultural artística dos negros no Brasil)	<u>06/05/2024</u> VIVÊNCIAS FOTOGRAFIAS
3º	CAPOEIRA	2º ano Integral	Movimentos Básicos Musicalidade	<u>07/05/2024</u> RODA DE CONVERSA GRAVADOR
Organização	TRATAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO	Diário de campo	Produção posteriores e tratamento dos dados anteriores	<u>07/05 a 20/05</u> COMPONDO RELATÓRIO
4º	BREACKDANCE AFRODANCE FREESTYLE	2º ano Integral	HIP HOP EXPERIMENTAÇÕES	<u>20/05/2024</u> RODA DE ARTE, O CORPO E A DANÇA FOTOGRAFIAS
5º	BREACKDANCE AFRODANCE FREESTYLE	2º ano Integral	Marcos Coimbra e Black Panter Apresentar passos, em grupos, experimentações	<u>21/05/2024</u> RODA DE ARTE, O CORPO E A DANÇA FOTOGRAFIAS
6º	BATALHA DE RIMA	2º ano Integral	Protagonistas da cena HIP HOP	<u>27/05/2024</u> COMPOSIÇÃO DE RIMAS FOTOGRAFIAS GRAVADOR
7º	BATALHA DE RIMA	2º ano Integral	(Batalha de rima, Juventudes	<u>28/05/2024</u> COMPOSIÇÃO DE RIMAS FOTOGRAFIAS GRAVADOR
8º	SAMBA	2º ano Integral	Apresentação dos jovens (Integração Escola) SAMBA	<u>03/06</u> RODA DE CONVERSA GRAVADOR
9º	ENTREVISTAS	Jovens Protagonistas	Pós – Almoço	<u>04/06</u> GRAVADOR
10º	ENTREVISTAS	Jovens Protagonistas	Pós – Almoço	<u>05/06</u> GRAVADOR

Tabela 1 - PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS

Após a produção do material empírico produzido em meio ao mergulho etnográfico com o grupo investigado, por intermédio da roda de conversa, dos registros (imagético, corporal e

artístico) e experiências corporais decoloniais e as entrevistas-narrativas, organizei e transcrevi todo o processo com os jovens a fim de textualizá-lo, lendo, relendo demoradamente e poetizando. Para Paraíso (2004), "poetizar, nesse caso significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos. Novos olhares! Novas conexões!" (p. 30). Essas ações interpretativas me permitiram compor, recompor e decompor na busca de construir um mapa com tudo aquilo já experimentado sobre o objeto de estudo, porque foi preciso interrogar os significados construídos, a fim de possibilitar outras formas de pensar e reinventar novos caminhos para responder ao problema.

Para compreender e interpretar os materiais empíricos produzidos compreende-se que análise cultural, tal como concebida pelo campo dos Estudos Culturais, subsidiou-me em função de atentar para os processos socioculturais nos quais os agentes são tomados como epicentros das práticas que dão significação e movimento à vida social. Uma análise da cultura, não leva em consideração somente aspectos que envolvem "uma atmosfera da cultura no sentido das manifestações artísticas de um povo. Sempre mais complexa, a cultura permeia todo o modo de vida de sujeitos, entendidos como agentes nos processos sociais" (Lisboa Filho; Machado, 2015, p. 2).

Por fim, é oportuno ainda mencionar que essa pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética de Pesquisas (CEP) por intermédio da Plataforma Brasil, cujo registro é CAAE: 78099724.8.0000.5148. O estudo possui financiamento próprio, mas foi possível realizá-lo a partir de todos que se envolveram de maneira direta ou indiretamente no empréstimo de equipamentos de registro, caixa de som, instrumentos musicais, dentre outros, sendo o número do parecer de aprovação 6.803.701.

2.1 Território e sujeitos da pesquisa: do geral ao específico

Essa seção tem como finalidade apresentar de forma crítica e reflexiva o contexto no qual o Novo Ensino Médio (NEM) foi constituído, organizado implantado em função de ser a etapa de ensino em que desenvolvemos o estudo em tela. Posteriormente, realizarei um detalhamento maior da instituição onde atuei como pesquisadora junto ao grupo de jovens, o professor atuante e a comunidade do município em questão.

Pois bem, conforme as explicações de Ferreti e Silva (2017), logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, em meio a um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade, exarou-se a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 na qual a reformulação do Ensino Médio foi anunciada. Tal medida institui a

política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio Integral, alterando as Leis nº9.394/1996 e nº 11.494/17, o que promoveu alterações nas estruturas dessa etapa de ensino, tais como por exemplo, a ampliação da carga horária mínima, progressivamente, para 1.400 horas. Além de restringir a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, dentre outros aspectos citados abaixo:

Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas - Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física - e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (Ferrete; Silva, 2017, p. 1).

Para além da alteração restringindo a obrigatoriedade do ensino da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nossa esfera de atuação docente, outros incisos precisam ser analisados como os que determinam a oferta de formação técnica e profissional, considerando apenas a prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação.

Com prazo máximo de 4 anos para a implantação do Ensino Médio Integral, ao final desse tempo a Medida Provisória organiza tal segmento educacional a partir de quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além da MP também implementar o Novo Ensino Médio (NEM), igualmente substituiu a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e priorizou a Matemática e o Português, bem como, alavancou o ensino técnico para especializar os estudantes mais vulneráveis (Brasil, 2017).

Após receber muitas críticas de acadêmicos e professores, o atual presidente passou a ser pressionado a revogar a Lei nº13.415/17, motivo pelo qual o NEM está em processo de revogação desde 2023, buscando alterar instâncias como a obrigatoriedade dos supramencionados componentes curriculares. “Em uma perspectiva histórica, o Ensino Médio é marcado pela dualidade: uma educação voltada para o mercado de trabalho às classes populares, e outra que garanta a continuidade dos estudos para as classes mais abastadas” (Silveira, 2024, p. 13).

Na esteira do debate, a Lei nº13.415/2017 faz menção a implementação dos Projetos de Vida como prática curricular no cotidiano de estudantes e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum em 2018, tal perspectiva acaba ganhando maior destaque na educação.

Segundo Silveira (2024), “as finalidades do Projeto de Vida expressas nos documentos oficiais evidenciam uma aproximação entre educação e o mercado que tem mobilizado o desenvolvimento de determinadas práticas curriculares no ensino médio” (p. 12). A autora assinala que “as características que marcam a ambivalência nos sentidos atribuídos ao Projeto de Vida no campo educacional podem ser uma possibilidade pela disputa do seu sentido crítico” (idem). Com base nessa interpretação, defende-se uma educação que valorize o Projeto de Vida da juventude, mas para que conheçam a realidade da Universidade e do mundo do trabalho, as injustiças sociais com vistas à emancipação.

Em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2013, p. 147).

Sobre o mote, Cassio e Goulart (2022, p. 290) preconizam que “o NEM aprofunda a fragmentação do Ensino Médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar e intensifica drasticamente o trabalho docente”, ações segundo as quais continuam prejudicando essencialmente os jovens com maior vulnerabilidade social. Dessa forma, problematiza-se o aparelho escolar com a finalidade de sinalizar que atualmente o Ensino Médio é palco de diversas disputas de poder entre os aparelhos ideológicos que dominam a sociedade, por efeito a educação brasileira enfrenta o sucateamento do ensino público.

A Lei ainda diverge opiniões sobre a sua revogação, visto que até mesmo o Ministério da Educação (MEC) chegou a suspender a implementação do NEM em 2023 por 60 dias, cronograma que foi publicado em 2021 durante o governo de Jair Bolsonaro. Quanto a revogação ou não da Lei, produz-se ainda diversos embates, enquanto isso as mudanças no ensino expandem-se em diversas instâncias com interesses enviesados.

Além da mudança na carga horária obrigatória, a Lei 11.161/17 previu mudanças para a Educação Infantil e o Ensino Superior, enquanto que para o Ensino Médio implementou os

itinerários formativos em torno das seguintes áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humana e sociais aplicadas. Um suposto incentivo da educação para os jovens por meio da profissionalização generalizada, a qual apoia os estudantes serem uma espécie de empreendedores de si mesmos, por implementar um projeto empresarial privatista.

Faz-se necessário expor o grande número de evasão dos jovens estudantes com maior vulnerabilidade social, em razão de não conseguirem conciliar os estudos da carga horária do ensino integral com a necessidade em cumprir a rotina de trabalho à sobrevivência no mundo atual. Em relação às críticas voltadas ao currículo do NEM, dividido em conteúdos obrigatórios e itinerários formativos, cabe salientar que os jovens se sentem inseguros com os conteúdos trabalhados pelos professores que se encontram reféns do sistema (Pereira, 2023). Ocorre que são praticamente obrigados a lecionar conteúdos diferentes de suas formações acadêmicas e cumprir cargas horárias temporárias flutuante para atenderem as novas demandas.

Já o artigo. 35 da Lei. Nº 9.394/1996 apresentou a (Brasil, 2017) para definir direitos e objetivos de aprendizagem que requerem a reformulação das propostas curriculares das escolas no que tange ao Ensino Médio, a fim de complementar as mudanças delas decorrentes (Pereira, 2023). O autor sublinha que apesar desse dispositivo jurídico, nem todos os ambientes escolares e docentes atuam de acordo com a BNCC, em virtude de a educação privada ter maior liberdade na execução do ensino na educação básica e privilegiar o vestibular e o ENEM.

De acordo com a BNCC (2017), o Ensino Médio brasileiro encontra um dos seus maiores desafios na garantia da permanência e aprendizados dos estudantes, mesmo reconhecendo em tese a juventude e as culturas juvenis como plurais e não como uma mera fase de desenvolvimento. Assim, o ensino perpassa por desafios em garantir as manifestações das culturas juvenis no cotidiano escolar, seja pelo fato de existir um currículo prévio que impõe um conteúdo pré-definido e saturados de demandas ou por outras dificuldades encontradas na gestão e no fazer docente.

No caso mais específico, cabe mencionar que a nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola da zona urbana de um município do Sul de Minas Gerais, que oferece vagas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio em tempo integral (propedêutico e técnico em desenvolvimento em sistemas) e na Educação de Jovens e Adultos (Eja), além da Educação Especial Inclusiva. O ambiente escolar escolhido acolhe estudantes com nível socioeconômico muito baixo, por isso tal instituição foi selecionada para ofertar o Ensino Médio em tempo integral, foco do nosso estudo (especificamente um segundo ano, cujo as aulas de Educação Física acontecem às segundas-feiras das 14h10 às 15h e às terças das 8h40 às 9h30).

Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 alterou o art. 24 da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu a base da educação nacional, instituindo a política de fomento à implementação de escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Logo a Lei nº 14.640/23 instituiu o programa escola em tempo integral, com a base curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando estudantes com vulnerabilidade socioeconômica.

Como foi dito, a escola em questão recebe estudantes de bairros periféricos considerados vulneráveis, estigmatizada por moradores vizinhos, que a acusaram de não monitorar as brigas na saída ocorridas com frequência, denunciando instituição aos jornais da cidade. Contudo, a estrutura pedagógica é receptiva a diversificados projetos em parceria com a Universidade que se insere na cidade, com destaque para o PIBID e a Residência Pedagógica, programas voltados à formação docente.

Uma percepção evidente e presente no ambiente é a predominância majoritária de jovens negros, até por isso que algumas ações relativas a Lei.10639/03 são facilmente identificadas nos murais da escola, valorizando a cultura afro-brasileira, a estética negra e a luta antirracista, apesar de muitas vezes se resumirem a datas específicas. Essa afirmação se deu em virtude do meu primeiro dia de encontro e observação do ambiente escolar, cujo momento pude identificar muros com dizeres e figuras negras de resistência grafitados pelos próprios jovens, em comemoração ao 50º aniversário da instituição. Igualmente porque em uma rede social ativa da escola identificam-se fotos de estudantes negros como referência estética em concursos de beleza internos, além de reflexões importantes para combater o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira, mesmo que nas efemérides.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023), a instituição afirma-se como uma comunidade inclusiva que reconhece a relevância em combater as discriminações raciais ao desenvolverem atividades e debates cujo objetivo é promover a consciência sobre a importância da igualdade racial. Com seis décadas de existência, a instituição já foi localizada em outra sede, mas está inserida no espaço atual desde que herdou seu próprio prédio, vale dizer, grande, arejado e arborizado, além de possuir uma horta, uma quadra fechada e outra aberta, ou seja, amplos espaços às aulas de Educação Física. O documento ainda destaca pontos negativos do ambiente, relatando utilização indevida de drogas no entorno da escola e no contexto de algumas famílias acometendo alguns estudantes. O documento revela perder muitos jovens para o mundo do trabalho, pois dependem deste para ajudar no sustento de familiares.

Ainda segundo o PPP (2023), o Ensino Médio de tempo integral (EMTI) visa a orientação e o preparo dos jovens para o ingresso na graduação e no curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas que oferece capacitação mínima para inserção no mercado.

Ocorre que isso pode promover a empregabilidade dos estudantes logo após o Ensino Médio pela via da intermediação de ações como ‘jovens protagonistas’ a partir de atividades, estágios e projetos, até mesmo remunerados como é o exemplo do ‘jovem aprendiz’. Consoante ao documento, os professores apresentam dificuldades para cumprir com o currículo, por afirmarem que os estudantes têm realidades diferentes e não possuem conhecimentos condizentes com o ano no qual estão matriculados. O planejamento é produzido de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), razão pela qual afirma-se que os estudantes não consideram a escola como um espaço de formação interessante.

O EMTI naquela instituição é estruturado por uma formação geral básica e um itinerário formativo que oferta as seguintes disciplinas eletivas, quais sejam: introdução a libras, raciocínio lógico, robótica, educação financeira, redação para o Enem e matemática para o Enem (PPP, 2023). A escola desenvolve diversos projetos interdisciplinares, mas o relevante de ser citado aqui é intitulado de “Por uma Educação Antirracista”. A pretensão é construir uma escola mais justa ao possibilitar que os estudantes negros se sintam representados, reconhecidos e acolhidos, tendo em vista a equidade racial tematizada nas práticas educativas. Além disso, o objetivo é combater o apagamento das pessoas negras e suas identidades, com destaque à construção de conhecimentos diversificados, enaltecendo as suas lutas e combatendo as respectivas representações na história do povo brasileiro. Para isso, a escola busca apresentar mulheres e homens negros que fizeram e fazem parte dos processos históricos da sociedade em geral.

No intuito de valorizar as diferenças a escola também faz uma exposição de fotos com seus estudantes, evidenciando as diferentes belezas encontradas naquele território, pois reconhece e identifica práticas discriminatórias, racistas e de preconceitos étnico-cultural entre alunos e professores. Por essa razão, a instituição busca realizar intervenções pedagógicas, palestras, cursos e mantém contato com outros profissionais que apoiam e realizam diversas ações buscando esse enfrentamento.

Outra constatação importante no meu primeiro dia observando a escola e o grupo de estudantes pesquisados (e outros) no horário de intervalo, notei que grande parte deles preservam os cabelos com cachos, *black power*, riscos de navalha formando desenhos, além da intensa utilização de bonés, chinelos, blusas de futebol, camisetas largas, bermudas e alguns já com tatuagens.

A identidade negra presente, exaltada e valorizada, revela pelo menos em tese, que os projetos desenvolvidos na escola cuja finalidade é atender a Lei 10639/03 estão transformando àqueles jovens negros. Considerada instituição referência quando o assunto é a educação

antirracista, cabe ressaltar que a decisão de pesquisar este espaço não foi fortuita e aleatória em detrimento dos aspectos mencionados.

3. POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL EM AÇÃO: JUVENTUDES, DECOLONIDADE E LUTA ANTIRRACISTA

Esse capítulo versa sobre o percurso percorrido à estruturação de um quadro teórico analítico sobre as juventudes, a decolonidade e a luta antirracista, bases epistêmicas do nosso estudo cujo desdobramento nos permitiu elaborar coletivamente as composições didáticas no campo da Educação Física desenvolvidas com o grupo de jovens participantes.

Nesse contexto de relação entre juventudes e processos educativos, podemos nos reportar ao posicionamento de Dayrell (1996) quando contextualiza a instituição escolar no âmbito da influência das teorias críticas e enfatiza reflexões com relação a socialização juvenil. Já Magnani (2005) transcende os muros da escola e reconhece os espaços ocupados por estes jovens em seus momentos livres, analisando suas práticas culturais, sobretudo, apontando à necessidade de expor e problematizar a estrutura colonizada da educação. A esse respeito, Mignolo (2019) afirma que:

O problema em relação à colonialidade do conhecimento, e de existir dentro de seu domínio (conhecer, sentir e crer), é que ela nos faz acreditar na ontologia daquilo que as “ficções universais” do Atlântico Norte nos convenceram a aceitar como certo ou verdadeiro (p. 4).

A colonialidade do saber subsidia a geopolítica do conhecimento, a educação e os processos culturais, que muitas vezes impõem as lógicas eurocêntricas e norteamericanas, por efeito privilegiam um currículo pautado em estudos antidemocráticos segundo os quais reproduzem estruturas coloniais alienadoras. O componente curricular da Educação Física escolar não foge à regra, pois ainda favorece o ensino de conteúdos hegemônicos da cultura eurocêntrica excludente (em especial, vôlei, basquete, handebol e futebol) que contribuem à manutenção do *status quo*.

Para Mignolo (2019) um dos principais objetivos da decolonialidade na educação, “refere-se ao desvincular-se para reexistir, o que implica em revincular-se com os legados que se quer preservar, a fim de engajar-se em modos de existência com os quais as pessoas querem se engajar” (p. 67). Neste sentido, ressalta-se a condição de reexistências das juventudes negras em espaços periféricos, ainda que marginalizados, persistem escrevendo, reescrevendo e afirmando as culturas outras.

Entretanto, e isso é crucial, não pode haver um único plano diretor decolonial — isso seria excessivamente moderno, eurocêntrico, provinciano, limitado e ainda universal demais. A decolonialidade funciona com base na *pluriversalidade* e na verdade plural, e não na universalidade e em uma verdade única. Como mencionado acima, os primeiros movimentos da decolonialidade devem ser os da desvinculação. Em segundo lugar, ela deve trabalhar pela reexistência. Reexistir é algo diverso de resistir. Se você resiste, você fica preso às regras do jogo que outros criaram, especificamente à narrativa e às promessas de modernidade e da necessária implementação da colonialidade. Não pode haver um único modelo de re-existência (Mignolo, 2019, p. 6).

Magnani (2005) e Dayrell (2007) exprimem uma abordagem aproximada na medida em que sinalizam como as juventudes são reinventadas nos espaços que ocupam e atuam na sociedade e no ambiente escolar. Ao evidenciar as forças das macroestruturas, Dayrell (1996) analisa os efeitos disso nas práticas educativas ao denunciar o abismo entre as culturas juvenis e as propostas curriculares, colocando os jovens em uma condição ativa, de ressignificação dos espaços e de transgressão das imposições. Na outra ponta, Magnani (2005) observou as práticas culturais e de lazer dos jovens em São Paulo, transcendendo os muros escolares ao investigar a liberdade de escolha e as atribuições pessoais dos mesmos. Além investigar os momentos de descontração em meio as relações sociais imersas na condição juvenil, que vão desde os gostos musicais até as crenças, os medos, desejos e projetos de vida.

A juventude explora espaços transitórios, criam e recriam movimentos, valores, afirmam seus lugares na cidade, conforme sinalizou Dayrell (2007), como também expressam uma forma própria de viver o tempo e estabelecer as interações com os outros, muitas vezes transitam por culturas, grupos e produções efêmeras. Analisar as juventudes com mais profundidade voltando o olhar para tais diferenças, ratifica a relevância de termos que escutar os jovens negros e buscar compreender como o currículo pode ser descolonizado, desconstruído e transgredido. Na busca por mitigar a mencionada educação homogeneizante que corrobora à manutenção do *status quo*, com o propósito de formação de massas trabalhadoras, precisamos desvelar a geopolítica do conhecimento. Nessa direção, Dussel (2020, p. 230) pontua:

Aquilo que realiza é uma exigência feita a partir de uma posição subalterna epistémica na qual a filosofia latino-americana tem sido colocada pela filosofia ocidental. A preferência manifestada por uma filosofia de libertação é, não só uma libertação da filosofia, como também uma afirmação da filosofia como um instrumento de descolonização. Estou claramente a sublinhar a cegueira de Vattimo ao outro lado da modernidade, que é a colonialidade: a violência que Vattimo (ou Nietzsche e Heidegger) atribuiu à razão instrumental moderna, a colonialidade do poder imposto a culturas não-europeias que têm permanecido silenciadas, escondidas e ausentes.

Dayrell (2007) apresenta como as mudanças da sociedade e dos jovens das últimas décadas igualmente afetam as instituições que são responsáveis pela socialização da condição juvenil e descreve os diferentes marcos sociais que ampliam as referências da juventude, tais como a mídia, a família e os grupos sociais. Acontece que “no caso dos jovens, por exemplo, eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens” (Dayrell, 2007, p. 118).

Carmo e Nonato (2021, p. 29) consideram que “quando discutimos sobre educação, a instituição escolar é a que ganha maior destaque e relevo, e isto não é por acaso. É nela que crescemos e vivemos grande parte das nossas experiências da infância e da juventude”. Revelam, por sua vez, que a educação não acontece apenas na escola e concluem que “dentro a infinidade de ações educativas que acontecem fora do espaço escolar, os/as jovens costumam se conectar com práticas sociais que façam sentido para eles/as” (p. 31). Dayrell e Nonato afirmam, nesse mesmo viés e concluem que:

[...] o centro do processo educativo não está nos conteúdos, mas sim nos/as jovens com quem atuamos, entendidos como sujeitos. Ou seja, eles/elas já chegam até nós, educadores/as, tendo vivenciado um conjunto de experiências, possuem uma visão sobre si e sobre o mundo, tem um corpo, tem desejos expectativas e, principalmente, possuem direitos, apresentam necessidades e demandas próprias que precisam ser consideradas (2021, p. 18).

Tal percepção de mundo, corporeidade e o fato de os jovens possuírem desejos e expectativas próprias, sobretudo direitos, igualmente são negligenciados quando a discussão circunscreve o componente curricular Educação Física. Isso porque ainda se dispõe e utiliza de um currículo eurocentrado ou norte-americanizado na maioria das suas proposituras, ao sugerir práticas e abordagens que atendem a lógica racionalizada da colonização do poder, do saber e do imaginário do ser. Nesse sentido, propõe-se pensar e implementar uma Educação Física que potencialize a inserção das diferentes culturas e saberes, no intuito de promover a descolonização do currículo a partir da escuta e do diálogo com as culturas juvenis de jovens negros de um município do Sul de Minas Gerais. Assim, será que a escuta desses jovens inseridos nas periferias da cidade irá nos permitir identificar qual cultura ainda (re)existe para além da dominação epistêmica existente?

Conforme Bresolin, Ortiz, Bessa-Oliveira, (2021, p. 4) é necessário possibilitar aos “educandos/as e educadores/as a ideia e a materialização de um corpo que transcenda essa

homogeneização moderna, que seja descolonial e que conteste, que desobedeça e que não desqualifique nenhum saber, que considere e valorize as diferenças”.

É preciso que os sujeitos sejam compreendidos em sua totalidade e não apenas de forma reducionista, pois desta forma acabamos utilizando apenas de conhecimentos biológicos e disciplinares ou técnico-formais para aperfeiçoamentos dos movimentos, exacerbando por consequência a aptidão física, como se este desempenho/resultado revelasse a identidade do sujeito ou a forma de ver e/ou perceber o mundo (Bresolin, Ortiz, Bessa-Oliveira, 2021 p. 6).

Para mitigarmos o processo epistemológico reducionista de parte significativa das propostas relativas à Educação Física no Ensino Médio (EFEM), que privilegiam experiências corporais reprodutoras das estruturas coloniais forjando perspectivas hegemônicas, é preciso conhecê-lo a fundo. Assim, dialogar com as juventudes e os seus territórios faz-se essencial para que possamos escutá-las, por efeito possibilitar discussões que contribuam para implementação de abordagens pedagógicas mais democráticas e antirracistas.

3.1 Raízes decoloniais para alicerçar a proposta

Perscrutar a decolonialidade e seus aspectos conceituais, compôs-se essencial para a composição do quadro analítico da nossa pesquisa, para tanto apresentaremos uma introdução à teoria decolonial, abordando a sua relevância nas ciências sociais e culturais com o foco na violência da dominação histórica. Discutiremos o contexto que levou o surgimento dos estudos decoloniais no intuito de compreender as dinâmicas de poder inerentes às relações sociais contemporâneas. Delinearemos, portanto, os principais conceitos que utilizaremos no transcorrer da dissertação, tais como o colonialismo, a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, que abarcam como eixo central do debate a modernidade e o eurocentrismo.

Os estudos decoloniais surgem no campo acadêmico, político e social como enfrentamento e possibilidade de superação da subjugação colonial. Neste sentido, é relevante dialogar com alguns pensadores da área para aproximar análises que fomentem e ampliem tal reflexão. Para elucidar o exposto, recorreremos a Aníbal Quijano (2019), Enrique Dussel (2005), Frantz Fanon (2012), Pablo Quintero (2019), Patricia Figueira (2019), Paz Concha Elizalde (2019), Walter Mignolo (2020), José Antonio Rego Magalhães (2014) e Raphaela de Araújo Lima Lopes (2014).

O fim do processo de colonização não foi suficiente para descolonizar populações estigmatizadas que continuaram com dificuldades básicas de inserção no mundo do trabalho,

de moradia, alimentação e consumo cultural. A violência exercida por colonizadores no passado explicita o motivo pelo qual ainda é preciso falar sobre o processo de colonização, uma vez que persistem os efeitos das relações globais. Quintero, Figueira e Elizalde (2019) apresentam os estudos decoloniais na direção de entender algumas das configurações que estruturam as relações no mundo contemporâneo, quando destacam as pesquisas de Aníbal Quijano sobre colonialidade. De tal maneira que o autor em questão inaugurou, após a década de 1990, o início de diversos estudos que procuraram “retomar uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas” (p. 57). Nessa direção é possível partir da resistência colonial, compreendendo o sentido da inspiração decolonial.

Cabe ressaltar que explicar como surgiu o conceito de “Europa” até o momento no qual a América Latina foi ‘descoberta’ nos parece fundamental, pois significa desvelar como ocorreu o extermínio de populações em razão do domínio físico, cultural, exploração territorial e apropriações de conhecimentos. Dito isso, trazemos à baila o lado oculto da modernidade cuja finalidade é descolonizar o imaginário, para além das práticas epistêmicas, acadêmicas, culturais e educacionais, bem como alcançar uma mudança social empírica.

Para compreender o processo de colonização que atravessa a socialização contemporânea, faz-se necessário apontar a violência como o lado oculto da modernidade. O capitalismo deu continuidade a proposta de colonização disseminando as primeiras guerras, por esse motivo dominações de corpos e conhecimentos foram ocultados por um sistema de novo mundo, globalizado e moderno. Configurado em simbologias de repressão e captação de recursos, esse processo acaba velando desigualdades em termos de valorizações e oportunidades desenvolvidas no novo modelo de sociedade. As diferentes oportunidades de acesso e permanência quanto às dimensões étnico-raciais, de gênero e sexualidades submergem ao elaborarmos a releitura dos acontecimentos que deram início a globalização e modernização europeia, como os autores abordam na discussão a seguir:

A colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas, pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores. (Quintero, Figueira, Elizalde, 2019, p.6)

As modificações iniciais no território europeu evidenciam os primeiros extermínios de populações, compreendendo os aspectos em jogo no início da modernidade, ou seja, a

capitalização de recursos que subsidiaram a exploração e o desenvolvimento de um grupo dominante sobre outros minoritários com êxito. Ao romper o padrão hegemônico da história única contada, Dussel (2005, p. 27) abre a discussão e contribui à problematização do conceito de ‘moderno’ delineado por uma visão eurocêntrica, para tanto, pondera que “a modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”. De igual modo, desenvolve uma visão diferente do conceito no século XVIII em território europeu, qual seja, a subjetivação do moderno como princípio da Reforma, da Revolução Francesa e da Ilustração, o que indica a visão intra-européia.

O autor aponta a segunda noção do conceito modernidade no sentido mundial, na qual a dominação da América-Latina em 1942 foi considerada fundamental para definir o novo mundo. Em outras palavras, a Europa moderna, a partir da falácia desenvolvimentista do processo de modernização, constitui todas as outras culturas como sua periferia. Segundo Dussel (2005, p. 27), antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. “Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o lugar de uma só História Mundial”. O autor ainda afirma que:

Se entende que a Modernidade da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua centralidade na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua periferia, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade-mundialidade. O eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonzada pela Europa como centro (Dussel, 2005, p. 27).

Em relação a isso, Mignolo (2020, p. 191) assevera que a análise do sistema-mundo moderno “introduz o colonialismo na conjuntura, embora como derivativo mais do que como uma componente constitutiva da modernidade, uma vez que ainda não dá visibilidade à colonialidade, o outro lado (mais sombrio?) da modernidade”. Em face do exposto, podemos nos reportar ao posicionamento de Quijano (2005, p. 120) ao destacar que as contribuições sobre “o controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta”. O autor completa ao dizer que esta articulação se baseou em trabalhos não-assalariados realizados por colonizados, com destaque para os índios e os negros, denunciando a presença da colonialidade no controle do trabalho que

determinou o capitalismo e a Europa como centro. Como aporte à discussão, apresentamos a citação abaixo, ainda que longa vale a pena ser destacada:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade³ depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Assim sendo, compreendemos a modernidade e a colonialidade como análogas, bem como a violência, à medida que os efeitos duradouros do colonialismo persistem nas sociedades pós-coloniais e foram ocultados pelo novo sistema mundo após a independência formal. Conforme Mignolo (2020, p. 192) aponta, “a diferença colonial é um conector que, em resumo, se refere aos perfis em mutação das diferenças coloniais através da história do sistema-mundo moderno/colonial e traz para primeiro plano a dimensão planetária da história humana” silenciada por discursos centrados na modernidade, pós-modernidade e civilização ocidental. Em última análise Mignolo (2020, p. 213) enfatiza que a inserção da palavra colonial, como na expressão “sistema-mundo moderno/colonial, torna visível o que ambas macronarrativas antes obscureciam: que a produção de conhecimento e a crítica da modernidade/colonialidade a partir da diferença colonial é uma ação necessária da descolonização”.

Na busca pela desconstrução e construção da (RE) existência dos povos subjugados, compreende-se que os estudos decoloniais emergiram, em especial na América Latina, na tentativa de superar as estruturas coloniais persistentes. Para entender os aspectos conceituais

³ O autor refere-se ao conceito id-entidade para conceber a constituição de novos continentes após o marco da formação do mundo colonial/moderno. Seja “América, Europa ou a África, narrados pela história da humanidade pela visão eurocêntrica, a “Europa é narrada como uma entidade que existe anteriormente ao padrão de poder moderno/colonial enquanto centro da modernidade e capitalismo que se expandiu e colonizou o restante do mundo” (Carvalho, 2021, p. 60). “A América se constitui na visão de Quijano como a primeira id-entidade da modernidade porque foi ao mesmo a primeira “identidade” e “entidade” estabelecida pelos europeus” (Veloso, 2022, p. 24).

decoloniais, ainda se faz necessário apontar aqueles autores que conceituam a colonialidade. Portanto, esta seção consiste em mapear e exprimir tais concepções cuja finalidade é refletir sobre as transições para, então, discuti-las criticamente. Nesse contexto, é fundamental problematizarmos a descolonização do poder, do saber, do ser, da natureza e até mesmo do imaginário, uma vez que são questões fulcrais no entendimento das perspectivas decoloniais.

A decolonialidade funciona com base na pluriversalidade e na verdade plural, e não na universalidade e em uma verdade única. Como mencionado acima, os primeiros movimentos da decolonialidade devem ser os da desvinculação. Em segundo lugar, ela deve trabalhar pela re-existência. Reexistir é algo diverso de resistir. Se você resiste, você fica preso às regras do jogo que outros criaram, especificamente à narrativa e às promessas de modernidade e da necessária implementação da colonialidade. Não pode haver um único modelo de re-existência (Mignolo, 2019, p. 6).

Existem muitos escritos teóricos que sinalizam a escassez de trabalhos que empiricamente apresentam experiências de superação decolonial, apesar de Quintero et al (2019) chamar a atenção para delineamentos genealógicos diferentes e posteriores, tais como os estudos subalternos e pós-colonial. Vale advertir que o esforço destas pesquisas não facultou, além da subalternidade apontada, as influências do pós-estruturalismo⁴ nesse contexto:

Essas diferenças entre os estudos subalternos, o pós-colonialismo e a decolonialidade não acarretam necessariamente um empecilho à sua articulação, pois o uso conjunto dessas aproximações, longe de criar obstáculos a análise da colonialidade, em alguns casos a potencializa, graças à presença e integração de outros instrumentos analíticos e de tradições críticas que podem auxiliar na compreensão de suas dinâmicas (Quintero, Figueira, Elizalde, 2019, p. 4).

Magalhães e Lopes (2014) quando distinguem pós-colonialidade de descolonialidade latino-americana, acabam por afirmar que “os pós-colonialistas chamaram atenção para o fato de que a colonização não se tratou apenas de uma experiência de exploração econômica, mas foi também a imposição de uma racionalidade sobre outra” (p.12). Ressaltam também como as duas teorias reforçam a crítica à modernidade em termos epistemológicos, sociais, culturais e econômicos, mas ainda assim se diferem no enfoque, a começar pela discussão sobre o início da modernidade, seu marco fundante. Assim:

Por situar o nascimento do capitalismo, da modernidade e da colonialidade no mesmo momento histórico, a crítica dos descoloniais alcança um caráter mais

⁴ Movimento de pensamento – complexa rede de pensamentos – que corporifica diferentes formas de prática crítica (Peters, 2000, p. 28), afasta-se dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade, assumindo a diferença como categoria importante em seu pensamento (Pavan e Tedeschi, 2017, p.775).

profundo e radical, dirigindo-se não apenas ao capitalismo, mas à própria modernidade. É que ao compreender a colonialidade como a outra face da modernidade e a pobreza do Sul como a outra face do desenvolvimento capitalismo no Norte, tem-se uma visão mais ampla e complexa da realidade na qual estamos inseridos (Magalhães; Lopes, 2014, p. 12).

Objetivando ampliar a perspectiva, Magalhães et al (2014) ainda contempla que “o projeto pós-colonial situa-se entre a teoria crítica europeia proveniente do pós-estruturalismo e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e norte da África” (p. 114). Nota-se a partir do acrescentamento do autor, toda complexidade do projeto descolonial Latino-Americano porque:

Ele tem uma outra matriz: estaria situado na própria modernidade e teria como característica a contestação da mesma, trazendo à tona experiências distintas das produzidas nos centros de poder imperial. E Juan Blanco (2009) nos lembra que o conceito de *descolonialidade* traz implícita a compreensão de hierarquias que se dão em escala global, mas também em escala local. Assim, abarca tanto as contribuições contra-hegemônicas locais em contraposição às globais, mas também “*la crítica y perspectivas olvidadas por la crítica criolla*” (Magalhães, Lopes, 2014, p. 13 apud Blanco 2009, p. 114-115).

A partir deste breve histórico pode-se destacar a relevância do aprofundamento dos aspectos conceituais da decolonialidade, sendo um dos principais a colonialidade do poder. Logo, a suposta liberdade e a dominação formal indica o período histórico que tal apropriação se estabelece, uma vez que a teoria decolonial defendida por Magalhães e Lopes (2014), preconiza que “o colonialismo estaria vinculado a um período de tempo em que as nações latino-americanas estiveram sob o controle das metrópoles europeias, notadamente Portugal e Espanha, dependência esta que estaria finalizada quando alcançada a independência” (p.12). Os autores completam que “as relações de poder da colonialidade transcendem o período propriamente colonial – o colonialismo, portanto –, em que pese terem aí se iniciado” (Magalhães; Lopes, 2014, p. 12).

Na tentativa de aprofundamento da questão, recorreremos à Fanon (2012) ao ressaltar que o colonialismo e o racismo precisariam ser compreendidos como modos de ver e viver no mundo, mais do que isso, sugerem que o colonialismo epistemológico identifica a maneira como as ciências são produzidas. Se, por um lado, o autor denuncia que a dominação ainda se estende sobre os territórios, considerando o fato da colonialidade dispor da continuação disso mesmo após independência, ou seja, os efeitos duradouros da colonização. Por outro, advoga ser necessário investigar os efeitos que condicionam os dias atuais e disseminam a colonização do poder, do saber e do ser. Assim como destaca nesse excerto:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p.117).

Em outra instância, Quijano (2005) salienta que “dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder” (p. 117), quais sejam, a suposta diferença biológica afirmando um fator de superioridade e o domínio do mercado global. À vista disso, Quijano (2005) colabora discorrendo sobre a ideia de *raça*, sinalizando que “talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos” (p. 117). O autor acrescenta que:

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, *raça* converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p.118)

O capitalismo, como domínio econômico e do trabalho, indica a outra face desta colonização, como corrobora Quijano (2005, p. 118), tendo em vista que “no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial”. Por isso mesmo, configurou-se um novo padrão global de controle do trabalho que, por sua vez, tornou-se elemento fundamental de um outro padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente (Quijano, 2005).

Isso ressalta a importância em compreender como as relações ainda permanecem colonizadas pelo poder atravessadas pelas desigualdades de raça, etnia, gênero, classe e território. Para além das questões do poder, faz-se relevante discorrer sobre o saber colonial que domina o pensamento e o imaginário do ser, inviabilizando por diversas vezes a mudança destes parâmetros na educação. Contudo, sabe-se que o conhecimento é indispensável para buscar a descolonização, como assevera o autor:

A colonialidade do saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Dignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

No sentido de explicar a colonização do saber torna-se basilar nos referirmos como ocorreu o deslizamento semântico do conceito “Europa”, a partir disto a estruturação da geopolítica do conhecimento. Então, relatar como as primeiras universidades do mundo, situadas no continente Africano, foram destruídas e conhecimentos valiosos perdidos, silenciados e desviados é fundamental. Com isso, compreender que é preciso discutir “a mudança de significado do conceito de Europa” (Dussel, 2005, p. 24), com destaque às estratégias de disseminação do viés hierárquico consolidado em diferentes campos científicos e sociais:

Em primeiro lugar, a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa definitiva. (a Europa moderna). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa. Esta Europa futura situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa (a moderna) era ocupado pelo bárbaro por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. A Ásia e a África não são bárbaras, ainda que não sejam plenamente humanas. O que será a Europa moderna. (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano (Dussel, 2005, p. 24).

Para além da colonidade do saber, a colonialidade do ser revela a dominação da experiência vivida, da identidade, autoconceitos e a percepção de pertencimento, que são

forjadas individual e coletivamente pelas relações de poder. Afora o impacto na linguagem em relação a reprodução da cultura homogeneizante, somada no questionamento sobre como dominação do capital e do conhecimento acaba produzindo identidades e modos de agir e consumir. Além disso, Torres (2007, p. 151) considera que a colonialidade do ser está “relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones [...] produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sin número de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos”. Ainda o autor destaca que:

Género, casta, raza y sexualidad son, quizás, las cuatro formas de diferenciación humana que han servido más frecuentemente como medios para transgredir la primacía de la relación entre yo y el Otro, y para obliterar las huellas de la dimensión trans-ontológica en el mundo civilizado concreto. En la modernidad, la diferenciación racial altera la forma como funcionan las otras formas de diferenciación humana. La división racial en la geo-política del planeta altera todas las relaciones de dominación existentes. La idea de raza o, más bien, el escepticismo misantrópico maniqueo colonial, no es independiente de categorías de género y sexualidad, ya que la feminización y cierto tipo de erotismo son parte fundamental de la misma. He argumentado aquí que el entrecruzamiento entre raza, género y sexualidad puede ser explicado, aunque sea en parte, por su relación con la no-ética de la guerra y su naturalización en el mundo moderno/colonial (Torres, 2007, p. 153).

Portanto, a necessidade de descolonização do ser, conforme Torres (2007), exige uma consciência crítica que requer análise das estruturas e desvinculação dos moldes da sociedade e da cultura. Isso inclui a busca por (re)existência e desconstrução de hierarquias que perpetuam cotidianas discriminações e violências físicas e simbólicas. Para que a decolonialidade do ser seja alcançada visando superar o maior desafio da heterogeneidade, o da convivência com as diferenças, em união, reconhecimento e interesse pelo outro, é mister atrelar sua crítica a todos aspectos da existência humana.

Com a discussão da modernidade-colonialidade compreende-se ainda o que foi intitulado de colonialidade da natureza, como sugere Assis (2014, p. 615), podendo ser “entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente, quanto como expressão de processos concretos de expropriação territorial”. O autor ainda assevera que:

A colonialidade na apropriação da natureza se refere, portanto, à existência de formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação

e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios (Assis, 2014, p. 615).

A questões raciais são a base das colonizações desde o início da história contada, pois engendram a relação entre identidade e cultura, em especial no que tange ao pertencimento dos sujeitos ao lugar. Nessa direção, Escobar (2000, p. 113) ressalta que “ las teorías sobre la globalización que han producido una marginalización significativa del lugar, os debates en antropología que han lanzado un radical cuestionamiento del lugar y de la creación del lugar”. Tal reflexão permite concebermos como a localidade onde estão inseridas as diferentes populações contribui à conexão com a identidade, enraizamento e pertencimento. Assim como potencialização do ser, quando se reconhece e (re)existe na localidade à qual pertence, pois ao perder a conexão com o lugar, quando há exploração do espaço por exemplo, a colonização da natureza expulsa as identidades para outras localidades relegando as oportunidades de existências e pertencimentos:

El lugar, en otras palabras, ha desaparecido en “el frenesí de la globalización” de los últimos años y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza, y la economía. Quizás sea el momento de revertir algunas de estas asimetrías al enfocar de nuevo la constante importancia del lugar y de la creación del lugar, para la cultura, la naturaleza y la economía desde la perspectiva de lugar ofrecida por los críticos mismos. (Escobar, 2000, p.114)

A relação do lugar entre o ser e a cultura contribui para o pertencimento do indivíduo, enquanto a globalização ou a noção de desenvolvimento interfere na migração de comunidades para outras regiões, desfazendo vínculos e dificultando o reconhecimento da identidade. Com efeito, a exploração desenfreada da natureza ainda potencializa a destruição de lugares que representam culturas, modos de existir no mundo. Portanto, as vivências dos povos nos territórios geram a cultura intrínseca e a natureza do espaço, razão pela qual é relevante pensar como sobrevivem as práticas culturais em meio as transformações do lugar, ou ainda, por que acontecem as forçadas migrações influenciadas pelo mito do desenvolvimento e o racismo ambiental. Como Escobar (2000) questiona, “¿es posible hacer eso sin reificar la permanencia, la presencia, la atadura, la corporeidad y similares? ¿Puede uno reinterpretar los lugares como vinculándose para constituir redes, espacios desterritorializados, e incluso rizomas?” (p.116). Ainda o autor circunscreve que:

Un aspecto final de la persistente marginalización del lugar en la teoría occidental es el de las consecuencias que ha tenido en el pensar de las realidades sometidas históricamente al colonialismo occidental. El dominio del espacio

sobre el lugar ha operado como un dispositivo epistemológico profundo del eurocentrismo en la construcción de la teoría social (Escobar, 2000, p.116)

A citação acima corrobora para refletirmos acerca da colonialidade do espaço segunda a qual pode relegar populações à marginalização, mas nos perguntamos agora como esses processos atingem a autoestima da população negra, já que a sociedade moderna sofre influência da trama social mais globalizante?

Os modos como foi instituída a “descoberta” de novos territórios, a ocupação de forma brutal e o extermínio de determinados povos para a promoção de um ideal de “civilização” foram marcos para a instituição da modernidade (Oliveira, 2022, p. 18).

As questões raciais foram palco às continuidades das formas do colonialismo na modernização, sustentando a colonialidade do poder. Ao apontar a raça como base à escravização, bestializando, animalizando e desumanizando populações inteiras, o objetivo foi explorá-las visando o enriquecimento das nações europeias. Cabe ressaltar que o processo de colonização foi apoiado por brancos opressores, sob a égide todos os outros sujeitos racializados, os negros e indígenas, como aponta a citação abaixo:

A branquitude produziu quais vidas e territórios são dignos e quais mortes geram comoção e precisam ser choradas. Assim, genocídio (o extermínio de grupos), o ecocídio (a destruição de ambientes), o epistemicídio (a destruição de formas de saber/conhecimento) e o terricídio (a destruição de territórios e territorialidades) são imanentes à colonialidade do poder. A colonialidade do poder criou tanto formas espaciais quanto grafagens no uso e apropriação dos espaços (Oliveira, 2022, p. 2).

Segundo Quijano (2005, p. 117), nessas bases, conseqüentemente, que foram classificadas as populações das Américas e mais tarde de todo o mundo, “por meio de tal padrão de poder. Isso imprimiu a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial”. A descoberta da América Latina foi a matriz mais importante às disputas raciais segundo as quais fortaleceram a modernidade, apoiada no capitalismo, que modificou inteiramente e globalmente os modos de vida de diversas comunidades com o processo de urbanização e industrialização do mundo.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar

as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Ainda que extensa a citação acima de Quijano (2005), possibilita-nos entender o cenário de construção das colônias e da base das explorações e violências apoiadas como processo naturalizado nas relações de poder. Conforme o autor, impõe-se uma sistemática divisão racial do trabalho, de tal modo que na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos indígenas para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados à estrutura da servidão, pois reduzindo os povos apenas a escravidão, limitam seu futuro e acesso ao passado pelo controle dos corpos, da cultura, do conhecimento, da fé e dos territórios.

Após a abolição da escravidão, os povos cativos ainda permaneceram imersos à cena escravocrata, relegados aos trabalhos de menos prestígio. Acerca disso, Quijano (2005) complementa que “uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (p. 119).

Para Oliveira (2022, p. 4), no caso do Brasil a complexidade da questão racial envolve tanto distintos projetos de extermínio “com as políticas genocidas da população negra quanto a difusão de imaginários ideológicos que buscam dissimular a violência das nossas relações como o mito de uma democracia racial”. Parte da população brasileira ainda se apoia em manifestações racistas coletivas, quando nega culturalmente o negro na formação de toda a nossa cultura e elitiza espaços públicos, velando a participação dele na construção dos espaços e conhecimentos. A colonialidade do poder, reverbera na produção e validação de determinados conhecimentos úteis, a exploração do ser e da natureza, expulsando a população negra das zonas urbanas e colocando-as nas periferias urbanas, sem condições ambientais, educacionais e culturais.

Na esteira do debate, Munanga (2003) assevera que “a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX” (p. 33). O autor expõe que “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como

todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (idem).

A realidade da crença em raças inferiores e superiores, renegavam aos afrodescendentes oportunidades de emprego e educação. Já no início do século XX, conforme lembra Ahyas Siss (2003), a educação foi considerada um fator de ascensão social e único veículo que daria possibilidades aos negros de serem integrados à sociedade. Alguns desses sujeitos conquistaram a oportunidade de ingressar em núcleos de ensino, porém, enfrentaram o preconceito de raça arraigado dentro do próprio processo educativo, gerando constantemente a desmotivação. Para Munanga (2003):

Epistemologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças e classes, classificação hoje inteiramente abandonada (p. 1).

Assim como a citação acima de Kabengele Munanga explica que o termo raça surge no Brasil para classificar espécies, ao mesmo tempo revela como a maioria dos conceitos e terminologias têm seu campo semântico ligado a uma noção temporal. Assim, o autor salienta que “no latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” (p. 2). De igual maneira ele acrescenta que o conceito de raça passou a ser utilizado no século XVI-XVII, atuando nas relações entre classes sociais como forma de dominação e de sujeição dos sujeitos distintos, sugerindo a existência de raças puras. Tão logo no século XVIII a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças, razão pela qual a espécie humana ficou dividida em três delas que resistem até hoje.

O processo de colonização apontou os “outros” recém-descobertos como raças diferentes, as quais foram identificadas, objetificadas e desumanizadas. Nessa direção, Ferdinan (2022) posiciona-se apontando a escravidão colonial dos negros e o tráfico negreiro transatlântico como uma das formas mais intensas de subjugação impostas pela colonização europeia das Américas. Pensar na radicalização do mundo e na herança colonial, denuncia a modernidade e o capitalismo como continuidade da escravização e os modos de colonização da América Latina. Assim, é necessário trazer à baila as ideias de Muniz (2023), pois “se o racismo (bem como o sexismo) torna-se parte da estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas

do capitalismo, então a reprodução de uma divisão racial (ou sexual) do trabalho pode ser explicada sem apelar para preconceito e elementos subjetivos” (p. 55). Quando expõe a sua compreensão do racismo, o autor deixa evidente que não se trata de patologia e nem do desarranjo institucional, mas um efeito de totalidade: os comportamentos individuais e as instituições são racistas “porque a sociedade é racista” (p. 23). Problema no qual naturaliza e oculta algumas das tantas formas de manifestação das desigualdades raciais, obstaculizando as mudanças imprescindíveis e urgentes. Assim, inventado por volta de 1920:

O racismo enquanto conceito e realidade, já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdos e significados, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo (Munanga, 2003, p. 7).

Ao expor a relevância em entender o racismo, Munanga (2003) propõe que é necessário ainda aniquilar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos, pois “enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto)” (p. 21).

Sobre o conceito de etnia, Munanga (2003) afirma que é uma produção sociocultural, histórica e psicológica, ao passo que um conjunto populacional dito de raça “branca”, “negra” e “amarela, pode conter em seu seio diversas etnias. O autor revela que “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (p. 34).

Sobre o tema, Gomes (2012) sinaliza que etnia é uma categoria usada por muitos autores para também se referir ao negro, porque de alguma forma discordam da utilização do termo “raça”, por acharem que é ligado a determinismos biológicos. Se a humanidade um dia creditou existir raças superiores, tal tese já foi abolida pelas pesquisas no próprio campo da Biologia. Entretanto, as pesquisas de recorte social têm adotado a categoria raça, em sua maioria, em razão de ter sido ressignificada epistemologicamente em nosso país e nos debates educacionais.

Ao relacionar categorias relativas ao discurso sobre relações raciais no Brasil, Nilma Gomes (2012) faz uma lista ressaltando o papel significativo da: identidade, raça, etnia, identidade negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo, etnocentrismo e democracia

racial. Ela afirma que essas categorias contribuem para a construção de um debate político sobre a situação dos negros no Brasil.

A realização de pesquisas, seja feita por acadêmicos, instituições governamentais e não governamentais que tem comprovado a existência do racismo, por consequência da desigualdade racial entre negros e brancos. Segundo ela, essas pesquisas também ajudam a superar o mito da democracia racial na sociedade brasileira.

Tendo em vista a trajetória histórica da população negra brasileira ter sido baseada no racismo, reforça-se a relevância desse estudo em dialogar com a implementação das leis antirracistas, em particular a Lei Federal nº.10.639/03 (Brasil, 2003), a fim de potencializar as possibilidades de praticar uma Educação Física com inspiração decolonial. Uma das medidas pedagógicas que busca superar o racismo na escola, deve ser a de dialogar com conteúdos antirracistas que oportunizem brancos e negros a terem acesso a Cultura, a História e Literatura sobre a África e africanidades brasileiras.

A luta do movimento negro pelo reconhecimento da sua cultura e a reparação histórica da violência e dos extermínios sofridos com a exploração colonial, resultou na Lei nº.10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática e Cultura Afro-brasileira e da África, e dá outras providencias a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar nos ensinos público e privado.

Esta medida de inclusão dos estudos da História da África e dos Africanos, destacando positivamente a luta dos negros no Brasil, a cultura e seu papel na formação da nação visam resgatar a contribuição dessas populações nas áreas sociais, econômicas e políticas para o nosso país. Essa atuação na legislação que sinaliza obrigatoriedade de ministrar no currículo escolar os conteúdos referentes à questão racial, se dá, em especial, nas áreas de Artes, da Literatura e da História. Outra ação legal é a determinação de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro, considerado como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Além dessa lei, outra medida legal que atende a questão racial é a Lei nº. 11.645/08, que também altera a 9.394/96, na qual passa incluir no currículo das redes de ensino público e privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”.

Corroboramos com Sueli Carneiro (2023) quando expõe que história contada nos currículos escolares é eurocêntrica e, por isso, somente os colonizadores brancos têm tido evidência. Histórias de luta pela igualdade de direitos pouco são apresentadas nos bancos escolares, pois apenas selecionam-se conteúdos de verdade única e absoluta. Conhecer as

teorias decoloniais implica em compreender uma “Outra História”, que vai contra a qualquer tipo de racismo, seja epistemológico, estético, midiático, social, dentre tantos outros.

A composição fenotípica da população brasileira, mesmo tendo a maioria de pretos e pardos, ainda não foi capaz de erradicar as ações racistas que buscam discriminar os negros e mantê-los em posição subalterna em comparação aos brancos. Infelizmente ainda são frequentes os relatos de discriminação racial, seja em ambientes sociais, familiares e educacionais.

As denúncias do movimento negro, segundo Santos (2005), levaram mais de meio século para conseguir impor a criação de políticas públicas de superação da desigualdade racial. Entretanto, o autor reconhece que a situação de igualdade para todas as pessoas na sociedade brasileira não chegou nem perto de acontecer, tendo em vista que os privilégios ainda mantêm a cor como elemento de seletividade. De fato, isso justifica e ratifica a importância de pensarmos abordagens educacionais antirracistas e efetivarmos uma Educação Física inspirada na decolonidade.

3.2 (Des)encontros com uma Educação Física decolonial

Inicialmente, consideramos relevante indicar o contexto macroestrutural no qual este estudo foi tecido, vale dizer, em que o capitalismo/modernidade se dissolve a uma lógica neoliberal e o mercado encontra-se plenamente dominante das estruturas econômicas, culturais e ideológicas de modo desenfreado. Isso corrompe até mesmo o poder estatal, em especial, dissolve a coletividade em um processo de individualismo que nega a solidariedade e coloca o acúmulo de capital como eixo fundante da existência humana. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p. 39). De igual modo os autores corroboram ao explicar que “o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 31). Portanto, uma racionalização generalizada que ameaça as identidades e as diferenças, resumindo as pessoas a números e quantitativo monetário por meio dos quais se impera o egoísmo social, traços neofacistas de poder. Ainda é necessário expor que, para além de todas subjetividades decorrentes da geopolítica neoliberal, os marcadores sociais (gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social, religiosidade, dentre outros) em torno dos corpos precisam ser incluídos nas pautas.

Assim, ao situarmos tal contexto social para compreendermos o cenário da Educação Física, desvelarmos a micropolítica praticada no ambiente escolar e dimensionamos a tendência majoritária na formação atual da área:

As escolas passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e habilidades ocupacionais necessárias à atuação profissional na sociedade capitalista. Sob essa visão, a escolarização se associa às exigências de uma formação tecnocrática e especializada, sua ofensiva é por natureza menos ideológica e mais instrumental. Sofrendo os impactos dessa visão, testemunhamos recentemente uma surpreendente ascensão de uma perspectiva neoliberal também na Educação Física escolar por meio do ressurgimento do modelo de formação esportiva almejando a formação do “cidadão moderno” ou do currículo baseado nos pressupostos da Educação para a Saúde (Neira, 2006, p. 79).

A constituição histórica da Educação Física desde as influências dos métodos ginásticos, do militarismo, da medicina até a esportivização, notadamente perpassa por relações de poder e interesses da sociedade capitalista, o que acentua a naturalidade com a qual muitos associaram-na à higiene dos corpos e à produtividade no trabalho. Assim, torna-se imprescindível pensarmos e propormos propostas didáticas que “asseguram a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (Neira, 2024, p. 15). Conforme o autor:

As manifestações culturais corporais, ao materializarem a linguagem corporal, proporcionam um contexto de criação, transgressão, produção de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, alternativas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão. Se o currículo sensível à formação de seus sujeitos democráticos deve trabalhar com o patrimônio de chegada dos alunos, um currículo de Educação Física com o mesmo propósito deve acolher e atribuir relevância semelhante às manifestações corporais pertencentes aos distintos grupos que coabitam a sociedade (Neira, 2024, p. 302).

Ainda complementa que, ao trabalharmos com a Educação Física em uma perspectiva decolonial, é possível trazer à tona:

[...] as contribuições de grupos socialmente desprivilegiados e valorizar suas práticas corporais, desconstruindo preconceitos e os estereótipos construídos sobre esses grupos, localizando suas produções culturais sempre contextualizadas, impedindo assim uma padronização, que faz com que povos plurais sejam vistos como um só, reproduzindo a forma como eurocentrismo enxerga o outro, numa postura contra hegemônica (Neira, 2022, p. 4).

Caucionados por tais prerrogativas, pensamos a pesquisa em tela a partir ‘de encontros’ que potencializassem experiências para compor uma Educação Física com inspiração decolonial, pois ao mesmo tempo nós produziríamos o material empírico e atuaríamos como formadores dos jovens e do professor regente do referido componente, sempre pautados no diálogo, na escuta e na relação de troca.

Em um primeiro momento, iniciamos uma conversa conjunta com o professor X que aceitou desde o início fazer parte do nosso estudo com muita disponibilidade. Ao relatar nossas demandas de pesquisa, explicamos ao docente sobre a necessidade de trabalhar com jovens negros e brancos de periferia, mas que o foco seria a cultura negra e a luta antirracista. A escola, por se inserir em um contexto periférico seria um território fértil ao estudo, porém, foi-nos relatado pelo docente que havia se instaurado uma espécie de branqueamento da instituição. Isso pode se referir a tamanha evasão que aconteceu após a implementação do novo Ensino Médio e do Ensino Integral, técnico profissionalizante, devido à dificuldade de os jovens negros continuarem a estudar e conciliar isso com o trabalho.

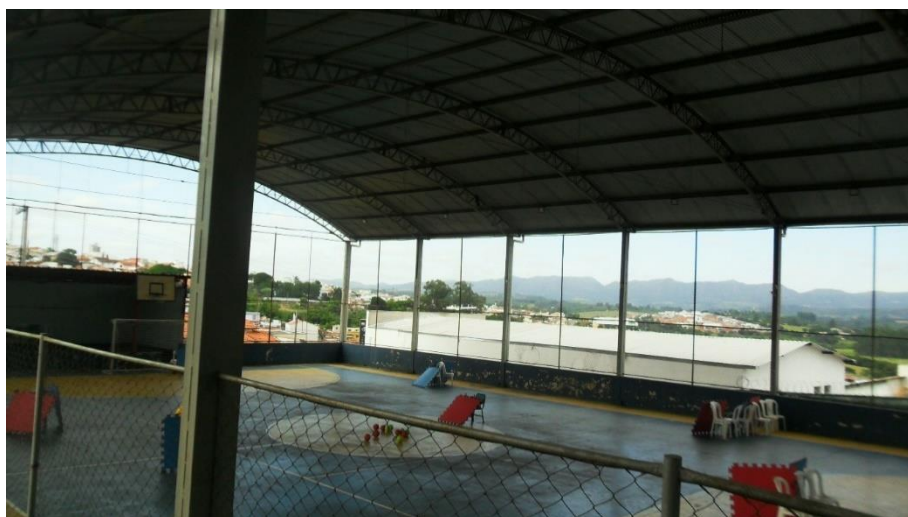
No primeiro contato com a escola propriamente dito estávamos acompanhados pelo mencionado professor de Educação Física e tudo que observamos indicou àquele território como interessante ao nosso estudo. Visto que além do diretor e professores abrirem as portas da instituição sempre com interesse em novos projetos envolvendo a participação da comunidade externa e parceiros, empenham-se para preservar o protagonismo dos jovens na realização das ações educativas incentivando a continuidade dos estudos e fomentando de diversas maneiras a sua autoestima.

Além disso, notamos ainda que a instituição promovia o desenvolvimento de produções artísticas das juventudes e incentivava a participação ativa em todos os processos educativos. Justamente por isso que consideramos à instituição e o grupo de estudantes alinhados à nossa proposta ou experimentação de estudo decolonial, motivo pelo qual sempre nos mobilizamos a trocar saberes com o objetivo de fomentar a luta antirracista por intermédio de atos descolonizadores na prática da Educação Física.

Dito isso, partimos ao processo de imersão ao campo investigando o espaço e atuações, um exemplo singular foi observar logo de início o ambiente onde acontecem as aulas de Educação Física, pois além de ser um espaço amplo, arejado e com uma vista interessantíssima da cidade, conta com um muro todo grafitado pelos próprios estudantes, arte resultante de projeto apoiado pelos docentes e diretor.

Figura 4 – Quadra 1

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 5 – Quadra 2

Fonte: Acervo da autora (2024).

Quase que simultaneamente à aproximação ao campo investigativo, começamos a planejar e pensar como dar início ao desenvolvimento da proposta e quais estratégias didáticas utilizar, já que teríamos como inspiração a decolonialidade, ou seja, era o momento de imbricar os aportes teóricos às experiências concretas e efetivas. Mesmo de maneira ressignificada, seguimos as pistas de Neira e Nunes (2009) ao sugerirem que os processos didáticos da Educação Física devem-se articular ao contexto da vida comunitária e global de seus sujeitos; apresentar condições para que as formas como a cultura corporal é representada na sociedade, em sentido amplo, sejam experimentadas e interpretadas; transformar as práticas corporais conforme as características do grupo e condições ofertadas pela escola; aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio; ampliar de todas as maneiras possíveis os saberes dos jovens a respeito da manifestação corporal estudada e produzir coletivamente novas possibilidades estético-expressivas.

Para tanto, foi selecionada uma turma de 2º ano do Ensino Médio por serem jovens estudantes do novo Ensino Médio Integral, o que facilitou nossa atuação pela sua quantidade de aulas e disponibilidade de tempo no espaço educativo. Os jovens foram escolhidos de acordo com o foco no problema de pesquisa o qual compreende a cultura juvenil negra como rica em experiências e aprendizados que devem ser compartilhados no ambiente escolar, em especial, nas aulas de Educação Física. Vale mencionar que todo o grupo foi incluído nas intervenções e experimentações corporais tendo em vista o interesse e adesão à proposta, apenas para a entrevista-narrativa excluímos àqueles que não quiseram participar.

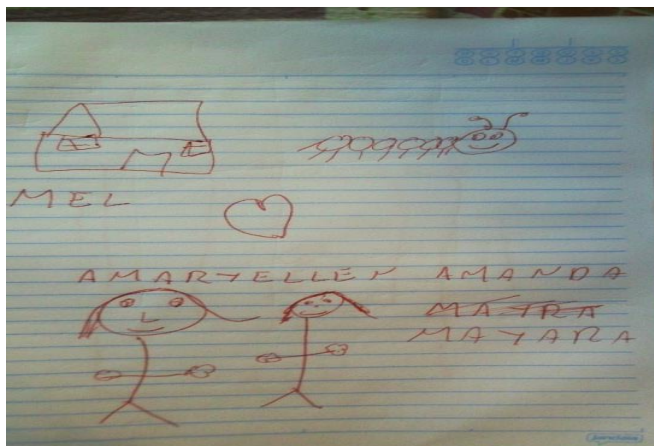
Em um dos dias de observação no intervalo, visualizei um estudante do ensino fundamental que já havia encontrado em uma Batalha de Rimas tradicional da cidade e fiquei feliz em reencontrá-lo ali. Comentei com o professor X e chegamos a cumprimentá-lo e conversamos um pouco, ele relatou que continua rimando e se interessaria em participar de algo assim na escola com outros estudantes. É oportuno dizer que vivenciei diversas batalhas de rimas e apresentações de sarau de jovens negros no município em questão, os quais se reuniam semanalmente para compartilhar produções musicais e danças autorais. Eles eram ativos na arte e incentivavam os mais novos de seus bairros a participarem dos encontros, sendo a maioria moradores de bairros distantes do centro. O movimento de resistência e ocupação dos espaços centrais era uma escolha dos jovens negros, protagonistas da cena, ocorrendo efetivamente uma vez ao mês com as batalhas no centro, toda semana com o sarau na praça em frente à Universidade e com a mesma frequência na periferia. Sendo alvos constantes do racismo e desvalorizados enquanto sujeitos produtores de cultura, esses jovens já foram indiciados por fazerem “barulho” na vizinhança, muitas vezes com o apoio e endosso da própria prefeitura local. Por isso mesmo a disponibilização e permissão do espaço para o encontro acontecer decorria de disputas, mas o ‘movimento’ quase sempre ficava restrito a praças públicas e sofria com a dificuldade na liberação de alvarás. É contextual trazer à tona essas manifestações culturais externas, uma vez que a presença da comunidade negra envolvida com os respectivos eventos artísticos foi imprescindível para planejarmos e propormos experimentações decoloniais nas aulas de Educação Física na instituição investigada. Em outras palavras, os grupos externos formados por representantes da cultura hip-hop, da universidade e ex-alunos compuseram as propostas de intervenção juntamente conosco e com o professor da escola.

O primeiro dia de observação da aula do 2º ano iniciou-se no caminho à quadra, foi quando o professor relatou trabalhar mais no espaço externo em função de não concordar com a separação da teoria e da prática por ser uma visão positivista. Do ponto de vista curricular afirmou seguir a BNCC como também assumiu ter liberdade na elaboração e desenvolvimento

das intervenções de acordo com sua experiência e diálogo com as juventudes. Inicialmente o docente regente reuniu todos em um círculo no centro da quadra e me apresentou à turma, foi quando pude explicitar um pouco sobre a nossa pesquisa, contextualizando o tema e indicando como iria atuar, primeiro observando e posteriormente intervindo pontualmente com as desigualdades étnico-raciais.

Nesse encontro cujo objetivo era trabalhar o conteúdo peteca, os estudantes se dividiram com autonomia em três grupos: um majoritariamente composto de jovens negros, outro de jovens negras e um menor misto. Uma estudante em especial, não participou dos grupos e foi a mais interessada em minha presença desde o início, perguntando meu nome e sobre meu trabalho. A jovem negra explicou ter um desvio doloroso na perna que precisaria operar e que isso a impossibilitava de participar efetivamente das aulas, porém, ao final interessou-se em jogar um pouco com o próprio professor após incentivo e insistência dele.

Mesmo tendo assumido o lugar de observadora no início da pesquisa, foi inevitável o contato com os jovens durante as aulas que, entre falas, questionamentos e curiosidades, foram nos integrando ao grupo e espaço. De tal modo que fomos nos familiarizando com os nomes, os grupos de identificação, os mais tímidos e extrovertidos, tornando-nos familiares ao grupo de estudantes. Situação curiosa ocorreu envolvendo a mesma jovem que não participava diretamente das aulas e que já havia se aproximado no outro encontro, justamente pelo estreitamento dos laços, solicitou-nos para olhar nosso caderno de campo e revirou todas as folhas. Perguntava sobre o que estava anotando e se nós iríamos dar uma aula igual ao professor X, respondemos que estávamos somente estudando naquele momento, mas que precisávamos anotar os acontecimentos marcantes. Foi aí que ela nos pediu para desenhar no caderno de campo, sendo o registro de nós em sua casa. A partir desse disparador, ela contou um pouco da sua dinâmica familiar e a rotina de ajuda a mãe nas tarefas domésticas.

Figura 6 – Desenho presente

Fonte: Acervo da autora (2024).

Além desses acontecimentos, curiosamente perguntamos ao professor sobre os uniformes ou mesmo a falta deles e ele afirmou que os jovens tinham a liberdade de ir à escola como queriam, mesmo tendo ganhado um pequeno conjunto de roupas do governo do estado. O uso era opcional, até porque a cobrança deveria ser evitada para que os estudantes se sentissem pertencentes ao espaço escolar e não serem impedidos de adentrar à escola por isso. Presumimos também, nesse caso, que a vestimenta integra um dos elementos da cultura juvenil e da própria identidade do sujeito e do grupo.

O contato inicial por intermédio desse processo de observação nos permitiu registrar o espaço físico, as artes grafitadas produzidas nas paredes internas e externas da instituição, bem como, os processos e redes de sociabilidades durante os deslocamentos e as conversas estabelecidas com os jovens nos intervalos. Fomos construindo essa proximidade com os sujeitos que ali habitavam e com a própria cultura escolar, que nos permitiu fazer parte do contexto e confirmar a hipótese de lá ser um espaço que tentava contribuir à luta antirracista e valorizava a cultura afro-brasileira e a estética negra cotidianamente.

Veja logo abaixo alguns dos registros artísticos nos muros internos e externos à instituição, que iam além de um demarcador estético, representava um processo de comunicação com os jovens, pois o grafite atua na dimensão da linguagem. Mais do que isso, constitui parte do sentimento de pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar, possibilitando criações e inspirações artísticas outras que reivindicam uma cultura muitas vezes discriminada.

Figura 7: Grafite cultural



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 8 – Arte Decolonial



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 9 – Cultura HIP HOP



Fonte: Acervo da autora (2024).

O grafite dos muros da escola comunica-se igualmente com a periferia da cidade na qual a escola está inserida, demonstrando um movimento forte e em evolução da cultura Hip-Hop. Segundo Oliveira (2023), esse movimento é um fenômeno cultural e político urbano que emergiu nos guetos afro-americanos e “latinos” de Nova Iorque nos EUA entre os anos 1960-70. Devido aos inúmeros conflitos raciais, o hip-hop surgiu como uma forma de denúncia, grito e ação contra as injustiças sociais, econômicas e raciais, associado ao Soul Music e outras expressões culturais negras dos EUA, ele se constituiu-se por meio da cultura juvenil contrahegemônica que rapidamente se mundializou, criando identificação com grupos em todo mundo, racializados e desumanizados pelo capitalismo.

O grupo convidado que realizou o grafite na escola, fazia parte de um grupo de jovens muito engajados na cidade que atuavam também em encontros de batalhas de rimas, break, mestres de cerimônia (MC`s) e poetas, apresentando nos saraus sempre com letras representativas. Para entender melhor o que nomeamos como cultura hip-hop segue a citação abaixo:

O Hip Hop nasceu a partir de uma multiplicidade de sofisticadas práticas: 1) a dimensão musical através do rap (ritmo e poesia) composto pelos Mestres de Cerimônia (o MCs) e o Disk Jockey (o DJ); 2) o break emerge da confluência de várias danças de rua; 3) os grafites que são os desenhos nos muros, inscrevendo na paisagem os mundos dos grupos silenciados e subalternizados; 4) o conhecimento que produz processo de conscientização acerca da multiplicidade de violências que o capitalismo mobiliza para se reproduzir (Oliveira, 2023).

Seguimos com outra arte representativa atinente ao Hip-Hop:

Figura 10 – Hip Hop



Fonte: Acervo da autora (2024).

O movimento registrado nas paredes da escola é um grito de (re)existência, de valorização e de resgate do espaço do movimento negro em território educativos e na

comunidade em geral, pois de acordo com Oliveira (2023), desde o início a cultura hip-hop colocou a desigualdade racial no centro do debate, “focando tanto as heranças escravocratas quanto os projetos genocidas de Estado que atingem a população pobre e negra, travestidos no discurso de guerra as drogas” (p. 473). O racismo à brasileira é velado e consubstanciado pelo mito da democracia racial, sendo que “a territorialização do hip-hop no Brasil revela uma das múltiplas formas de luta antirracista frente a projetos de cidades criadas para segregar pobres e negros” (idem). Recorremos a citação abaixo na direção de apontar o terreno fértil proporcionado por essa expressão cultural, inclusive para refletir sobre as possibilidades de descolonizar a Educação Física, já que a dança é uma das temáticas possíveis a serem ensinadas na escola:

Pensar em uma educação decolonial é, sobretudo, dar ouvidos às vozes subalternas, incluindo as vozes negras, as quais sofreram e ainda sofrem com tentativas de silenciamento por meio dos tentáculos da colonialidade remanescentes no Brasil. O racismo brasileiro é atualmente escancarado e velado ao mesmo tempo, uma vez que, por mais que o racismo estrutural empurre os negros para a pobreza e os faça ser vítimas da truculência policial, dos olhares de julgamento e desconfiança nas ruas, e de terem as suas culturas estereotipadas e vistas sob uma ótica negativa, o mito da democracia racial perpetuou a ideia de que, no Brasil não haveria racismo, pois a raça humana é única e indivisível, defendendo a perspectiva de que os problemas sociais brasileiros seriam unicamente oriundos das desigualdades de classes (Souza; Ribeiro; Nogueira, 2022, p. 94)

Por considerar bem significativo, optamos continuar expondo a seguir um pouco mais das artes presentificadas nas paredes e muros da escola:

Figura 11 – Arte Gêmeas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Essa produção escolhida nomeada de ‘arte gêmeas’, chamou-nos a atenção pela beleza e qualidade do graffiti, mas, sobretudo, pela mensagem escrita: “ser pobre e estudioso é a maior rebeldia contra o sistema”. Conforme relatou o professor regente que estava presente no momento da confecção do grafite e fez parte do projeto, as gêmeas, autoras da obra, pretendiam incentivar os jovens no mundo do estudo, que persistissem nisso como forma de ascensão e inclusão na sociedade. Na realidade o que se reivindicava era uma educação de qualidade às pessoas menos favorecidas cujo acesso permitisse acesso ao capital econômico e simbólico para uma vida justa, de alimentação e lazer.

Figura 12 - Ubuntar



Fonte: Acervo da autora (2024).

A segunda arte foi escolhida, nomeada Ubuntar, por ser uma espécie de verbo que nos captou a atenção em meio ao colorido do grafite. Dju e Muraru (2022) apontam que ubuntu se tornou foco de estudo de várias ciências, incluindo a educação, desde a década de 1990 justamente por ele ter sido acionado pelos sul-africanos no resgate da humanização diante da política de *apartheid* (aplicada na África do Sul, de 1948 a 1994). Os autores acrescentam que a África se apoiou na filosofia ubuntu para constituição de uma política-social justa, democrática e humanizadora, já que “tratar de Ubu é remeter à existência de um ser humano, isto é, à sua ontologia (p. 15).

Em uma procura mais horizontal, chegamos ao Emicida (2022) quando resume ubuntu em “eu sou, por que nós somos”, ou seja, apropria-se de uma vertente da filosofia africana que relaciona a palavra originária da matriz bantu à humanização, união, identificação com o outro e a partir disso, reconhecer-se e buscar juntos a humanização. Conforme a citação abaixo, o cantor compreende o significado da palavra:

Tendo origem do idioma Kibundu dos povos de matriz bantu do continente africano, a palavra Ubuntu não tem uma tradução exata e literal em português, mas seu significado seria, de maneira geral, “existências conectadas entre si”, ou seja, ela mostra que há uma conexão entre as existências. Sua profundidade vai além de um simples termo e vem a ser uma filosofia, um modo de entender e se viver a vida. Partindo do entendimento que não somos seres isolados em nós e sim que nossa existência se reflete e se conecta ao outro, percebemos que fazemos parte de algo maior, e dependemos da cooperação um dos outros para existirmos. E, tendo isso em mente, respeito, compaixão, empatia, solidariedade passam a ser valores intrínsecos para o convívio em sociedade. (Moda, Rua, Música, Arte 20/01/2022 | Por Caio Ubuntu: “Eu Sou Porque Nós Somos”).

Em outra produção selecionada, nomeada de menina negra com a cor da pele marrom, o destaque vai para os cabelos volumosos retratando traços da negritude e da identidade negra, fundamentais à luta antirracista.

Figura 13 – Menina Negra



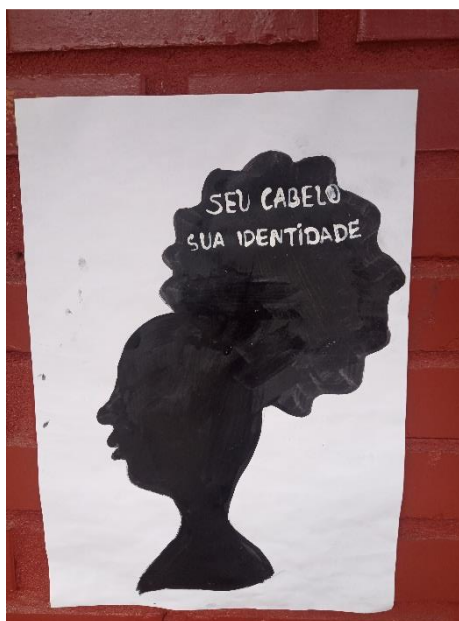
Fonte: Acervo da autora (2024).

Como relata Queiroz (2022), o encrespamento do cabelo é como um processo de torna-se negra. Muitas das mulheres negras narram que estavam se descobrindo ancestralmente a partir da transição capilar. Ao se reconhecerem assim, iniciam um processo de autoconhecimento e reconhecimento no outro, ou seja, a autovalorização dos traços possibilita a luta pela valorização da estética negra. A autora aponta que as tranças elevam a autoestima da mulher negra “e como uma expressão da negritude, o cabelo crespo é um marcador cultural e biológico dentre outros marcadores, como o corpo e o tom da pele, um significativo demarcador da identidade negra crespas/cacheadas” (p. 216).

Estética, autoestima negra e o reconhecimento identitário são essenciais para entender e buscar a superação do racismo. Por sua vez, a negação dos traços negroides, da cor de pele,

estigmatiza a beleza negra, objetifica e semeia ao outro que se assemelha o mesmo sentimento de não aceitação e recusa. A relevância da identificação, do amor próprio e da representatividade impacta positivamente na aceitação e valorização da própria identidade negra. Isso se expressa a partir da arte, da conscientização acerca da estética negra, conforme identificamos no mural da escola investigada.

Figura 14 – Ativismo Negro



Fonte: Acervo da autora (2024).

A imagem referente ao filme Pantera Negra que vem logo abaixo também foi exposta no dia 21 de março, consoante a do ativismo negro, marcando o dia de combate ao racismo:

Figura 15 – Pantera Negra



Fonte: Acervo da autora (2024).

O Pantera Negra, lançado em 2018, potencializou aqui no país o movimento conhecido como afrofuturismo, sendo que as contribuições dos filmes 1 e 2 (2022) à educação antirracista são inúmeras, conforme aponta Freitas (2023). Segundo ele, as populações negras enxergaram

naquele cenário do filme, novos imaginários possíveis nos quais a sua cultura, a cor de pele e seus valores estão no centro do palco e não apenas representados em locais de sofrimento e subalternidade. Para o autor, “a expressão afrofuturismo é cunhada no início da década de 1990, por Mark Dery (1994), nos Estados Unidos, visando caracterizar as criações artísticas que exploram futuros possíveis às populações negras por meio da ficção especulativa” (p. 15).

Depois de observar, registrar e apresentar as marcas presentes nos territórios da instituição escolar, nota-se que a escola demonstrou interesse em se articular no sentido de atender a Lei, porém, as atividades quando fragmentadas e sem a união de toda comunidade na luta antirracista, acabam perdendo força e potência transformadora.

Já o segundo momento da pesquisa iniciou-se com uma conversa relativa ao planejamento das intervenções com o professor X, buscando identificar os processos e práticas colonizadoras na Educação Física a fim de que pudéssemos refletir sobre intervenções descolonizadoras possíveis com o grupo. Nesta oportunidade de rever ações e experiências desenvolvidas, constatamos a colonialidade presente em diversas práticas esportivas, dentre outras. Chegamos a uma preocupação comum em nosso planejamento, isto é, a exponencial ampliação da esportivização das práticas de corporais consideradas de resistência e a ditadura do corpo, da arte, da cultura que recai violentamente sobre os jovens.

Dessa forma, concluímos que as propostas presentes na Educação Física da escola investigada ainda eram majoritariamente destinadas a atender um currículo eurocentrado, dado que privilegiava os esportes coletivos criados pela burguesia branca e estimulava competições endossadas por discursos meritocráticos, com pouco questionamento e ausência de trabalho efetivo que atendesse a lei 10.639/03.

É mister alertar que não optamos por realizar um cronograma de atividades prontas e acabadas, por isso a necessidade de realizarmos um mapa cultural das produções juvenis justamente para podermos dialogar com eles. Uma estratégia que se colocou em constante movimento e permitiu constante criação e cocriação, tais como a vida e as culturas dos jovens, que sempre estão migrando e transformando as formas de transgredir, mudar, transitar, reformar e desconstruir construindo.

A partir dessas constatações, tínhamos de pensar em um repertório de possibilidades que permitissem a luta antirracista na Educação Física e descolonizasse as experiências corporais convencionais. Um ponto de partida importante seria desenvolver o mapeamento das culturas juvenis para que pudéssemos planejar organicamente em diálogo com os estudantes, mas como educadores não poderíamos deixar de refletir sobre proposituras plausíveis. Tais reflexões nos fizeram questionar acerca do desafio inicial do planejamento das ações sem ter

iniciado o mapeamento das manifestações culturais dos jovens, ou seja, deveríamos ou não pinçar determinadas práticas corporais a fim de desenvolvê-las com o grupo? Houveram muitos questionamentos nesse e em outros sentidos, tais como por exemplo, no caso do hip-hop, que apesar de ser um grito de resistência da juventude negra urbana e periférica, sua raiz é estadunidense, então, não seria está uma ação colonizada de certa maneira? Será que apenas tal manifestação daria conta de potencializar uma Educação Física com inspiração decolonial?

De qualquer forma, ao analisarmos culturalmente o ‘campo’ onde nosso estudo aconteceu, o grupo e o local ao qual se inseria, percebemos a relevância de dialogarmos também com os coletivos sociais negros de resistência a fim de compreendermos como poderiam nos ajudar nessa empreitada. Destacamos isso sabendo da sua função em construir identidades negras individuais e coletivas, muitas vezes, fidedignas às ancestralidades. Reexistindo, transgredindo e sendo referência na luta contra o racismo, a negritude caminha em prol da equidade racial, principalmente, na alteridade da valorização humanizante da identidade negra.

A concepção de alteridade explica como o olhar para o próprio ‘eu’ constrói-se pela perspectiva do outro, motivo pelo qual vislumbramos uma sociedade na qual busca uma educação intercultural que cultiva e propõe encontros nas diferenças, mas se for o caso, o confronto, as disputas e lutas fronteiriças com elas. Assim, Gallo (2008) indaga:

[...] se quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro. Falar sobre alteridade é entender a imagem que temos de nós mesmos, em relação a imagem do outro é sobre a construção de identidades individuais e coletivas a partir das relações (p. 22).

Segundo o autor, quando se fala em convívio harmônico e democrático:

[...] será que é preciso compreender o outro, tolerar o outro em sua diferença. Para Sartre, isto não passa de uma outra tentativa – também está frustrada – de resolver o problema que o ‘eu’ tem com o outro. Uma atitude de tolerância não significa o respeito à liberdade do outro, mas justamente seu afrontamento, na medida em que escolho, por mim e por ele, viver em um mundo “tolerante” (p. 6).

Gallo (2008) ressalta, portanto, que precisamos ir além do respeito e da tolerância às diferenças, mas “como, então, pensar uma educação da diferença? Educar a diferença, já não seria domá-la, domesticá-la, reduzi-la ao mesmo?” (p.14). Todo enfrentamento às formas de violência implica em uma mudança da sociedade, assim como a busca constante da decolonialidade, visto que só é possível a partir das ações transdisciplinares descolonizadas.

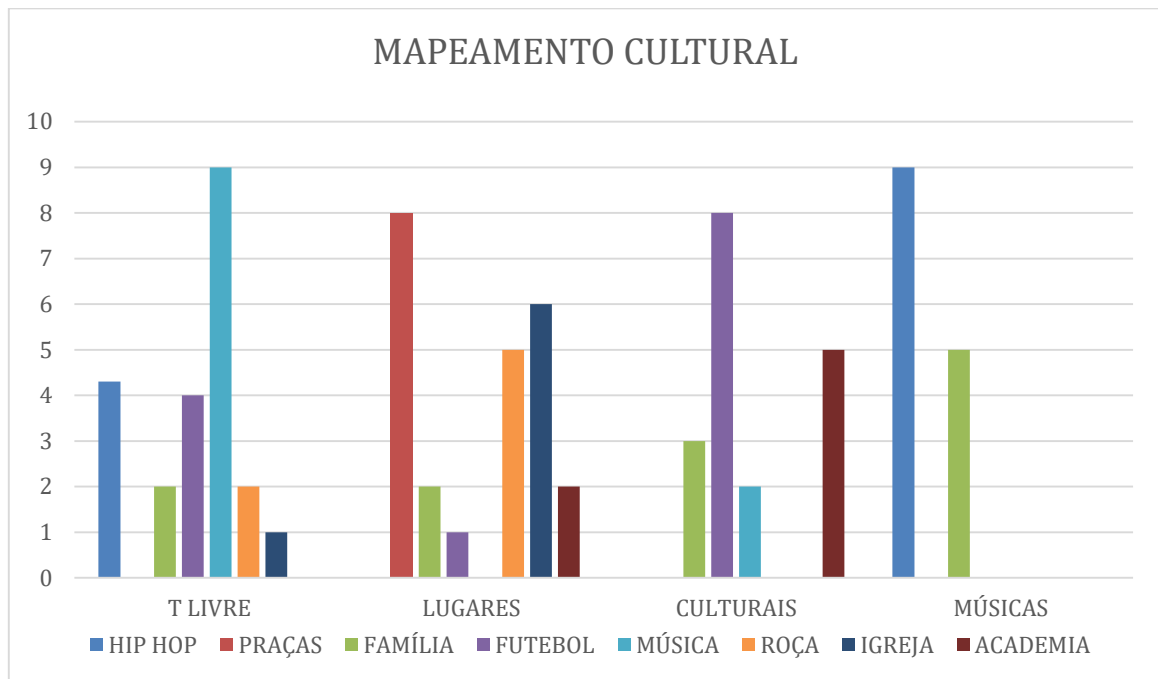
Sendo assim, consideramos que os desafios da Educação Física são inúmeros no momento atual, pois vão desde a integração dos temas emergentes, até a reprodução do currículo eurocentrado. Compreender a descolonização do currículo e das ações pedagógicas na área, é fundamental à desconstrução de processos coloniais e a elaboração de experiências decoloniais, tendo em vista a persistência colonialista nos mais singelos atos de reprodução social.

Em vista disso, Gallo (2008) retrata que a educação pode promover encontros alegres e tristes, mas sempre encontros, fazendo questão de apoiar processos que promovam mais encontros alegres na direção de aumentar a potência de vida dos estudantes. Para nós, os encontros alegres na Educação Física devem endossar a luta antirracista, com base no reconhecimento das colonialidades no currículo, por meio de práticas diárias e da estética social presentes nas ações, palavras, pensamentos e comportamentos.

Nesse contexto, Munanga e Gomes (2006) contribuem à compreensão sobre como a resistência negra luta contra todas as formas de opressão e discriminação para continuar existindo. Dizem os autores que a identidade negra na forma de negritude pode criar linhas transgressoras ao valorizar as raízes da identidade cultural a partir do candomblé, da umbanda, do hip-hop, do congado, da capoeira, do rap e do funk.

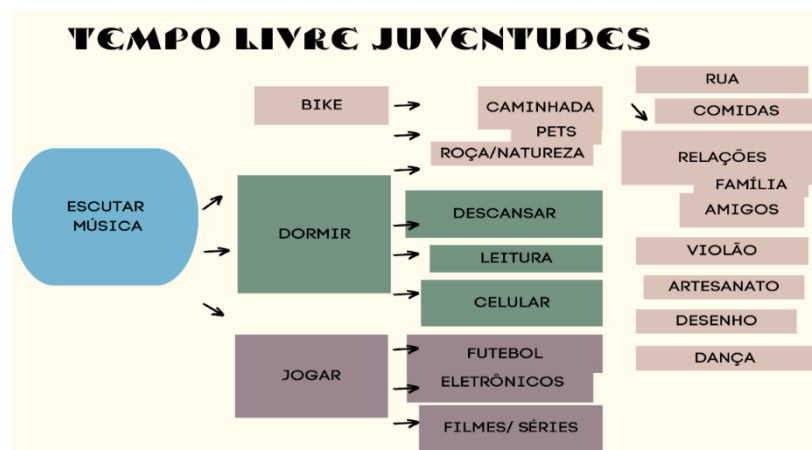
Nesse ínterim, repensar as ações cotidianas escolares implica rever atitudes colonizadas produzidas nas aulas de Educação Física que atendem, muitas vezes, uma epistemologia única desde o movimento ginástico europeu. Quando propomos descolonizar nossas ações, devemos reinterpretar os conteúdos das aulas, rever as interações no/com ambiente escolar e ainda questionar e encontrar brechas no currículo. É legítimo reconhecer que tais possibilidades começaram a ser questionadas e apontadas na Educação Física escolar por meio dos estudos pós-críticos, pós-estruturalistas, pós-colonialistas e nos estudos culturais. Neira e Junior (2019) apontam que “a versão britânica dos estudos culturais possui alguma similaridade com pós-colonialismo, sobretudo quando o olhar se volta para temas como racismo, etnicidade, gênero, sexualidade e identidades culturais” (p. 132).

Portanto, pensar uma Educação Física inspirada na decolonidade requer a problematização constante dos conteúdos, temas tratados, como são abordados e tematizados, assim como, necessita de um mergulho vertical do professor na realidade vivenciada e no universo cultural construído pelos jovens dentro e fora da escola. Diante disso, realizamos o mapeamento das culturas juvenis por intermédio de questionário simplificado em torno dos lugares frequentados, práticas desenvolvidas, produções culturais e músicas que mais gostam e o resultado foi o seguinte:

Figura 16 – Mapeamento das culturas juvenis

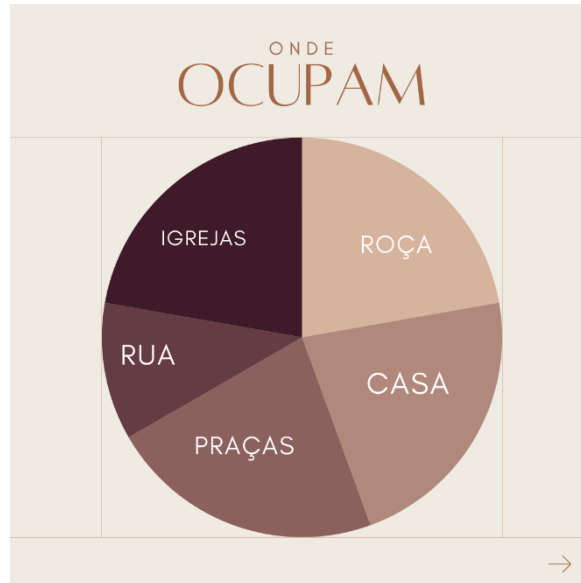
Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao mapeamos o tempo livre das juventudes periféricas em questão, a maior parte sinalizou que passam o tempo ouvindo músicas, jogando bola, passeando com a família, indo às igrejas e a ambientes naturais, dormindo e descansando usando o celular. Entretanto, eles ao mesmo tempo também estão produzindo arte, dedicando-se a música, ao violão, ao desenho, a dança e a confecção de artesanatos, além de compartilhar a rua com amigos e amigas. Com efeito, tal mapeamento inicial foi essencial para entendermos os espaços segundo os quais as juventudes têm ocupado e como se deslocam na cidade e na ‘roça’, sendo o costume de frequentar praças que se destacou significativamente.

Figura 17 – Tempo livre juventudes

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 18 - Corpoterritório



Fonte: Acervo da autora (2024).

Quando observamos as práticas culturais mais usufruídas por eles, constatamos a hegemonia do futebol, especialmente o ato de jogar bola e futsal na escola, nos centros culturais e esportivos. Mas obtivemos igualmente a capoeira como manifestação praticada recorrentemente, o que nos motivou na direção de inseri-la no processo de intervenção na semana posterior, momento no qual iniciáramos a proposta decolonial efetivamente.

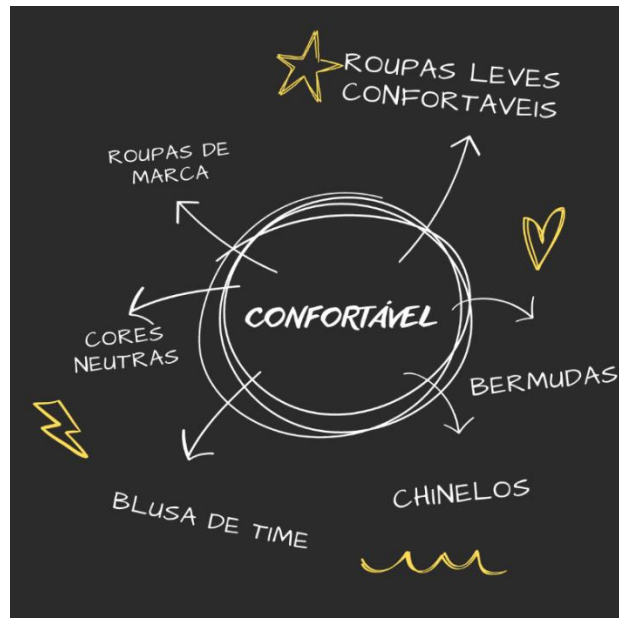
Figura 19 – Mapa Cultural



Fonte: Acervo da autora (2024).

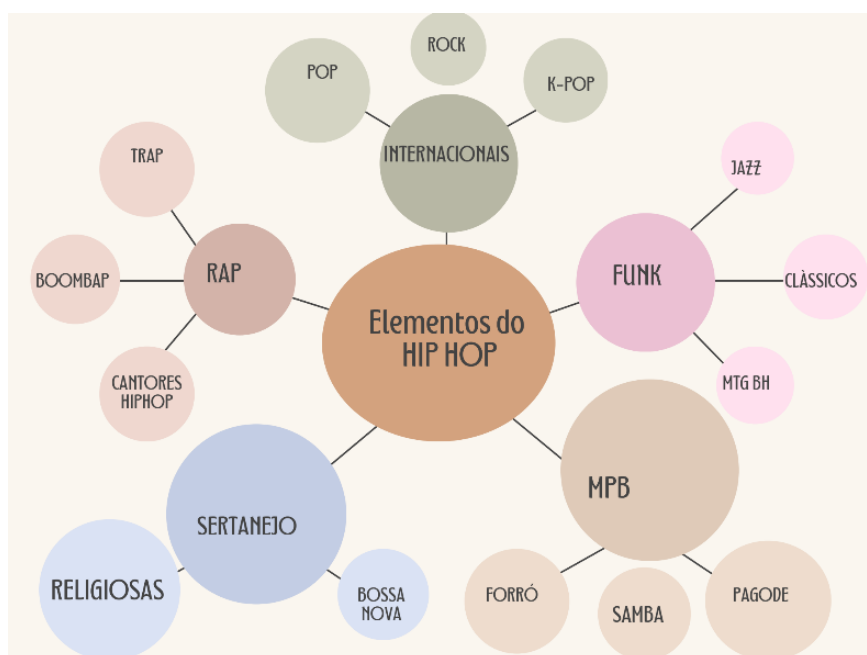
Sabemos que os territórios ocupados pelos jovens têm relação com as músicas que ouvem e os estilos de vestimenta mais utilizados, nesse caso, basicamente a escolha das roupas pautou-se na busca por se sentirem mais confortáveis. Embora alguns terem respondido preferir usar roupas de marca ou de *paty* (estilo que se popularizou nos anos 2000, referindo-se a roupas elegantes ou mais sofisticadas).

Figura 20 - Corpo vestuário



Fonte: Acervo da autora (2024).

No que se refere aos gêneros musicais mais apreciados, notadamente foram escolhidos alguns contendo elementos do hip-hop, dentre os quais destacaram-se o Rap, Trap e o Boombap, além da menção expansiva de MPB, sertanejo e pagode. Apareceram em menor quantidade o Samba, o Funk, o Rock e um número razoável de indicação das músicas internacionais representadas pelo POP e K-POP. Abaixo podemos observar isso de modo mais sistemático:

Figura 21 – Músicas

Fonte: Acervo da autora (2024).

Em virtude de a cultura Hip-Hop ter sido evidenciada, tal fato nos mobilizou (como n, o caso da capoeira) sobre como poderíamos abordar a mencionada temática e articulá-la com a perspectiva antirracista. Sob o escopo do mapeamento das culturas juvenis daquele grupo decidimos, portanto, que a capoeira e a cultura Hip-Hop se destacaram como práticas corporais potenciais que melhor se ancoravam na problematização do racismo por meio do aporte decolonial.

Ao avançar no contexto das teorias decoloniais e suas influências no campo científico-cultural, assim como na relação possível com a EFE, para assim questionar de que maneira as culturas juvenis negras podem contribuir no desenvolvimento de uma possível proposta com inspiração decolonial. Após planejamento e discussão com o professor regente, conforme relatado anteriormente, o primeiro dia de intervenção aconteceu na sala de vídeos da escola, visto que resolvemos passar e discutir algumas passagens selecionadas por nós do documentário – AmarELO: É tudo pra ontem, do cantor Emicida. De acordo com Oliveira (2022), “a película em questão pode ser compreendida como um projeto composto por diversos produtos culturais (álbum musical, singles, clipes, documentário, gravação de um show ao vivo e podcast), demonstrando ser uma obra transmidiática e complementar” (p. 17). Lançado no dia 30 de outubro de 2019, o terceiro álbum de estúdio do rapper Emicida chegou com o intuito de usar o afeto como forma de (re)conectar as pessoas. Motivo pelo qual o artista pauta uma diversidade de temas, tais como o impacto do passado escravocrata brasileiro nos indivíduos negros

contemporâneos, a potência do coletivo para enfrentar as adversidades, a crítica ao estereótipo de “maus” dos rappers, a importância do amor, a paisagem de morte e violência como uma normalidade da sociedade e os sentimentos existentes em grupos vistos como minorias políticas, tudo isso de uma forma sensível e potente.

Pois bem, ao iniciar a aula me apresentei novamente, explicando minha formação acadêmica em Educação Física e como foi o processo aproximação com o tema, em especial, com a Lei. 106.39/03. Expliquei que o referido ordenamento jurídico foi sancionado em 2003, resultado de muita luta do movimento negro contra o racismo, o preconceito e a discriminação. Apontei a importância da valorização da cultura afro-brasileira como processo de descolonização das nossas escolhas e que precisamos ser antirracistas, para tanto, nos unirmos para atender a Lei durante todo ano letivo e não somente nas datas comemorativas.

Perguntei se já haviam assistido ao documentário, todos responderam que não, mas alguns já conheciam o Emicida, então aproveitei para explicar sobre as vozes veladas da sociedade e o papel da representatividade à construção de identidade. De igual modo tentei desvelar como a juventude negra representa as vozes silenciadas e de que forma a Educação Física pode ser descolonizada no sentido de favorecer a problematização do racismo.

Antes de passar o documentário entreguei uma folha em branco e pedi que registrassem por intermédio de desenho e/ou escrita os aspectos principais, os destaques e sentimentos evocados ao assistirem o documentário, cuja finalidade era discutir posteriormente. Enquanto pegavam as folhas, disponibilizei lápis de cor, mas já havia solicitado que levassem lápis e caneta para realizar o registro.

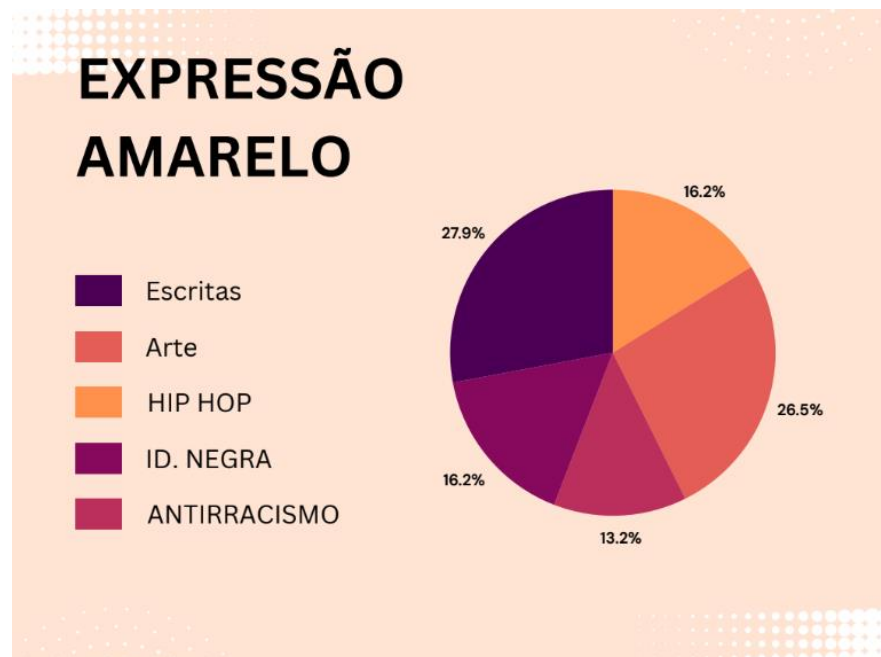
Ao tratarmos da identidade e como são construídas a partir das relações, foi possível incitar as narrativas acerca das contribuições africanas e indígenas ao nosso país, desde a arte, a culinária e a linguagem. Os jovens envolvidos se mostraram muito interessados e disponíveis ao tema da aula, razão pela qual senti que não poderia apresentar apenas alguns dos fragmentos do documentário e não continuar com o processo. Fato que os próprios participantes e o professor regente solicitaram posteriormente à docente da disciplina responsável pelos estudos orientados, ou seja, o restante do documentário foi assistido inteiro outro dia na aula mencionada.

Logo no início da apreciação e análise, percebemos a existência de um movimento circular na forma como a história é contada e organizada no documentário, de tal modo que a película fora separada em três atos: Ato I – Plantar; Ato II: Regar; Ato III: Colher. A menção relativa à dimensão cíclica da natureza traz vestígios da visão de tempo característica de algumas culturas afrodiaspóricas, sobretudo, ao revelar como atos do passado interferem no

hoje. Nesse sentido, a visão do presente sobre o passado pode revelar a razão pela qual as nossas ações interferem no cotidiano e tencionam a história oficial a partir da crítica sobre como o tempo é visto pela colonialidade em prol de um falso avanço civilizatório (Oliveira, 2022).

Nesse contexto, o momento de exposição inicial com os jovens foi considerado por nós como ‘o plantio’, consoante o exposto no enredo do próprio AmarElo, que se apoia na natureza e enfatiza como ela pode nos ensinar sobre várias coisas. Teríamos de pensar o ato ‘regar’, ao nosso ver, porque os jovens se expressaram principalmente por um mapa corpográfico, tendo em vista que mais da metade deles optaram por desenhar e a outra parcela em escrever pequenas frases. E quando sistematizamos o que escolheram demarcar por meio das imagens e escritas, o grupo se dividiu em 3, por meio dos quais apareceram muitos elementos do hip-hop.

Figura 22 – Expressão papel em branco



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 23 – Mapa corpoarte



Fonte: Acervo da autora (2024).

Partindo de algumas interpretações da imagem, nota-se que a cultura hip-hop permite a liberdade dos seus elementos, sobretudo do grafite, colocando o corpo em movimento por intermédio da musicalidade. Ainda que a identidade da negritude apareça igualmente nos traços do corpo desenhado, a ausência de definição da face produz a sensação de apagamento.

Em outro registro, um dos jovens se apoiou na expressão da luta antirracista por meio das letras do hip-hop, denunciando as violências sofridas pelo povo negro desde a escravização, conforme exposto a seguir:

Figura 24 – É tudo pra ontem



Fonte: Acervo da autora (2024).

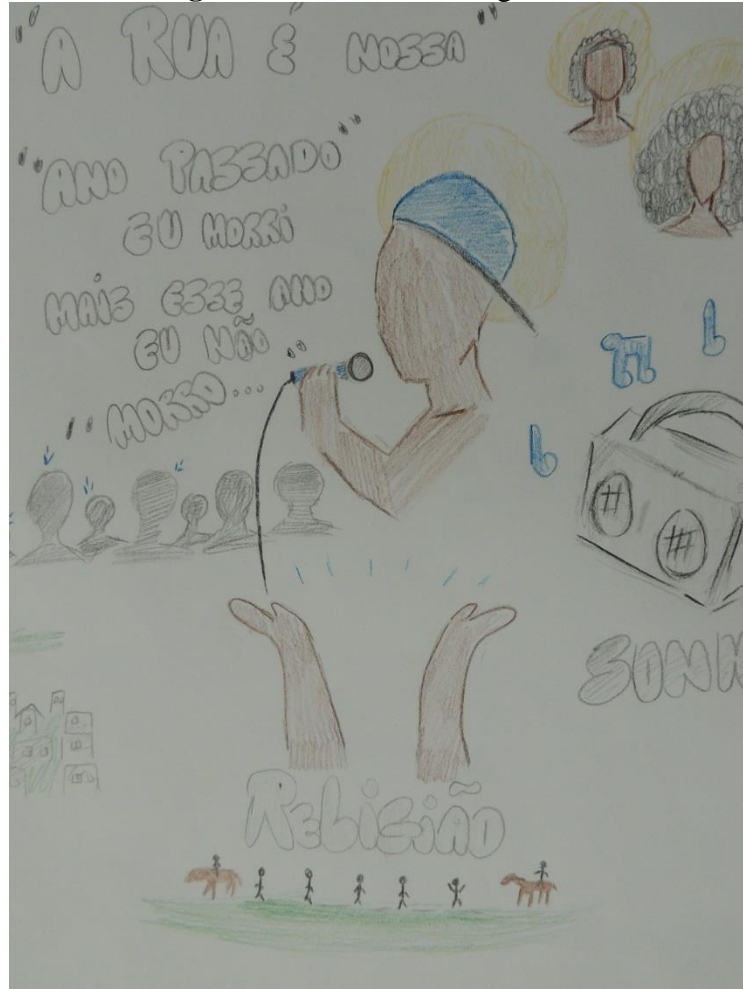
A imagem revela como o jovem interpretou o documentário por meio de uma cena contrastante na qual a favela aparece de um lado e do outro o Theatro Municipal (local da filmagem do AmarElo), com todos presentes que nunca haviam pisado ali. De alguma forma isso retrata os significados da ocupação e da resistência, colocando o microfone como um foguete que leva pessoas negras a expressão da fala pública, a comunicação se torna arte.

Convém ressaltar que muitas das letras do Emicida abordam com afeto e amor a premência da união entre pessoas negras, com destaque à história de luta do povo negro na sociedade. De igual modo o cantor enfatiza a violência sofrida pelos povos cativos e busca incessantemente por reescrever o que foi contado, destacando as contribuições do povo negro excluído e o quanto foi responsável por edificar este país.

Inegavelmente o olhar negro está presente no *rap* de Emicida, uma vez que identificamos em suas músicas muitos heróis negros e importantes figuras políticas africanas do passado, com ênfase na descrição direta de opressões propositalmente silenciadas. Assim,

“há uma vertente pedagógica no rap que interage com os ouvinte e fãs, e, portanto, os dota de ferramentas para identificar as opressões, de meios para lidar com as desigualdades e, até mesmo, possíveis soluções e caminhos para romper com tais quadros de repressão e violência” (Oliveira, 2022, p. 63), como podemos observa no registro a seguir:

Figura 25 – Identidade negra



Fonte: Acervo da autora (2024).

Utilizando-se de cores e traçados ocupando a folha como um todo, a arte acima expressa conexões com a ancestralidade, a sacralidade, a música e o hip-hop, sinalizando a possibilidade de a população pobre sonhar com a esperança de novo um presente decolonial, livre das amarras da colonialidade religiosa sobre o corpo negro. Nesse sentido, Oliveira (2022) preconiza que “o hip-hop é um movimento cultural desafiador, já que ele traça relações históricas e sociais sobre nossa realidade, de um ponto de vista daqueles que muitas vezes são inviabilizados” (p. 73).

No documentário, Emicida nos explicita também sobre como e por que os povos africanos foram trazidos ao Brasil, justamente pelo fato de possuírem conhecimentos evoluídos

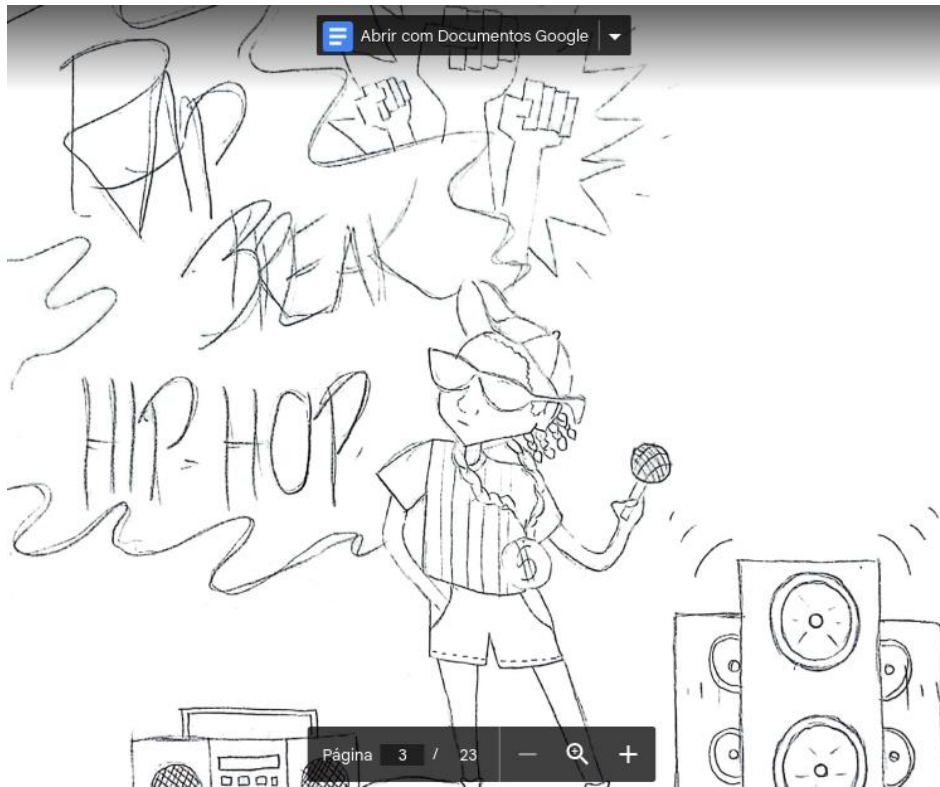
sobre agricultura à época, tendo em vista o aumento das riquezas do polo europeu. O artista canta tudo isso com orgulho em um show que acontece no Theatro Municipal de São Paulo, onde poucos negros sequer haviam pisado. Essa disparidade social de oportunidades foi registrada por um jovem durante a apreciação do documentário:

Figura 26 – Traços graffiti



Fonte: Acervo da autora (2024).

As palavras de denúncia e as formas das letras produzidas revelam uma aproximação com a cultura hip-hop, em especial o grafite, visto que a arte e expressão da juventude na escola é uma maneira de questionar a realidade e (re) existir. Isso demonstra que o hip-hop borbulha latente e pulsante por meio dos DJs, dos rappers, dos dançarinos de break, dos grafiteiros, dos ouvintes e do próprio mundo onde está inserido, o qual critica e também constrói. “Tal característica reforça o sentido de comunidade do movimento cultural e o torna tão atraente e complexo para se imergir em seus debates e agendas” (Oliveira, 2022, p. 51).

Figura 27 – Rap break

Fonte: Acervo da autora (2024).

A cultura do Hip Hop é composta por elementos do *rap* e do *break*, sendo a coreografia do desenho acima reveladora das características dos acessórios e vestimentas confortáveis que coadunam com as mencionadas manifestações. De fato, o Hip-Hop é mais uma expressão artística presente na luta contra as desigualdades étnico-raciais ao denunciar o racismo, o preconceito e a discriminação, como podemos notar no desenho elaborado por um jovem logo abaixo.

Figura 28 - Racismo

Fonte: Acervo da autora (2024).

Como se pode perceber, a prática do preconceito e do racismo despotencializa a autoestima e abala a identidade do jovem negro, assim como, os atos discriminatórios produzem insegurança e interferem nas ações, atitudes e comportamentos. Ao desvelarmos as formas pelas quais o racismo e outras cadeias de opressão são estruturadas, constatamos que há imposição do lugar onde determinados indivíduos podem e devem ocupar no meio social. “Essa violência se estende para o campo da produção de conhecimento, tal qual é exposto pelo colonialidade do saber, ditando quem tem capacidade de elaborar epistemologias válidas para o entendimento do mundo e nossa realidade” (Oliveira, 2022, p. 57).

Para corroborar com tal premissa, encetamos o depoimento do jovem entrevistado, Gilberto Gil, no qual denuncia a presença do racismo naquele ambiente escolar. Segundo ele, *“nos chamam de preto e tal, macaco e tal. Isso, de uma brincadeira acaba surgindo e indo pra fora da sala e da escola. A pessoa fala que é brincadeira e acaba chamando de forma normal e pode causar o racismo, né!”*. Nessa direção, Muniz Sodré (2023), ao revelar as faces do racismo, reporta-se ao livro de Darcy Ribeiro (1995) “O povo brasileiro”, uma vez que esse intelectual tem o mérito de tornar didática “a compreensão do racismo, deixando claro que não se trata de patologia nem desarranjo institucional, mas de um efeito de totalidade: os comportamentos individuais e as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Sodré, 2023, p. 47). A narrativa e os argumentos explicam como o fenômeno se tornou cotidiano e naturalizado, a partir do contexto em que a sociedade se instituiu racista, reverberando também como a gênese da luta de classes. Todavia, o autor ressalta que a questão do racismo é algo mais intrínseco tendo em vista o sistema econômico e político, ao apontar às desigualdades como dimensão “estruturante” do nosso país:

No caso do racismo pós-abolucionista, mudou o jogo (estrutura), porém ficaram as peças imersas no imaginário escravista; isto é, nas imagens ambíguas de uma forma social hierárquica. Paraestrutural significa estar fora da estrutura jurídico-política, mas dentro das contades e das práticas, na medida em que para isso houver margem institucional ou então oportunidade social. “Vontade” não deve aqui ser entendida como fenômeno individual ou subjetivo e sim como a força interna de uma forma coletiva (Sodré, 2023, p. 50).

Portanto “dúvida não há quanto a existência de uma infraestrutura enviesada por trás da discriminação, mas esta não se reduz a partir de dados primários e históricos extraídos segundo um sistema de interpretação predeterminado” (Sodré, 2023, p. 50). Por isso, as respectivas questões estão intimamente ligadas ao imaginário acerca da existência da democracia racial, ou seja, a ideia sobre uma suposta convivência harmônica e equânime entre negros e brancos no Brasil. Essa prerrogativa de que o racismo inexistia na sociedade, fomentou um sistema

estratégico negligenciando parte de ações necessárias à equidade das condições políticas, educacionais, de saúde e segurança entre negros e brancos. A narrativa abaixo de Luedja, uma das jovens que se candidatou a ser entrevistada, expressiu com muita sinceridade essas reflexões ao discorrer como foi tocada pela proposta de Educação Física Decolonial:

Bom, eu achei muito legal, tipo, saber que as pessoas que vieram aqui ensinar pra gente isso já era daqui. Que eles já conheciam aqui. Eu achei muito interessante. Acho que devia continuar, como eu já disse no começo, acho que devia continuar porque foi muito legal. Saiu um pouco fora dessa estética de ah, só esporte, essas coisas. Mas foi muito interessante saber que eles já estudaram aqui e que, por mais que eles já tenham estudado, eles quiseram vir aqui ensinar pra gente o que eles aprenderam fora da escola (Luedja Luna).

O depoimento da jovem nos possibilitou reconhecer a relevância do trabalho coletivo colaborativo como estratégia para problematizar o racismo por intermédio de temáticas alinhadas às aulas de Educação Física, além da representatividade negra e as contribuições que projetos culturais da própria comunidade podem impactar os jovens. Nesse contexto, cabe ratificarmos os princípios da pesquisa colaborativa, os quais nos possibilitaram essa experiência decolonial na escola envolvendo determinadas práticas culturais e corporais. Logo, a narrativa que se segue relata a surpresa e o agradecimento de Gilberto Gil pela experiência colaborativa vivida na escola:

No começo achei meio uma coisa fora da educação física normal, que sempre vem me apresentando os esportes. Aí eu pensei, falei, caraca, vai ser tipo uma experiência cultural que ela vai estar mostrando, trazendo. E teve uma base muito legal. Veio coisas que eu lembrei da minha infância, tipo a capoeira, o samba também que eu gosto, o hip-hop, a batalha de rima também foi muito interessante. Foi uma experiência muito por fora, que parece que nunca iria acontecer se você tivesse vindo e mostrado pra nós (Gilberto Gil).

Analisando a narrativa, percebe-se que o fato da aula ser nomeada como diferente de tudo do que ele já havia presenciado na Educação Física, contraditoriamente gerou estranhamento e desejo em acessar e descobrir o novo, de tal maneira que todos puderam ampliar seus saberes. Ao colocarmos os saberes em circulação sem hierarquizá-los, possibilitando os jovens apreciarem o documentário como disparador de narrativas podendo expressar seus entendimentos por meio do registro artístico, conseguimos aguçar a criticidade para a temática do racismo e das desigualdades étnico-raciais, ao mesmo tempo que percebemos a identificação deles com as culturas artísticas e corporais afro-brasileiras.

Agora partimos, então, na próxima seção para relatar e interpretar analiticamente as experiências concretas com a capoeira angola, o hip hop, a batalha de rimas e o samba.

3.3 Ao som do berimbau, ecoam as vozes ancestrais, contando histórias de resistência.

Tudo que bate é tambor
 Todo tambor vem de lá
 Se o coração é o senhor, tudo é África
 Pus em prática
 Essa tática
 Matemática, falou?
 Enquanto a terra não for livre, eu também não sou
 Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
 Cantar com as meninas enquanto germina o amor
 É empírico, meio onírico, meio Kiriku, meu espírito
 Quer que eu tire de tu a dor
 (Oliveira, Cozza, 2020)

“Enquanto a terra não for livre eu também não sou” versam o cantor Emicida e a pesquisadora das Áfricas brasileiras Fabiana Cozza, embalados pela herança expressiva do escravagismo presente ainda hoje na sociedade, acabam defendendo veementemente a justiça social, territorial, cultural e os saberes descolonizados. Por isso buscamos com a temática da capoeira angola, brotada no contexto do mapeamento cultural, uma possibilidade de entremeá-la ao debate do racismo a partir da perspectiva decolonial. Ora, assim como uma ladainha poetiza os pormenores da vida dos capoeiristas e inicia o jogo de angola, o trecho da música *Principia* que dá início a este capítulo destaca a luta antirracista e a premência de contarmos a história apagada e silenciada dos povos negros. De igual modo, a referida música, no bailado das letras compostas, reafirma a missão de todos em devolver a humanização ao povo negro.

No contexto dessa composição musical, Emicida viajou ao continente africano e ficou indignado ao ver uma pia no museu da escravização, lugar onde os negros eram batizados, chamando-lhe a atenção os dizeres sobre a importância daquele lugar em razão de ali receberem a sua alma. Indignado, o cantor entendeu que sua missão era devolver a alma de cada um dos irmãos e irmãs que um dia acreditaram nesse absurdo católico. Assim, o artista também ressalta as contribuições da África ao mundo com vistas a afirmar e firmar nossas raízes ancestrais como parte de um compromisso com a reparação e a luta contra as desigualdades que permearam e ainda permeiam a nossa humanidade.

Aliado a esse documentário apresentado inicialmente aos jovens participantes, temos a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura de África e Afro-Brasileira em todas as escolas e componentes curriculares, razão pela qual buscamos atendê-la em nossa proposta de estudo decolonial. Nessa direção, Kabengele Munanga (2015) contribui para entendermos o significado de estudarmos a história da África e do negro no Brasil, ao questionar sobre “quem somos nós? De onde viemos e para onde vamos?” (p. 21).

Ocorre que o autor faz uma investigação a respeito da história não contada, a qual aponta “a África como berço da humanidade, recolocando-a na origem da própria história da humanidade” (p. 27). Ao contar a história da diáspora africana forçada ao Brasil, ele contextualiza a nova identidade brasileira que emerge “definida pelas ideologias da mestiçagem e da democracia racial como se houvesse um país sem conflitos raciais. Mas apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente aos elementos da cultura europeia” (p. 29). Nesse sentido, explica como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 corroboraram para recontar a construção da história e o papel dos negros na formação cultural afro-brasileira, além de denunciar interesses e ações subsidiadas pela violência e dominação.

Tendo em vista atender tais ordenamentos jurídicos e propor uma Educação Física decolonial, o processo de problematizar a capoeira tornou-se um desafio no qual tivemos de buscar informações em artigos, assistir vídeos e documentários específicos a fim de sistematizar possibilidades corporais de aprendizagens aos jovens envolvidos. Dessa maneira, identificamos que historicamente os estilos de capoeira se dividem em angola, regional e contemporânea. Diante disso, optamos por explorar a capoeira angola (raiz), pois ao nosso ver, era o estilo que mais permitia articular e discutir o racismo na abordagem decolonial. Mais do que oferecer experimentações com elementos da capoeira angola, era fundamental mobilizar os estudantes a reconhecerem a prática como resistência da cultura afro e a sua importância à identidade brasileira.

Assunção (2020) salienta que apesar de existir uma narrativa dominante sobre o fato de a capoeira ter surgido e se desenvolvido no Brasil como estratégia de resistência, ressaltando heróis negros brasileiros, uma história mais afrocentrada permite-nos compreender a raiz africana do fenômeno. Para sustentar o argumento, o autor indica possíveis ligações entre o jogo capoeira desenvolvido no Brasil com o jogo Engolo, ligado a Angola, país africano. Munanga e Gomes (2006) similarmente corroboram com a discussão sobre a história da origem do fenômeno, pois segundo eles, a capoeira como luta teria nascido nas disputas entre os escravizados “carregadores de mercadorias dos navios nas horas de lazer, nas simulações de combate, que pouco a pouco se tornaram habilidades refinadas, onde se lutava pela liderança no grupo” (p. 157). Os autores ressaltam que a capoeira passou por fases importantes, como a do início, quando os escravizados a usavam como sobrevivência, visto que “na da áurea dos quilombos a capoeira já era uma das armas necessárias dos negros na defesa dos territórios e da própria liberdade, haja vista sua proibição após a abolição, e liberada somente no ano de 1932” (p. 154).

Em meios às contradições históricas, Assunção (2020, p. 523) corrobora ao afirmar que no final do período colonial a capoeira foi documentada e praticada “entre escravizados africanos e crioulos no Rio Janeiro, que sofriam repressão das forças policiais e apesar disso passou a ser praticada, em 1930, por intermédio dos estilos Angola e Regional, principalmente e inicialmente desenvolvidos na Bahia e, posteriormente disseminando pelo país afora”.

Já no caso da capoeira contemporânea, segundo o Vieira e Assunção (2008), surgiu na década de 1970 e 1980 quando também se deu início ao cenário esportivo da pratica envolvendo competições, “reduzindo-a a um simples esporte de combate” (p. 11). Já na década de 1990 a capoeira tornou-se fenômeno mundial, mas como fenômeno cultural praticado também apresenta essas contradições reproduzindo a dinâmica da globalização “que em alguns momentos destacam as raízes brasileiras e a inserem no mercado de consumo e em outros, pode-se valorizar sua ancestralidade africana e o respectivo potencial de crítica à cultura ocidental” (p.12).

Subsidiada por esse contexto, sugeri inicialmente uma roda de conversa no ‘chão da quadra’ preconizando recontar a história da África e sua relação com o Brasil, a fim de delinear principalmente a capoeira angola e sua composição cultural. Foi relevante contar como o continente africano foi invadido, usurpado e violentado, bem como, destacar o protagonismo dos negros na produção do conhecimento musical, na alimentação, ciência, matemática egípcia, filosofia africana, crenças e no apoio à pratica da solidariedade e a relação de interdependência dentro das comunidades.

Planejamos para esse encontro algumas experimentações com elementos básicos da capoeira (ginga, movimentação, golpes, esquivas, história, instrumentos e musicalidade). Para tanto, era preciso compreender a prática da capoeira de forma mais elaborada para em seguida poder (descolonizá-la), apurando onde se encontravam as colonialidades. Segundo Munanga e Gomes (2006), “os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop e, entre outras expressões, a capoeira, podem ser considerados como as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra” (p. 154).

Depois de relembramos essas contribuições e muita busca em relação aos aspectos metodológicos do trabalho com o tema, percebemos que uma das principais formas da capoeira ser praticada atualmente é pela via da esportivização. Por isso, encontramos dificuldades em convidar algum mestre ou grupo para nos auxiliar nas aulas, pois tal distorção poderia comprometer nossa intencionalidade decolonial. Na esteira do debate, Munanga e Gomes (2006) ao discutirem a história da capoeira angola, revelam sua raiz africana entremeada às danças e jogos ancestrais. De igual modo indicam as mudanças iniciais na pratica de tal

patrimônio corporal, pois “na primeira metade do século XIX a capoeira era quase exclusiva dos escravizados e da população negra urbana em geral. No decorrer dos anos, no entanto, ela incorporaria homens brancos, imigrantes europeus de várias nacionalidades” (p. 158). Esse processo alterou a capoeira e o contexto da história, o que dificultou encontrarmos grupos que a praticam mais próximo a raiz, ou seja, a capoeira angola.

Diante disso, resolvemos assumir a mediação com a turma, estudando, lendo, contatando especialistas e apreciando vídeos. Ao empunhar o berimbau, logo já chamou muito a atenção dos estudantes que se interessaram pelo instrumento e quiseram pegá-lo para tocar. Neste momento perguntei se alguém sabia tocar, mas não apareceu ninguém com experiência ou conhecimento no assunto. Para Munanga e Gomes (2006):

O berimbau, instrumento principal, servia para dar toque de aviso da chegada do inimigo, de pessoas estranhas ou do feitor quando praticavam a capoeira às escondidas. Ao mesmo tempo o instrumento marcava o tempo, o ritmo e o andamento da dança. A dança, representada pela ginga do corpo, servia para disfarçar o caráter de luta, dando-lhe uma expressão lúdica e inofensiva (Munanga; Gomes, 2006, p.156).

Cabe sublinhar que por meio da música os capoeiristas expressavam suas histórias, improvisando cantigas e traduzindo a resistência afro por meio de jogos, das festividades, da dança, “das cerimônias religiosas de iniciação, das ervas ingeridas, da transformação dos alimentos, das intervenções estéticas no corpo e, sobretudo, nos cabelos, os negros recriaram tradições, inventaram novos símbolos” (p. 153), mantendo viva a ancestralidade. Em síntese, o corpo, a capoeira e a arte foram base às novas gerações ao contribuírem com a manutenção desses conhecimentos.

Assim, caminhamos problematizando a trajetória histórica da capoeira nos reportando ao processo da escravização que produziu a violência física, simbólica e cultural sofrida pelas populações negras em nosso país. Igualmente exprimimos as mudanças na prática após o período colonial, passando a ser interpretada como esporte popular desenvolvido em academias, quando foram criadas as modalidades angola por Mestre Pastinha e a regional pelo Mestre Bimba (Munanga; Gomes, 2006). Contamos a história da capoeira angola e do mestre Pastinha precursor da prática, de modo que “quem o iniciou foi um negro africano conhecido como tio Benedito, ao ver Pastinha um menino pequeno magrelo apanhar de um garoto mais velho, resolveu ensinar-lhe a arte da capoeira” (p. 161). Assim, ressaltamos com base em Munanga e Nilma (2006) que Pastinha dedicou-se a capoeira fundando sua primeira academia em 1941, representando o Brasil e a arte negra em diversos países. No caso, apenas mencionamos as outras práticas da capoeira como a regional e a contemporânea, pois essas são as mais

encontradas hoje em dia nos espaços esportivos e de exercício físico, e fizemos o contraponto ao processo da esportivização que dificulta valorizá-la culturalmente e artisticamente.

Portanto, seguimos posteriormente com a apresentação dos instrumentos, da musicalidade e algumas letras foram analisadas coletivamente, inclusive uma delas foi sugerida pelo grupo, consoante a seguir:

Dona Isabel que história é essa de ter feito abolição
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
To cansado de conversa, to cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue que inundava este país
Que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes e ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela e não com a mentira da escola
dona Isabel chegou a hora de se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos, o quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro que fez-se herói lá em Palmares.
(Vargas, 2019)

Vieram três pra bater no negro, trouxeram faca, porrete e facão,
trouxeram faca, porrete e facão, você não sabe o que pode fazer o
negro, você não sabe o que pode fazer o negro, troca a mão pelo pé o
pé pela mão troca a mão pelo pé o pé pela mão, o pé pela mão a mão
pelo pé.
(Matéria, 2020)

Depois de tais análises, demos início a uma oficina de experimentações corporais envolvendo os movimentos, os golpes e as esquivas básicas da capoeira, tais como a ginga, os giros, a rasteira e o rabo de arraia, ao passo que os jovens iam se revezando na manipulação dos instrumentos. Logo abaixo segue um registro de quando ensinamos como segurar e tocar o berimbau:

Figura 29 – Estudo musical

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 30 - Experimentações

Fonte: Acervo da autora (2024).

Indicamos alguns movimentos a serem desenvolvidos e modificados pelo grupo, além de ensinar a malandragem da ginga de angola que se aproxima da dança, na tentativa de desvelar o jogo de perguntas e respostas implicadas naquela prática. Como subsidio e pano de fundo do ritmo e das movimentações corpóreas estava presente o compartilhar de saberes e experimentações dos instrumentos:

Figura 31 - Musicalidade

Fonte: Acervo da autora (2024).

A aula se deu em meio a essas trocas de experiências, mas o tempo passou mais rápido do que gostaríamos, daí combinamos de dar continuidade no outro dia. Apesar disso foi possível retomar alguns aspectos relevantes da capoeira no fechamento do encontro com os jovens, tais como a perseguição sofrida pelos capoeiristas e sua proibição. Nesse sentido, Munanga e Gomes (2006) assinalam que apesar da repressão e a perseguição da mencionada prática e aos praticantes, a capoeira continuou seu percurso às escondidas nos quintais, “nas praias, nos terreiros e nos arredores da cidade e, após a abolição da escravidão e com o advento da República, passaram a exercitar e aperfeiçoar a prática e a transmiti-la em academias para as futuras gerações” (p.159).

Figura 32 - Angola

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na segunda aula de capoeira conseguimos cooptar o professor Fábio (professor e representante da universidade pública) para nos auxiliar na condução das experimentações do dia, por já ter praticado a angola durante quase vinte anos. Essa participação foi fundamental para conseguirmos realizar uma roda de capoeira retomando a musicalidade e os movimentos básicos trabalhados anteriormente, conforme os registros a seguir:

Figura 33 – O jogo



Fonte: Acervo da autora (2024).

O jogo aconteceu, a roda de capoeira tomou vida e todos participaram com muito entusiasmo, interesse e alegria.

Figura 34 – Troca saberes



Fonte: Acervo da autora (2024).

A roda como fechamento exaltou as dimensões ancestrais da capoeira angola, promoveu a socialização dos saberes apreendidos e potencializou a roda de conversa ao final da aula:

Figura 35 – Roda de conversa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 36 – Gravação de áudio



Fonte: Acervo da autora (2024).

A roda de conversa nos possibilitou entender como os estudantes sentiram-se durante as atividades, sendo que a pergunta inicial buscou entender como foi o andamento das experiências. Além disso, queríamos saber o que haviam aprendido e como isso poderia se

relacionar com a questão do racismo ou a valorização da cultura negra, tendo como base as vivências cotidianas e os aspectos evidenciados no trabalho com o documentário AmarElo.

Nesse contexto, um estudante evocou a lembrança de quando tinha 10 anos e jogava capoeira, que ao praticar ali na aula acabou rememorando o momento quando era criança e a relação com o mestre que lhe ensinava. Outro jovem ressaltou a importância de abordarmos a cultura afro-brasileira na escola, apontando a necessidade de ampliar as práticas para além do futebol, basquete e vôlei. Permitindo entender o caráter ainda eurocentrado fortalecido no currículo da Educação Física como resultante do neoliberalismo que potencializa o mercado, a alienação da cultura popular e o investimento do capital.

Achille Mbembe (2008, p.15) nos auxilia interpretar isso ao problematizar “a globalização dos mercados, a privatização do mundo sobre a égide do neoliberalismo e da crescente complexificação da economia financeira, o complexo militar pós-imperial e as tecnologias eletrônicas e digitais”. Segundo ele:

O neoliberalismo é a época ao longo da qual o tempo curto se presta a ser convertido em força reprodutiva da forma-dinheiro. Tendo o capital atingido o seu ponto de fuga máximo, engrenou-se um movimento de escalada, baseado na visão segundo a qual “a todos os acontecimentos e todas as situações do mundo da vida (pode) ser atribuído um valor no mercado”. Esse movimento também se caracteriza tanto pela produção da indiferença a diversidade cultural, a paranoica codificação da vida social em normas, categorias e números, quanto por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais (Mbembe, 2018, p.15).

Na esteira do debate, um estudante aprofundou a discussão ao assinalar que *o povo tenta meio que apagar a cultura, do povo negro no nosso país, isso é uma forma da gente não deixar que faça isso, a gente pedir a pessoa que faz meio que uma globalização, trazendo coisas de fora, pra gente, a gente tem que viver as coisas que é da gente (Gilberto Gil)*. A narrativa produzida dialoga diretamente com a colonialidade do saber e o apagamento cultural do negro na história, tal como evidencia Achille Mbembe na sua obra “A crítica da razão negra” (2018). Explica o autor que a produção da alteridade pode ser perversa, quando desumaniza o negro, o vendo como o “outro”:

Quer se trate de literatura, filosofia, artes ou política, o discurso negro foi dominado por três acontecimentos: a escravidão, a colonização e o apartheid. Eles constituem uma espécie de prisão na qual, até hoje, esse discurso ainda se debate. Uma certa inteligência se esforçou em atribuir a esses acontecimentos significados canônicos, dos quais três, em particular, merecem ser evocados. Em primeiro lugar como sugerimos nos capítulos precedentes, o da separação de si mesmo. Essa separação teria acarretado uma tal perda de familiaridade consigo mesmo que o sujeito, tornado estranho para si mesmo, teria sido

relegado a uma identidade alienada e quase inerte. Assim, em vez do ser junto a si mesmo (outro nome da tradição), que deveria ter sido sempre a sua experiência, ter-se-ia constituído numa alteridade na qual o eu teria deixado de se reconhecer: o espetáculo da cisão e do desmembramento. Em seguida, a ideia de desapropriação. Esse processo remeteria, por um lado, a procedimentos de ordem jurídico-econômica que teriam acarretado expropriação e despossessão material, e, por outro, a uma singular experiência de sujeição, caracterizada pela falsificação de si pelo outro e em seguida o estado de máxima exterioridade e de empobrecimento ontológico que daí decorreria. Esses dois gestos (a expropriação material e o empobrecimento ontológico) constituíram os elementos singulares da experiência negra e do drama que seria seu corolário. Por fim, a ideia da degradação: a condição servil não teria somente mergulhado o sujeito negro na humilhação, no rebaixamento e num sofrimento inominável. No fundo ele teria experimentado uma morte civil, caracterizada pela negação da dignidade, pela dispersão e pelo tormento do exílio (Mbembe, 2018, p. 143).

Lélia Gonzalez (2018) similarmente contribui para interpretarmos a afirmação de Gilberto Gil pela colonialidade do saber, ao afirmar que a cultura negra é desvalorizada e silenciada no Brasil, em função das representações sociais manipuladas pelo racismo cultural também serem “internalizadas por um setor discriminado, que não se apercebe de que, no seu próprio discurso, estão presentes os velhos mecanismos do ideal de branqueamento, do mito da democracia racial” (p. 35). Na mesma linha de pensamento, Sodré (2023) contribui ao discutir ‘o fascismo da cor’, mencionando toda hipocrisia do termo:

Entretanto, democracia, ao contrário de república, não se sustenta na unidade da guerra, mas num pacto implícito de convivência civil. É fenômeno agonístico, sim, porém no sentido de luta por polêmicas. É abertura de possibilidades coletivas. Não apenas regime de governo orientado pela igualdade formal dos cidadãos perante leis, e sim forma de vida guiada por um princípio aglutinador das diferenças sociais, que desde o século XVIII começou a ser chamado de “povo”. Não é, portanto, apenas reconhecimento do outro como um igual, e sim como um diferente aceitável em sua imprevisibilidade individual e grupal. Democracia implica sistema aberto e, em princípio, mais frágil, por necessariamente comportar pluralismo e “conflitualidade”, logo, a indeterminações de posições (p. 25).

De forma complementar, Silvio Gallo (2008) discorre sobre essa questão individual e grupal e sublinha como os bons encontros podem potencializar a educação, porém, “desconfia se estamos possibilitando encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, sem qualquer possibilidade de encontro” (p. 1). O autor deixar evidente que os bons encontros não têm relação com a ideia de tolerância, pois “uma atitude de tolerância não significa o respeito a liberdade do outro, mas justamente seu afrontamento, na medida que escolho por mim e por ele viver em um mundo tolerante” (p. 6).

Acerca do mote, mais um jovem acrescentou que:

Antigamente as escolas, elas reforçavam mais coisas de outras culturas, e tipo, quando a gente estava no fundamental, eles pediam para a gente desenhar, fazer cartaz e agora que a gente entrou no ensino médio não é tão presente assim. Com esse projeto está sendo mais fácil da gente se manter mais dentro das culturas.

Na percepção do jovem, a Educação Física precisa retomar tais práticas corporais no sentido de ampliar experiências e reflexões, ou seja, é preciso *mais práticas como a que tivemos hoje, que movimenta mais o corpo, que a gente não vê isso, não tem isso na escola.* Complementa que *se a gente deve viver mais manifestação cultural, igual a gente teve agora. Como eles falaram, geralmente as pessoas trazem mais basquete, e essas coisas. São jogos europeus, temos que conhecer os jogos do Brasil, da nossa cultura. Trazer mais jogos corporais, não aqueles de combate, mas aqueles que tem a dança, se for para assim dizer, como a capoeira tem combate corpo a corpo, mas a dança também, que é muito legal também e interessante.* Nesse viés, Sodré (2023) explora a questão da violência simbólica e como o racismo se manifesta nas representações culturais:

Tem o mérito teórico de tornar didática a compreensão do racismo, deixando claro que não se trata de patologia nem desarranjo institucional, mas de um efeito de totalidade: os comportamentos individuais e as instituições são racistas “porque a sociedade é racista”. Assim, o fenômeno pode ser definido como “manifestação normal” da sociedade, na medida em que é “lógico” – uma lógica de reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam o *socius*, da qual decorre o sistema de ideias que oferecerá uma explicação “racional” para a desigualdade social (p. 47).

Assim, o autor contribui para questionarmos as desigualdades educacionais e as diferenças do uso do currículo no que se refere aos conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física. Por essa razão que fizemos questão de lembrar dos aspectos salientados nas produções artísticas acerca do documentário AmarElo e questionarmos sobre quais outras práticas corporais eles gostariam de aprender nas aulas de Educação Física. Segundo um estudante, *uma professora trouxe para a gente a cultura da peteca, que é tipo dos indígenas e a gente pode aprender mais sobre isso. A cultura do nosso próprio país né, tem que ensinar, igual você trouxe também a capoeira, acho que é uma forma da gente ficar mais perto do nosso país, né, da nossa cultura.* A narrativa desse jovem retoma a relevância em buscarmos incluir a temática da cultura afro-brasileira e indígena e engalfinha-la à Educação Física, tendo em vista o combate à discriminação racial por intermédio da descolonização das práticas corporais em uma perspectiva pautada na Lei antirracista e no currículo cultural.

Ao final agradecemos a participação do professor Fábio e os jovens reforçaram que tinham aprendido bastante com a experiência da roda de capoeira ao aproximá-la a cultura

africana, dentre outras artes afrodiaspóricas. As entrevistas realizadas ao final da experiência revelaram outras aproximações a partir da capoeira, conforme o depoimento a seguir:

Eu me identifiquei mais com a capoeira, porque eu gostei bastante. E eu gostei muito do estilo da música também. Eu gosto bastante de pesquisar sobre a nossa cultura, sobre religiões africanas, afro-brasileiras. Então, foi o que eu mais me identifiquei. E o samba também (Drik Barbosa).

Com essa narrativa Drik Babosa revela de que forma o acesso a produção cultural favorece a construção da identidade, como forma de resistência ao racismo por meio da capoeira descolonizada. A fala de outra jovem avalia a experiência de coletividade:

Eu já fazia capoeira quando eu era mais nova e quando você trouxe as pessoas mesmo para passar na escola de novo, aí teve um sentimento meio que de... tipo, estar revivendo novamente aquilo. Nostalgia. É, de nostalgia, aí eu gostei bastante. Eu fiquei sabendo também que muitos dos meus colegas já fizeram, e quando eu fiquei sabendo foi tipo, todo mundo conversando sobre, eu gostei muito dessa aula (Iza).

Na busca em recuperar as raízes afro-brasileiras e (re)contar a história dos negros tomando como base a prática da capoeira, acabamos por retomar cada elemento de uma grande estrutura: “a roda, o jogo, o corpo e os instrumentos. Cada um possui significados, rituais, ritmos específicos que no seu conjunto constituem o jogo, a luta, a arte, a expressão corporal e uma forma de discurso não-verbal” (Munanga; Gomes, 2006, p. 156). Os jovens se identificaram com os saberes e práticas ligadas à capoeira, assim como, nostalgicamente relembrou suas conexões com a ancestralidade conectada às memórias da infância.

Por fim, deixamos registrado que houve uma tentativa constante de incluirmos todos os estudantes nos encontros, tendo como premissa o sentimento de pertencimento potencializado pela espontânea vontade e desejo em participar, aprender, reconhecer e compreender a capoeira. Buscamos reivindicar a história não contada nessas duas aulas com a capoeira angola no sentido de valorizarmos o protagonismo negro devidamente por seus méritos, ressaltando as contribuições das populações diaspóricas sequestradas pela colonização. Na próxima seção seguimos com as experimentações nos adentrando à cultura Hip Hop, como anunciado anteriormente.

3.4 Hip Hop não é moda, HIP HOP É CULTURA!

Ele é papel, é caneta, é lição, som e letra
 Ele é chão, é planeta, é visão é luneta
 É loucão, tarja preta, é canhão, é beretta

É os neguinho de bombeta, ele é muita treta
 É sabota, é bambaataa, é swing da lata
 É resgate, é escada, é a voz das quebrada
 Ele é hey! Ele é how!, Ele é free, ele é show
 Libertou, me mostrou quem eu sou
 O hip hop é foda!
 (Feliciano, 2014)

O Hip Hop é África, é comunidade, união e representatividade; o trecho acima indica parte da música de Rael da Rima que expõe o significado e a resistência da manifestação ao referenciar características da vida cotidiana de sujeitos subjugados presentes nas letras. Assim, para prosseguirmos com os encontros nas aulas de Educação Física, destacamos o envolvimento exponencial dos jovens em torno da música e majoritariamente com elementos do Hip Hop. De tal maneira que iniciamos a cogitar o trabalho integrado com alguns de seus elementos na perspectiva decolonial, visto que já havíamos notado o espaço da escola com as paredes grafitadas e percebemos que a cultura da cena já estava presente ali de maneira intrínseca. Motivo pelo qual buscamos conhecer a história do ‘movimento’ no município e questionarmos como poderíamos propiciar o encontro dessa comunidade de artistas com as juventudes em nossas aulas de Educação Física. Acerca do mote, Munganga e Gomes (2006) salientam o notado sucesso da cultura Hip Hop ‘abrasileirada’ entre os jovens e adolescentes nas periferias das cidades:

No Brasil, a difusão do funk e do hip hop remonta os anos 1970, quando proliferam os chamados ‘bailes blacks’ nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela black music americana, principalmente pelo soul e funk, milhares de jovens encontraram nos bailes de finais de semana uma alternativa de lazer até então inexistente. Na maior parte dos casos, jovens com a mesma origem social, pobres e negros passaram a compartilhar dos mesmos espaços (p. 162).

Vale ressaltar que o Hip Hop e sua história pode ser confundido no que se refere a sua origem e ser nomeado unicamente pela raiz estadunidense, porém, começou a se manifestar, segundo Parnaíba Junior (2018, p. 21), por intermédio de pessoas com origens culturais “diferentes que viviam no Estados Unidos, sendo algumas de descendência africana e outras latinas”. Podemos dizer que a criação do Hip Hop nos Estados Unidos igualmente teve forte influência de movimentos musicais jamaicanos:

O movimento Hip Hop teve seu início na década de 1970, na Jamaica, nesse período o País, estava enfrentando sérios problemas de ordem política e social. Ativistas jamaicanos negros, muito deles ligado ao movimento Rastafarianismo, também ao gênero musical reggae, predominante no país, utilizavam da discotecagem em eventos de entretenimento, apropriando-se do mesmo para dar oportunidade aos ativistas, cantores, ou qualquer indivíduo que

produzisse um discurso que fizesse sentido, acompanhados pelos instrumentais dos DJs. Esse fazer discursivo somado a um instrumental mais tarde seria (re)conhecido dentro do movimento Hip Hop como cantar em cima de uma batida (Cruz, 2019, p. 18).

Diante dessa influência direta das mixagens (batidas e misturas) e danças africanas, os Estados Unidos constituíram os primeiros grupos em suas periferias influenciados por migrantes africanos, que aos poucos foi se popularizando pelo país. O Dj Afrika Bambaata foi o primeiro a nomear este movimento como Hip Hop, mais tarde a ampliação e associação de elementos foi inevitável. Assim, o grafite, o *break*, os mcs (mestres de cerimônia) e o *rap* foram difundidos como um só movimento, todos atrelados ao universo cultural unificado, conforme apontou Highi (2012).

Já no Brasil encontramos a influência do samba, nos primeiros discos do gênero envolvendo sambistas negros, na composição do Hip Hop por meio de influência das letras, das composições balizadas pelas rodas de rimas e das danças livres, assim como na propagação das resistências. De acordo com Cruz (2019, p. 19), “hip” quer dizer atualidade, ou seja, “aquilo que está acontecendo agora; já o “hop” significa movimento, algo que remete a mexer os quadris”. Nessa direção, Parnaíba Junior (2018, p. 22) assevera que o termo tem muitas divergências em seus significados, “no entanto, a mais usual é aquela que significa saltar movimentando os quadris - to hip”. A dança, as mixagens e os mcs deram início aos primeiros movimentos do Hip Hop cuja finalidade, para Parnaíba (2018), era atuar como um “veículo de informação de questões raciais, sociais e políticas” (p. 34).

Em última análise, o Hip Hop é a cultura inventada por afro-americanos influenciados pelos afro-jamaicanos, reinventada nas grandes metrópoles com o efeito de garantir a autoestima da população negra e potencializar a resistência contra o sistema moderno (Filho, 2004). Reforçamos a influência africana nos ritmos, letras de resistência e nas questões de pertencimento, tendo em vista a relevância da cultura como veículo de emancipação de jovens negros:

O universo simbólico dos afro-descendentes sempre foi considerado pelos dominantes como cultura menor, na medida em que, diferenças culturais entre os povos foram historicamente hierarquizadas, com vistas à facilitação dos processos colonizatórios. Mas de uma forma ou de outra a cultura afro-descendentes inseriu-se na cultura hegemônica, ainda que de início como tribalismo, primitivismo, superstição, feitiçaria. Desta feita o afro-descendentes incompleto de sua cultura, a qual tem funcionado como mecanismo de integração ou inclusão dos negros, tanto no âmbito local quanto global (Filho, 2004, p. 12).

Perante essa perspectiva de integração e inclusão das pessoas negras, para prosseguirmos com as próximas aulas sentimos a necessidade de estabelecer conexões com o Sarau da rua 4, um grupo composto por jovens negros protagonistas da cena da cultura Hip Hop do município em questão. Ali conseguimos o apoio de pessoas para nos ajudarem com o projeto na escola ensinando aos jovens o *break*, o *rap* e as batalhas de rima, sendo que os contatos foram feitos em nossas visitas ao Sarau que acontecia todas as quartas à noite.

O Sarau surgiu juntamente com a cena do Hip-Hop, a batalha de rima e o kativeiro Hip-Hop, ao passo que fomos nos aproximando do ‘movimento’ aos poucos e logo percebemos como as culturas juvenis negras de bairros marginalizados estavam presentes na cena. Ao conhecermos o evento mais de perto, fomos compreendendo o contexto das relações e identificando os demais protagonistas da cena.

O Sarau na rua segue ainda hoje com um projeto que busca promover democratização do acesso à cultura e às artes, fortalecendo a cena artística local, pois muitos dessas pessoas vêm de regiões periféricas. O projeto conta com propósito da inclusão social e econômica de artistas locais, bem como, busca a revitalização das áreas urbanas pouco frequentadas por meio da realização de eventos artísticos nas ruas.

O projeto do Sarau nos apoiou e foi parceiro ao integrar à comunidade ao ambiente educacional, uma vez que consideramos essa presença como fundamental para pensarmos e desenvolvermos uma Educação Física com inspiração decolonial. Em outras palavras, levar a comunidade à escola para compartilhar sua arte é condição fulcral para que a decolonialidade aconteça na ação, não somente no plano discursivo.

Assim como fizemos o percurso para o resgate da capoeira angola, dialogando com a universidade, fomos à época conhecer as experiências dessa juventude ativa na comunidade no que se refere ao movimento, a arte e a música. Por termos frequentado muitos desses encontros, apoiados pelo projeto de cultura da Lei Paulo Gustavo, convidamos alguns artistas com o conhecimento coletivo das artes do Hip-Hop para ensinar na escola onde estávamos realizando a pesquisa. O convite foi feito a 3 Bboys, e 3 Mcs, 1 DJ, a partir disso desenvolvemos 4 aulas referentes ao *Break* dancer e as batalhas de rima, separando os estudantes em grupos e propondo que compusessem, criassem e experimentassem as danças e as rimas.

Vale ressaltar que tivemos reuniões com representantes dos grupos citados, segundo as quais nos possibilitaram conhecer a história do Hip Hop mais a fundo (no cenário brasileiro e no próprio município), assim como, entender os elementos que compõem tal prática cultural. Durante as aulas todos os jovens aprenderam coreografias, apresentaram-se em grupos e acabaram por contribuir com a representatividade e a história envolvendo a cena do Hip Hop

na escola e na cidade. Entretanto, o depoimento da jovem a seguir desvela o preconceito envolvendo o processo cultural:

Ah, tem muito preconceito com isso, porque muita gente acha que coisa de hip-hop, break, essas coisas, o povo acha que é só, tipo, pessoa que mexe com coisa errada, tipo, ah, eu sou de futebol, ah, eu sou de não sei o que. Mas, tipo, eles têm que olhar nisso só porque o estilo de roupa da pessoa é daquele jeito, que ela mexe com coisa errada. Inclusive, as coisas do break, eu acho muito legal o estilo deles, acho, tipo, muito legal mesmo. É, eu particularmente não usaria, por conta da minha religião, as coisas, mas eu respeito super, acho muito legal a forma que eles agem, tipo, sem vergonha nenhuma, tá ali dançando, muito legal. Eu acho mais, tipo, eu acho que esse preconceito devia acabar, porque é o estilo que as pessoas escolhem, tipo, o samba tem, as escolas de samba, que as mulheres usam roupas curtas, às vezes quase peladas, e ninguém julga isso. Por que que uma pessoa vai usar roupa, uma mulher vai usar uma roupa larga, uma blusa larga, um chapéu, vai andar como se fosse um homem, e por que que ela tem que ser criticada por isso? Não é porque ela age daquele jeito que ela vai se tornar um homem, que ela é sapatão, não. É só uma forma que ela se sentiu confortável de se vestir, porque também muitas mulheres preferem usar esse estilo de roupa, muitas vezes por causa de crítica de homem, tipo, a mulher não pode usar uma roupa apertada, que é gostosa, a mulher não pode usar uma roupa larga, que é sapatão. Então, tipo, eu acho que esse preconceito com esse tipo, com essas artes devia acabar assim (Luedji Luna).

A narrativa de Luedji contribui para entendermos cujo o movimento ainda sofre preconceitos e julgamentos não somente em relação à vestimenta, mas no que concerne as músicas, as identidades, sobretudo, como se reúnem e se expressam. Justamente em repressão a esses preconceitos e outras discriminações sociais e raciais, o *rap* aparece como um gênero musical “que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão social, racial e policial, a partir do seu enraizamento junto a grupos negros urbanos” (Munanga; Gomes, 2006, p. 166).

Para além da possibilidade de pertencimento a um grupo, a celebração do encontro envolvendo a negritude, o *rap* e a cena Hip Hop no geral busca questionar e superar desigualdades e preconceitos. Apesar disso, a jovem relata o preconceito maior sofrido pelas mulheres que fazem parte do ‘movimento’ em função do uso de determinadas roupas, ou mesmo, por outros motivos mais intrínsecos. Cabe lembrar que até mesmo no meio interno do ‘movimento’, mulheres são excluídas muitas vezes por homens em virtude do próprio machismo. Acontece que buscam reduzir as capacidades de expressão da mulher ao produzirem letras que sexualizam e objetificam seus corpos, além de naturalizar a violência contra elas. A citação abaixo observa a relevância em questionarmos essas desigualdades quando se refere a mulher na cena periférica:

Essa expressão de desigualdade de gênero é reforçada quando alguns cantores atendem ao apelo machista presente nos meios de comunicação e na sociedade de um modo geral. Nem sempre esses jovens percebem que, ao inserirem no jogo do mercado de consumo, eles acabam reproduzindo, nos seus gestos e nas letras de suas músicas uma série de desigualdades sociais, as quais as juventudes negra e da periferia nos seus diversos movimentos culturais tentam superar (Munanga; Gomes, 2006, p.165).

Neste sentido, mesmo lutando constantemente contra as desigualdades na cena do Hip Hop, podemos constatar tais fronteiras de gênero relatadas por mulheres envolvidas, tanto em relação às oportunidades de trabalho e criação quanto ao próprio ambiente que acaba distanciando-as por meio de letras machistas. Munanga e Gomes (2006) contribuem com o debate ao analisarem o preconceito presente nas músicas e a relação disso com o machismo, visto que “há, ainda, objeções em relação as letras de algumas músicas, sobretudo, quando estas apelam para uma leitura preconceituosa sobre a mulher” (p.165). Pensar o Hip Hop a partir das contribuições desses autores, ajuda-nos a entender o porquê de algumas mulheres não se sentirem pertencentes aos espaços do *rap*, pois os homens “por vezes expressam uma visão machista e autoritária em relação a elas” (Munanga, Gomes, 2006, p.165).

Quanto ao movimento cultural da negritude no geral, Parnaíba Junior (2018) afirma que o Hip Hop e os seus elementos estéticos afrodiáspóricos⁵ possuem relação íntima com as religiões e as músicas africanas. Em tom de denúncia, a jovem Luedji segue com seu depoimento:

Às vezes, as culturas, igual às vezes a religião, ou você gostar muito de um estilo de música, separa as pessoas. Mas eu acho que é isso. A gente tem que começar a aprender a respeitar e conhecer antes de ter o conceito. Que é não ter esse pré-conceito mesmo. A partir do momento que você conhece, por que você gosta? Por que te leva a isso? Por que você escolhe ser evangélico, por exemplo? Então, eu tenho que conhecer pra eu poder julgar. Pra poder saber qual é a escolha da pessoa. É isso. E não ter essa separação só porque eu escolhi gostar de funk, ou de sertanejo, ou de MPB. E aí a pessoa me julgar e falar, ah, ela é assim porque ela gosta disso. Ou porque ela escolheu essa religião. Todo mundo tem o direito de viver suas escolhas e a gente tá junto, né? Somos seres humanos. Tamo aprendendo e errando. Amanhã eu posso acordar e falar, ah, eu gosto de outra coisa. Ser livre mesmo pra escolher. Não fazendo mal pra ninguém, nem pra mim (Luedji Luna).

Nesse viés, Achille Mbembe (2018, p. 95) contribui para refletirmos como a resistência da negritude contra as desigualdades históricas, “ao mesmo tempo que preservam suas

⁵ A diáspora africana, ou seja, a dispersão dos povos africanos pelos continentes afora, levados a força para servirem de ferramentas de trabalho pelos colonizadores europeus. Isso provocou diversas transformações culturais em inúmeros países do mundo, em especial, no Brasil, país para o qual os africanos escravizados trouxeram suas culturas, músicas, dentre outras (Parnaíba Junior, 2019, p. 22).

qualidades de pessoas humanas para além da sujeição, aqueles que haviam sido encobertos pelo nome “negro” produziram historicamente pensamentos muito próprios e línguas específicas”. Portanto, ao valorizarmos, apontarmos e incluímos em nossas experiências decoloniais a aproximação entre os jovens e as representatividades da cena Hip Hop, reconhecemos a resistência da cultura negra no Brasil e no mundo. Como a própria negritude “inventou suas próprias literaturas, músicas, maneiras de celebrar o culto divino, foram obrigados a resistir e fundar suas próprias escolas, jornais, organizações políticas, como forma de (re)existência” (Mbembe, 2018, p. 96). Nesse contexto é importante frisar que:

A atual diáspora africana das Américas é resultante de um longo e complexo processo de resistências identitárias: religiosas, artísticas (músicas, danças, culinário, arquitetura, literatura, artes plásticas ou visuais, etc.), medicinais, tecnológicas e científicas. Se não fosse assim, as expressões tais como religiões negras na Américas, músicas e danças negras, culturas negras, não teriam razão de ser. Quantos inventores negros da diáspora cujos nomes foram escondidos através dos nomes identitários lhes impostos pelos escravistas continuam desconhecidos entre nós (Munanga, 2012, p. 17).

Em meio aos processos de resistência, de acordo com Munanga (2006, p. 166) os artistas da ‘cena’ valorizam a comunidade e a territorialidade, pois os integrantes do Hip Hop “possuem uma proposta de organização e intervenção social com muitos dos grupos organizado em posses. Essas posses constituem-se na articulação de grupos que reúnem as várias linguagens, com a proposta de potencializar a produção artística”. O autor ainda corrobora elucidando “a questão do território como constitutivo fundamental da identidade de um povo em razão de fazer parte da própria história da humanidade. Guerras e violências entre povos e civilizações tiveram notadamente como justificativa a ocupação dos territórios dos outros e a defesa dos mesmos” (Munanga, 2012, p. 18). Prossegue dizendo que a destruição da identidade de um povo “começa pelo aniquilamento e ocupação do seu território, pois sem território os demais aspectos da cultura não têm suporte para se refazerem. Creio que a morte total de um povo começa com a destruição ou expropriação do seu território” (p. 19).

Em nosso caso, o jovem Jorge Bem discorre sobre a relação entre as culturas e a formação territorial e social do Brasil:

Eu acho que é justamente pela forma que eles demonstram que, tipo assim, a cultura negra também é importante, sabe? Tipo, que nem falou, o lance do samba. Muita música que ultimamente a gente não sabe, sabe? Tipo, ah, que veio do samba e tal, tipo, vem de uma raiz negra, sabe? Vem da raiz da cultura negra. Como a nossa sociedade foi formada a partir da contribuição da população negra, né? Da população africana e indígena também, né? Às vezes a gente não esquece disso, né? O tanto que é importante a gente trazer a

história mesmo, igual você falou da capoeira, assim. Compreender que todos nós somos formados a partir dessa cultura, né? Com essa contribuição, né? O povo esquece que, tipo assim, que o nosso país não é um país que nem, vamos supor, a Rússia, que é um povo só, sabe? Que, tipo, a maior parte é só um tipo de raiz, ancestralidade. O Brasil, ele é essa mistura, entendeu? O que deixa o Brasil bonito é justamente essa mistura, sabe? A mistura de povos, a base nossa ser a base portuguesa, a base africana e a base indígena, né? Eu acho que o povo esquece um pouco disso e eu acho que a capoeira, o rap, a dança, o samba traz muito pra, tipo, na nossa memória, né? Lembrar que, tipo, ah, a gente tem isso aqui que é o nosso país, entendeu? Isso aqui que formou o nosso país. Sim, e a questão de como o nosso país foi colonizado pelos portugueses e como isso foi uma violência ali também, né? Trazendo os povos da África e exterminando os indígenas que estavam aqui, né? Então, a gente lembrar essa questão de como a população negra tem essa...Foi importante pra essa construção da nossa identidade, seja com a arte, com a música, com a dança, com a alimentação, com as plantas, né? Com as plantações, a gente valorizar isso, né? Como o negro, a importância do negro e do indígena ali pra gente hoje ser brasileiro, né? Dentro dessa história (Jorge Ben).

O estudante discute como a construção da identidade está ligada ao espaço e as culturas, apesar de romantizar a questão da miscigenação em algumas passagens, mais à frente ele ressalta violência sofrida pelos povos subjugados. Embora toda violência sofrida, o negro sempre resistiu contra a dominação física, existencial e cultural do colonizador, buscando manter viva suas subjetividades e particularidades identitárias, conforme salienta Munanga e Gomes (2006). Segundo os autores, “a esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra, que se manifesta sobretudo nas produções culturais” (idem).

Com efeito, Muniz Sodré (2023) contribui para entendermos melhor o racismo cultural e perscrutarmos como as práticas ligadas aos negros sofreram discriminações e proibições. Denuncia o autor que “desde o começo, tudo o que culturalmente se relacionasse ao negro, ainda que de modo indireto, era socialmente estigmatizado. A rejeição ia desde a linguagem até as crenças e a música” (p. 133). Lembra-nos ele que o termo vadiar, quando ligado a música negra, “foi criminalizado pelo código penal (Lei da Vadiagem, existente desde 1890, mas regularizada em 1942). A música negra era vadiagem, algo a ser eugenicamente reprimido” (Sodré, 2023, p. 73). Essas afirmações estão intimamente ligadas à cultura Hip Hop, uma vez que favorece a luta contra o racismo, valoriza e une comunidades marginalizadas ao construir possibilidades de (re)existências e emancipação social. Ao que tudo indica, Jorge Bem captou isso:

Teve a aprendizagem da valorização, né? De não esquecer a cultura afro-americana, se não me engano. Afro-brasileira. Isso, brasileira. Que deve ser

apagada. Porque eu lembro, eu tinha estudado em algum lugar aqui, as primeiras faculdades, a influência das pessoas negras foi criada na África. Aí eu pensei, até fiquei com vergonha de falar, aquela vez lá na roda que você foi no Total, eu ia até falar, mas deu vergonha. Do quê? Qual vergonha? Você tinha falado o que vocês entenderam do documentário. Aí que eu tinha pesquisado que a primeira faculdade e tal foi feita na África, esses estudos. Aí eu falei, nossa, que interessante. E a parte que eu mais gostei foi quando teve as batalhas de rima e tal. Foi muito engraçado. É a base da nossa cultura, né? A cultura africana. Africana e indígena, que criou o nosso país, né? O nosso país está dentro dessa cultura. E eles são os primeiros da história do planeta, né? Os africanos. É, foram os primeiros seres humanos a aparecer, né? (Jorge Ben)

O estudante ressalta a relevância em compreendermos a história da África em uma perspectiva afrocentrada, pois apesar de muitos historiadores considerá-la como o ‘berço da humanidade’, o colonizador ocidental produziu a representação do negro como selvagem, pobre e doente. Recuperar a história é resgatar a humanidade da negritude, a identidade negra e a territorialidade, por isso é imprescindível que o professor de Educação Física se perceba “enquanto sujeito biogeográfico que compreende os processos de descolonização do ser, do saber e do sentir, que se predisponha a se inserir e enxergar sua prática de atuação, de forma autorreflexiva e descolonial” (Bresolin, Ortiz, Bessa-Oliveira, 2021, p. 6). Segundo os autores, é fundamental:

Questionar esses lugares de produtores de conhecimentos é pensar em lugares outros possibilitando a valorização dos sujeitos e também considerar as relações prático-didático-pedagógicas ou teorias e metodologias de conhecimentos/saberes que superem a lógica moderna que demarca primeiramente a separação entre “corpo e mente” e torna tudo que corpóreo em secundarizado objetivando-os como aquele que executa e reproduz movimentos como inúmeras vezes acontecem com os corpos dos sujeitos no ensino da Educação Física. Isto ocorre porque a segregação entre corpo e mente hierarquizou aprendizados e conteúdo (Bresolin, Ortiz, Bessa-Oliveira, 2021, p. 3).

Logo abaixo segue mais uma narrativa sobre como a estudante se sentiu em relação a experiência decolonial na Educação Física:

Ah, sendo muito sincera, eu gostaria muito que os projetos continuasse aqui, entendeu? Porque eu realmente gostei de verdade, sendo muito sincera. E eu acho que, querendo ou não, inconscientemente, a gente aprendeu alguma coisa nisso. Tipo, que o pessoal não falha, ah, não vou levar isso pra vida, mas vai levar, entendeu? Tipo, isso, de qualquer forma, meio que complementou. Causou algo, né? Causou algo pra gente. (Larissa Luz)

Vou ser sincera, eu não gosto de futebol. E eu acho que essa proposta de trazer coisas de fora, pra dentro da educação física, traz também uma forma da aula ser interessante, traz também uma oportunidade pras pessoas participarem, porque não é todo mundo que gosta de futebol. Foi o que você começou

falando, né? Quanto mais coisa tiver, mais você vai conhecendo e se permitindo experimentar e se descobrir, né? Eu gosto disso, eu não gosto disso, né? Sim, sim. Eu achei a sua aula, a sua ideia de treinamento foi incrível. Foi muito boa, foi muito boa. Eu gostei muito também do que aconteceu, da melhor maneira pra gente, assim (Drik Barbosa).

Como se pode notar, as estudantes revelaram interesse pelas proposituras, além de reivindicarem a necessidade de continuação das experiências nas aulas para poderem se deparar com o novo, vivenciar a participação coeducativa e presenciar a valorização das vozes dos excluídos. Mais do que isso, esses enunciados apontam “as capacidades autênticas desse corpo/aluno produzir conhecimento e cultura a partir do seu lugar, trazer para si qual a significância das emoções da prática de uma modalidade esportiva, ser *anthropos* humano, real e valorizando a corporeidade humana” (Bresolin; Ortiz; Bessa-Oliveira, 2021, p. 8).

A conexão entre as vivências que se comunicam com o lugar e a cultura praticada gerou pertencimento e constituiu o desejo delas/es continuarem aprendendo com as experiências e fazeres do próprio corpo, saírem da rotina esportiva, reconhecerem as novas possibilidades e se permitirem gostar de coisas novas ou outras já aprendidas. Tal e qual a estudante revela em sua relação com o documentário:

De ter apresentado o Emicida lá. Eu já ouvi umas músicas dele e... Nossa, nem lembrava. Uma música que eu escuto dele muito é a Chapa. Não converse. Não, vou procurar. Ai, eu gosto muito dessa música. Por que você gosta dela? Ah, porque fala sobre temas tipo de... Lembranças, sabe? Fala lá, Chapa, desde que você sumiu, todo dia alguém pergunta de você. Aí me dão lembranças de família, assim... Eu tenho umas experiências boas ouvindo a música. É. O MC da lá é muito massa. Ele trabalha muito essa questão da união de todo mundo. É. Questão do... Inclusão de todos, né? É. Tanto que é o álbum dele chamado Amar Elo, né? (Elza Soares).

Elza Soares lembrou de uma música que gostava de escutar do artista, a qual é muito relevante para entendermos a cena das periferias e como o corpo negro é alvo de discriminação, muitas vezes, apenas pela cor da pele. Descrevemos logo abaixo um trecho da música citada pela estudante, mas é relevante ressaltar como ela se identificou com o documentário *AmarElo* indicando o principal intuito do rapper com o álbum, ou seja, unir a negritude e valorizar a cultura afro:

Chapa, desde que cê sumiu
 Todo dia alguém pergunta de você
 Onde ele foi? Mudou? Morreu? Casou?
 Tá preso, se internou, é memo? Por quê?
 Chapa, ontem o Sol nem surgiu, sua mãe chora
 Não da pra esquecer que a dor vem sem boi

Sentiu, lutou, ei Jhow ileso nada
 Ela ainda tá presa na de que ainda vai te ver
 Chapa, sua mina sorriu, mas era sonho
 Quando viu, acordou deprê
 Levou seu nome pro pastor, rezou
 Buscou em tudo, Face, Google, IML, DP
 (E nada)
 Chapa, dá um salve lá no povo
 Te ver de novo faz eles reviver
 Os pivetin' na rua diz assim
 Ei tio, e aquele zica lá que aqui ria com nóiz, cadê?
 (Oliveira, 2015)

No momento ela não nos mostrou a música, mas já havíamos escutado em algum momento. Ao analisá-la mais detidamente percebemos como o rapper denuncia a violência contra jovens negros e atina para o sofrimento das mães que têm seus filhos assassinados. Acerca disso, Emicida também divulgou um curta-documentário que traz uma entrevista ao site *Ponte.org*, e nela o rapper dá sua opinião sobre a violência policial, a desmilitarização da polícia e fala um pouco mais sobre a criação da música (Unijui, 2016). Enfim, ele elaborou um ótimo registro documental ao fazer um clipe com 5 mães que perderam seus filhos nessa situação, buscando mostrar a todos que a questão da segurança está longe de ser resolvida, além do mais, denunciou quanto os jovens negros estão vulneráveis diante da violência policial no Brasil.

De maneira sutil, quando a jovem mencionou a referida canção do Emicida, acabou tocando em um ponto crucial relativo à violência atual contra jovens negros, pois além de serem assassinados quase sempre sem motivo, são considerados “pele alvo” (Emicida, 2020). Ainda são excluídos de espaços que deveriam inclui-los, tais como a escola, mas constantemente os exclui, sejam pelas reformas que alteram a carga horária tornando impossível compatibilizar trabalho e estudo, ou pelos conteúdos desconexos com a realidade juvenil.

Por fim, a partir dos nossos encontros e mediações ocorridas com o grupo de jovens nas aulas de Educação Física, pudemos registrar e contextualizar como a cultura Hip Hop incitou questões sobre o racismo, a valorização da negritude e da ancestralidade por intermédio de um viés educativo. A perspectiva decolonial em voga, auxiliou no aprendizado de dimensões expressivas que promoveu o pertencimento dos jovens negros, muitas vezes, marginalizados. Pois bem, nas demais seções iremos exprimir de que forma se deram as ações conectadas ao Hip Hop, representadas pelo *break*, a batalha de rimas e o samba.

3.4.1 No *Break* a dança é infinita, corpos negros (re)existindo pelo movimento

Cale o cansaço, refaça o laço, ofereça um abraço quente, a música é só uma semente, um

sorriso é a única língua que todos entendem (Oliveira, 2019).

Como Emicida aponta o sorriso com uma língua universal, a dança igualmente precisa ser lembrada pelo fato de ser uma linguagem que comunica sentimentos, pensamentos e culturas por meio do movimento. Em nosso estudo e mediações compartilhadas com as juventudes, foi possível pensar o *break* juntamente com a comunidade devido ao forte e consolidado movimento Hip Hop do município. O contato com os convidados, um estudante do curso de Educação Física, dois ex alunos da escola pesquisada e outro artista local, foi possível a partir de encontros culturais nos saraus e nas batalhas, os quais participamos conforme fora mencionado anteriormente. Foi feita uma busca por mulheres dançarinas, mas não encontramos nenhuma em relação ao *break*, apenas identificamos algumas ligadas ao funk, chegando até cogitarmos essa inclusão, mas para o momento não conseguimos fechar tal parceria. Assim seguimos com as aulas de *break*⁶ dance ministradas pelos 4 artistas da cena, que aceitaram prontamente colaborar com nossa pesquisa.

Juarez Dayrell (2005, p. 45) preconiza que o break é uma dança de rua, de movimentos de “ruptura corporal – as “quebras” – e movimentos acrobáticos de pulos e saltos, de efeitos harmoniosos, em performances reelaboradas com movimentos de outras danças de origem afro-americanas”. No Brasil, o *funk* e o *rap* tiveram seu início nos anos de 1970, quando os chamados bailes *blacks* passaram a acontecer nas periferias dos centros urbanos como alternativa de lazer aos jovens negros que, além da diversão, buscavam a valorização da sua cultura (Dayrell, 2005).

O *break* representa um dos elementos do Hip Hop que, segundo Dias (2004), “saiu dos guetos norte-americanos invadiu novos territórios, transpôs barreiras nacionais e conquistou jovens de outras classes econômico-sociais”. O *break dance*, como parte integrante do Hip Hop, é uma estética política e corporal que se apresenta não somente como reprodução de música ou gestualidade, promovendo vários estímulos, mas é também uma modalidade que alimenta o pensamento crítico. Originalmente criado em ambientes povoados pelas populações negras e periféricas, representa força estética e resistência, apresenta infinitas possibilidades de sentidos e comunica a narrativa das populações urbanas (Pereira, 2023). Nessa direção, Dias (2004, p. 6) afirma que “mais do que uma modalidade de dança, o break é uma maneira de existir, re-

⁶ O termo Break - (significa quebrado) e dance - (em português significa Dança), referindo a dança no ritmo da música, no entretempo de uma rima a outra. São movimentos estacados dentro das batidas mixadas pelos dj's, e se realiza dos movimentos do corpo, representa uma ocupação simbólica do espaço através do corpo. São movimentos, gestos e ritmos ora cadenciados, ora quebrados, ágeis e lentos e rápidos, robóticos e específicos (Parnaíba Junior, 2019).

significando os modos de resistência por meio de da expressão artística ligada a atitude do corporal, a favor de sua própria valorização”.

Para compreendermos melhor a magnitude cultural dessa manifestação, cabe destacarmos que:

O Hip Hop é dividido em quatro elementos, DJ, o Rap, o Break e o Grafite. A palavra RAP tem origem nos Estados Unidos da expressão Rhythm and Poetry, ritmo e poesia, ou como os rappers/repeiros brasileiros costumam denominar, “Revolução através das palavras”. Dentre os diversos temas abordados nas letras de rap, principalmente o rap produzido no Brasil, o racismo e a violência policial são destaques (Cruz, 2019, p. 25).

Considerando o *break* como manifestação genuína de dança, Parnaíba Junior (2019) aponta que tal atividade expressiva “no Brasil inicialmente foi mais evidente nas religiões brasileiras de matrizes africanas. A dança funciona como veículo de conexão com os orixás e seus ancestrais”. O autor faz referência ao *break* em virtude da aproximação com os rituais, já que acontece em círculo e a apresentação é feita por um de cada vez. Righi (2012) corrobora com essa perspectiva da dança abordando as origens caribenhas e os demais elementos do Hip Hop incorporados por estadunidenses em um bairro pobre de Nova York. O autor assinala como alguns dançarinos passaram a “frequentar festas e dançar o break como maneira de canalizar as violências sofridas, competir e enfrentar as rivalidades com passos demarcados” (p. 44).

O depoimento da jovem Luedji expõe suas primeiras impressões acerca da contextualização histórica da dança do *break* e o que isso lhe despertou:

Bom, eu acho que elas podem ajudar, porque, por conta mesmo da cultura, porque muita gente julga, porque, tipo, cantores, a maioria dos cantores, assim, que a gente vê que é famoso, vamos dizer, é tudo branco. E são poucos que as pessoas se interessam por gente negra. E nesses negócios de break, assim, eu vejo muita gente, tipo, ah, que é branco, tá tudo bem. Mas mesmo assim, eles falam, ah, é periferia, é as coisas erradas. Mas, tipo, quando é negócio de preto, a polícia para, a polícia quer tirar a satisfação. O povo quer julgar pelo tom de pele da pessoa, tipo, não tem nada a ver isso. Mas eu acho que isso é bom pra escola, sim, porque tem muita coisa racista na escola. Muita pessoa que acha que isso é errado pela pessoa ser preta, pela pessoa ser branca. Mas eu acho muito importante ter break na escola, para as pessoas poderem aprender também a respeitar as culturas diferentes de cada pessoa (Luedji Luna).

A narrativa da jovem indica a percepção crítica do preconceito que atravessa o imaginário de maior parte das pessoas em relação a cultura Hip Hop, motivo pelo qual seguimos entusiasmados com a realização das aulas com os artistas do *break*. Para além da efetivação das aulas com a qualidade desejada, a representatividade dos *breaks* jovens, negros e ex-estudantes

da escola potencializou a autoestima e pertencimento dos demais envolvidos. Na luta por outras representações além do modelo eurocêntrico, “elas são fundamentais para assegurar o poder reflexivo da sociedade; isto é, a conceitualização da realidade social a partir do espelho em que o socius hegemônico pretende se reconhecer” (Sodré, 2023, p. 107).

Sodré (2023) explica como o outro sempre é reflexo, espelho da socialização, pois “o lugar do negro se acha marcado, seja pelo legado do modo de produção escravista, seja por uma sociedade explicitamente segregacionista, apoiada em leis e ideologias racistas” (p. 110). Assim, podemos depreender como a negritude se torna, por si só o lugar, o território político, social e de resistência, ambigualmente representado pelas forças racistas do inconsciente coletivo, ou pela exploração da riqueza cultural ou física.

Para Munanga e Gomes (2006), de forma análoga ao *break dance* “tanto o rap quanto o funk apresentam em seu processo de produção algumas semelhanças” (p.163), a origem, a base eletrônica e geralmente a apropriação musical. Ao relatar o preconceito tanto do *funk* quanto com o *rap*, os autores igualmente favorecem a vinculação do *break* a esse cenário discriminatório:

Porque, sinceramente, eu conheci o break como se fosse um negócio de facção. Como se fosse coisa perigo. Tipo, não chega perto daquela pessoa que vai te matar. Eu conheci o Break com isso. Só que veio a aula. Eu falei, nossa gente, o Break é totalmente diferente do que o povo fala. É uma coisa tão.... É saúde, né, no caso. É uma coisa tão, assim... (Luedji Luna)

A jovem depõe acerca do preconceito relativo à dança de periferia, recordando o quanto ouviu falar do *break* de forma associada ao crime organizado, mas a partir da aula conseguiu refletir e modificar seu posicionamento. A narrativa de Luedji logo abaixo, corrobora para compreendermos um pouco do que foi a experiência inicial com o *break* nas aulas de Educação Física:

Então, tipo, eu tenho certeza que a aula foi super legal, porque eu acho legal e me identifiquei de alguma forma com o break, assim, trazer essas coisas de fora pra dentro da escola. Tirar um pouco dessa prisão de só futebol, só essas coisas. Eu falo muito futebol porque praticamente é isso. Praticamente a educação física é praticamente futebol, basquete, vôlei, daí não gosto e não me identifico com isso. Então só nesse círculo, não muda. Eu achei muito legal, mas algumas pessoas de fora acharam estranho, diferente (Luedji Luna).

Como se pode perceber, a cultura do *break* é atravessada por preconceitos desde o corpo negro e a territorialidade, chegando até as músicas e o estilo das vestimentas. Muitas vezes, sem conhecer “efetivamente as práticas de lazer e a produção cultural dos diferentes grupos juvenis,

em especial, aqueles que residem e resistem nas periferias realizam julgamentos que tendem a ser preconceituosos e que acabam por discriminar os jovens” (Munanga; Gomes, 2006, p. 165). Todavia, os autores enfatizam que o público apreciador das culturas da periferia, no caso do *funk*, do *rap* e do *break*, pode considerar possível algum dia se tornar artista, mesmo sendo constantemente marginalizado. De mesma forma, Emicida no documentário AmarElo preconiza a relação dos jovens com o Hip Hop e a oportunidade de serem produtores ou artistas reconhecidos pela via digital, mudando de vida a partir da arte. Mais do que isso:

De acordo com Emicida, a disseminação do Hip Hop pelas periferias de todo Brasil, o tornou um movimento de conscientização sobre o racismo e as desigualdades sociais, que mesmo com o descaso da indústria, conseguiu vender milhares de cópias e se transformou no primeiro grande veículo que conecta as classes operárias ao pensamento dos intelectuais pretos brasileiros, se tornando então diretamente vinculado a todas as conquistas da classe trabalhadora desde então. Emicida ressalta a potencialidade da música rap, que mesmo sendo vista desde sempre como um sinônimo de denúncia social, sempre foi muito mais do que isso, tanto que na busca pela sua essência acaba se fundindo de forma tão profunda ao universo da música popular brasileira, principalmente do samba, que acabam se redefinindo e reafirmando que ambos podem ser mais (Machado, 2023, p. 52).

O Hip Hop enquanto ferramenta da educação promove não só as questões de representatividade do movimento cultural juvenil, mas favorece reflexões concernentes à condição do negro na sociedade brasileira ao denunciar as desigualdades étnico-raciais. Quando optamos por realizar a proposição do *break* nos encontros com a Educação Física decolonial, anotamos o quanto a mencionada expressão da cultura corporal proporciona a elevação da autoestima dos jovens negros.

Após essa contextualização inicial com o grupo de jovens a partir dos aportes teóricos expostos, no primeiro dia de aula os artistas iniciaram apresentando-se, contando seu envolvimento com o Hip Hop e situando o *break* como parte do mesmo ‘movimento’ ao contextualizarem a história sobre como ele surgiu no mundo, nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil, em São Paulo no metrô da São Bento. Tão logo, a experimentação do *break* invadiu a quadra e mobilizou todos os estudantes para se expressarem por meio das batidas rítmicas, exceto a jovem que apresenta dificuldades para caminhar e dores nas pernas. No início da prática os estudantes se reuniram no centro da quadra, lugar onde ocorreu a apresentação dos dançarinos cuja finalidade era demonstrar a multiplicidade de estilos de dança no interior do próprio *break*.

O primeiro artista explicou que dança a dezessete anos, mas passou por diversas experiências com modalidades esportivas como o futebol, a natação, o basquete e se encontrou

apenas na capoeira devido a música e ao ritmo. Quando chegou a capoeira, o salto para a dança e logo em seguida ao *break dance* foi apenas consequência, o que o levou as competições e a iniciar a graduação em Educação Física. O segundo *break dancer* relatou ter sido incentivado pelo primeiro e, ao buscar incorporar seu estilo à dança, conheceu o *free style* e está praticando a 6 anos. Conhecido como estilo livre, possibilita a criação e reprodução de movimentos da vida diária no ritmo da música, sendo para ele mais do que uma modalidade, ou seja, é um estilo de vida. O terceiro e o quarto dançarinos apresentaram histórias similares de envolvimento com o *break*, iniciando-se em atividades esportivas e não obtendo muito sucesso, caminharam de encontro ao ‘movimento’, sobretudo, em apresentações na praça central da cidade e na casa de cultura.

Para iniciar, os convidados realizaram uma espécie de alongamento, porém, com posturas e passos do *break* ao som da música característica:

Figura 37 - Representatividade



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 38 – Alongar na batida

Fonte: Acervo da autora (2024).

Seguindo com a propositura, os *breakers* dividiram-se em dois grupos para o trabalho das composições coreográficas com os jovens, explicando os elementos básicos e as alternativas de criação. Ficamos registrando as demais ações, os movimentos e as expressões, além de gravar o áudio de toda a aula a fim de acompanhar as demais narrativas produzidas no momento. Diante disso, uma das jovens veio animada nos comunicar que já havia conhecido um dos *breakers* durante a batalha de rima que ocorre mensalmente no centro do município em questão. É preciso deixar registrado novamente que tais encontros representam uma conquista de espaço e território pela resistência das culturas juvenis negras.

Houve um engajamento geral do grupo de jovens na experimentação, sendo que apenas quatro deles não participaram, um relatou ser muito tímido e três delas se justificaram em razão de dores no corpo que as impediam de realizar os movimentos, mas assistiram atentas e registraram. Em contrapartida, buscamos convencê-las de que o *break* estava na escola como forma de expressão e as jovens explicitaram sobre as dificuldades de se colocarem em público, mas que já haviam melhorado muito e não participariam mesmo. Como o envolvimento deveria ser espontâneo, seguimos com a sequência de atividades até o final envolvendo os demais participantes, ao passo que a dança atravessou os corpos com muita entrega, conforme as imagens a seguir:

Figura 39 - Passos

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 40 - Dança

Fonte: Acervo da autora (2024).

A segunda aula planejada e desenvolvida pelos dançarinos seguiu com a introdução do *break* e do *freestyle* a partir da divisão dos jovens cujo intuito era compor uma sequência de passos para serem utilizados na batalha grupal. Novamente o engajamento foi expressivo, chegando até ser surpreendente pelos sorrisos e curiosidade dos participantes, o que demonstrou como foi assertivo a escolha do Hip Hop trazendo os artistas da ‘rua’ à escola. A tradição *black*, junto às outras linguagens artísticas, como a das artes plásticas, do “grafite (desenhos e pinturas feitos na rua), da dança – o *break* – e a discotecagem – o DJ, tornaram-se os pilares da cultura *hip hop*, fazendo da rua o espaço privilegiado da expressão cultural dos jovens negros e pobres” (Munanga; Gomes, 2006, p. 165). Os *breakers*, por assim dizer, ao compartilharem seus

conhecimentos nas aulas de Educação Física decolonial, demonstraram o quanto a relação entre comunidade externa e escola é fundamental para todos.

Como fechamento das batalhas, os dançarinos mostraram um pouco da sua arte por intermédio de apresentações individuais, cada qual com seu estilo de break. Seguem alguns registros a seguir:

Figura 41- Aula break



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 42 – Break dance



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 43 – Batalha de dança



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 44 - Breaking



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 45 – Dança em ação

Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao final das apresentações aconteceu o momento de bate-papo em roda, a fim de avaliarmos as experiências e podermos captar os sentimentos e aprendizagens dos jovens estudantes. Inicialmente indagamos para opinarem sobre das aulas de *break* e muitos responderam coletivamente que havia sido muito bom em virtude de ter sido *uma experiência nova, contagiante, envolvente e divertida*. Perante a dificuldade dos jovens se expressarem verbalmente, insistimos um pouco mais e abrimos para ver se alguém tinha algo a declarar acerca da importância (ou não) daquela experiência na escola. Drik Barbosa se sentiu segura e falou:

É por que a gente a acha que é importante aqui para escola, por que assim, todo mundo aqui é diferente de todo mundo então tem uma coisa que pode ter, vamos supor, teve gente que gostou da aula daqui, e a gente gostou da aula de capoeira, acho importe a gente trazer isso pra nossa aula de educação física, por que dá espaço pra todo mundo conhecer, o que vai mais bater consigo mesmo (Drik Barbosa)

Outro jovem afirmou ter sido bom porque *meu pai dançava antigamente, o break, tinha um grupo, não vou falar o nome, e minha vó fez uma escola de samba lá na cidade dela, mas hoje ele não dança mais não*. Foi bem interessante essa escuta, visto que o jovem conseguiu conectar-se e reconhecer a história da sua família a partir daqueles estilos de dança vivenciados nas aulas, encontrando pertencimento e identificando as aproximações do *break* com o samba. Além disso, outra jovem concebeu a dança como uma forma de linguagem, possibilidade de comunicar-se com o mundo, fato bastante interessante ao nosso estudo:

E a dança é porque, sei lá, eu acho que assim, eu achei tão satisfatório, sabe? Tipo, a dança é uma forma muito gostosa de você se expressar, demonstrar o que você tá sentindo, aí eu achei que foi uma coisa que combinou comigo, sabe? Porque eu sou uma pessoa muito expressiva, então se eu não conseguir me expressar em palavras, eu achei legal a ideia de me expressar dançando (Luedji Luna).

Dentre as batidas quebradas do *break*, destaca-se uma canção escolhida por um jovem participante que sugeriu a nossa apreciação mais detida pelo ritmo ser diferente e a letra demasiadamente marcante. Dessa forma, a música “Ponta de Lança” ganhou o interesse de todos:

Vam'bora
 Meu verso é livre, ninguém me cancela
 Tipo Mandela saindo da cela
 Minhas linhas voando cheia de cerol
 E dá dó das cabeça voando quando rela nela
 Partiu para o baile, fugiu da balela
 Batemos tambores, eles panela
 Roubamos a cena, não tem canivete
 As patty derrete que nem mussarela
 Quente, que nem a chapinha no crespo
 Não, crespos estão de armando
 Faço questão de botar no meu texto
 que pretos e pretas estão se amando
 Quente que nem o conhaque no copo
 Sim, pro santo tamo derrubando
 Aquele orgulho que já foi roubado
 Na bola de meia vai recuperando
 Vários homem bomba pela quebrada
 Tentando ser certo na linha errada
 Vários homem bomba, Bumbum Granada
 Se tem permissão, tamo dando sarrada
 Se o rap é rua e na rua não tem as andanças, porra nenhuma
 Fica mais fácil fazer as tatoo e falar sobre a cor da erva que fuma
 Raiz africana, fiz aliança, ponta de lança
 Umbarauma
 De um jeito ofensivo falando que isso é tipo macumba
 Espero que suma
 Música preta a gente assina, funk é filho do gueto, assumo
 (Ambrósio, 2017)

O escrutínio da música revela a valorização dos corpos negros, resultando em um incentivo ao amor próprio e a ampliação da autoestima, além de fortalecer a raiz africana, desde a letra até a batida da música. Essa experiência de utilização de conhecimentos outros e a busca por decolonizar as aulas de Educação Física nos patentearam “enquanto um saber não citado por aportes teóricos e sim pronunciado por uma perspectiva de fornecer conhecimento a partir do sujeito, de seu local de fala e dos seus desejos, da escola ou mesmo em seu local de vivência”

(Besolim; Ortiz; Bessa, 2021, p. 7). Embalados por essa melodia, concluímos essa seção com o sentimento de que a opção em compartilhar a *break* com as juventudes e o envolver artistas externos na proposição das experiências decoloniais nas aulas de Educação Física foram descobertas importantes para o estudo em tela, pois problematizaram as desigualdades étnico-raciais, a representatividade, o currículo eurocentrado, a negritude, a ancestralidade rítmica e musical, dentre outros. Assim, finalizamos com o estudante Djavan, que quase ludibriado nos deixa sua declaração: “ *No dia que eu vim pra cá e ouvi música assim de longe já... Nossa, eu vim em pessoa com espírito diferente pra aula. Tipo, o negócio lá da dança. Nossa, foi muito, muito bom* ” (Djavan)

3.4.2 As batalhas de rima na rua é noiz, mais que um erro de gramática.

Pra mim esse é o melhor lugar do mundo
 Ratoeirândia, convenção de vagabundo
 Várias moto na porta de quem atravessa a cidade
 Pra colar na humildade, ouvindo um rap de verdade
 Só favela no bagulho, é desse jeito
 Os amigos tão tranquilo, ficou perfeito
 Pra nóiz, que tá envolvido no sentimento
 Arrepiando quando escuta é chegado o grande momento
 Vou na bolinha de meia, com meus parceiro
 Uma pá de nego ligeiro, rasgando mais que açougueiro
 Treinando fre o dia inteiro, lutando pra ser o primeiro
 E pirando quando os MC manda o flow mais cabreiro (Carai)
 Água suja degolando sem dó
 Enfia espada de samurai, benze ela com goró
 Canibalismo selvagem dos MC Durango
 Porque só quem canta de galo, o resto é frango
 Vontade de pisar descalço no tablado
 No Graja, onde só quem é conhece o solo sagrado
 Vira templo de cerimônia, tipo o Santa Cruz, Olido
 Duas cadeiras, um mic, quinhentos nego espremido
 E o povo qe ver sangue, sem momento Monange
 O DJ solta a batida, tio, ‘Cê que se arranje
 Dichava no double tree, minha cota é vencer
 Até me emocionei quando escutei o quê?
 Só pedrada na caixa, o pancadão pesado
 Sente o grave batendo com o coração, família
 Levanta a mão pra honrar o compromisso
 Como eu vou dizer que o hip-hop morreu, vendo isso
 Aqui os b-boy não tá no chão, mas grita pro meu talento
 Igual eu grito quando eu vejo eles no moinho de vento
 Um sangue, uma cultura, um ideal, um amor
 Um sonho, uma conquista eu peço nesse louvor
 Só preju pro zé povin, e que nunca chegue o fim
 Cuida do meu pessoal igual o meu pessoal cuida de mim
 Só da valor pra quem colou no sapatin
 Cada um reza como sabe, minhas orações são assim, ó

(Oliveira; Santos, 2016)

A rua é nós e tudo que temos é nós, tudo que temos é uns aos outros, esse é o sentimento ubuntar na cena do *rap*, das batalhas de rima e do Hip Hop em geral, formando-se famílias, geralmente do mesmo bairro, da mesma rua, assim os demais jovens se unem para fortalecer a arte, a existência dos diferentes, a celebração da vida e das resistências. O pertencimento do *rap* às ruas demonstra como as juventudes têm se dedicado em ocupar os lugares e territórios urbanos juntos, fortalecendo o grupo e os encontros. Quando tratamos das batalhas de rimas, inserimo-las como integrante da arte do *freestyle*, um gênero de *rap* no qual Cruz, (2019, p. 26) afirma ter surgido nos Estados Unidos em 1980, com o significado “estilo livre”, também chamado de improvisado ou “free”.

Em relação as batalhas de rima, Silva (2022) ressalta que se tratam de encontros abertos de um segmento da juventude, adepta ou apreciadora da cultura Hip Hop, que territorializa espaços da cidade com o objetivo de praticar o *rap* de improvisação (*rap freestyle*) por meio de uma competição de rimas:

[...] tendo como base o beat tocado pelo DJ e o microfone, popularmente conhecido como ‘mic’. Esses encontros são organizados por coletivos e grupos formados, prioritariamente, por DJs e MCs desta cultura suburbana. Desta maneira, os MCs ‘batalham’ entre si para disputar quem será o melhor na arte do *freestyle* com a decisão do público ali presente. As batalhas de rima, também conhecidas como duelos ou rinhas, remetem aos guetos dos burgos nova-iorquinos do Bronx e Brooklyn, berços do Hip-Hop, durante os anos de 1960 e 1970 (p. 32).

As batalhas, por sua vez, podem ser divididas “tradicionais” ou “temáticas”. Nos duelos tradicionais são feitos dois rounds segundo os quais o DJ coloca uma base de *rap* de 45 segundos para cada MC, por efeito, os oponentes se alternam, desferindo rimas um contra o outro, afrontando-se diretamente. Tais batalhas são edições especiais e nelas existem uma significativa produção nas trocas simbólicas entre os jogadores, por meio das quais se criam enfrentamentos contra o modelo hegemônico de ser e brincar, permitindo a expressão de uma cultura invisibilizada (Silva, 2022). O que se fala a respeito do movimento Hip Hop o associa às atividades culturais de resistência, oposição e contracultura, porém, Dayrell (2005) problematiza esse aspecto ao afirmar que

[...] a resistência não pode ser entendida simplesmente como uma oposição. A autora aponta para a utilização do conceito de resistência como uma proposta de relação entre as pessoas que buscam, nos discursos que acionam, o vínculo a ser construído no momento da interação. Destacamos que as produções

culturais costumam ter um forte efeito nos territórios em que ocorrem e podem, inclusive, transformar papéis e lugares, criando um sentimento de pertença, politizando o cotidiano e estabelecendo redes que permitem novas apropriações e atuações (p. 16).

Juarez Dayrell (2005) nos chama a atenção ao destacar que, em 1995, o *rap* nacional representado notadamente pelos Racionais e o Gabriel Pensador, popularizou ainda mais o Hip Hop brasileiro, ganhando adeptos inclusive da classe média. Os eventos de *rap* passaram a ser mais constantes, “voltaram a acontecer shows na rua e nos bairros, estimulados por uma política descentralizadora do poder público quanto às ações de cultura, o que fortalecia as expressões culturais juvenis” (p. 58).

Partindo dessas prerrogativas, ficou estabelecido o desafio de pensarmos como inserir as batalhas de rima nas aulas de Educação Física, ou seja, de que forma abordar a cultura territorializada na rua e problematizá-la na escola? Para tanto, escolhemos convidar alguns MCs protagonistas das batalhas de rimas do município que acabaram cooptando outros artistas para participarem dos encontros, tais como DJ, Rappers, Mcs, poetas e dançarinos.

Com apoio e auxílio desse coletivo, ficamos sabendo que o Hip Hop conta com o quinto elemento desde 1980 e este se refere ao conhecimento da história da arte periférica e da moda consumida pelos integrantes do movimento. Conhecer a história da cultura é valorizar a arte como resistência da negritude, sendo isso uma estratégia adotada pelo grupo para estabelecer os primeiros diálogos com os jovens.

Ao se apresentarem os artistas falaram das suas experiências com o Hip Hop, apresentando-se enquanto MCs, compositores e alguns ex-alunos da escola. Na introdução explicaram que o Hip Hop teve sua primeira manifestação no Bronx em 1973, em um bairro de Nova York nos Estados Unidos, uma festa que uniu dj's, b.boys e b.girls, mcs, escritores e escritoras de grafite, mas ainda não era conhecido como tal. Ressaltaram como a cultura tomou as periferias de São Paulo e a cidade mineira Belo Horizonte, sempre se territorializando em áreas consideradas marginalizadas.

A MC Ione, ao apresentar a batalha de rima, acrescentou como se estabeleciam as brigas entre gangues e as formas pelas quais isso acontece hoje. Segundo ela:

[...] na maioria das vezes ao ouvirmos falar de gangue, imaginamos os criminosos, se vestindo daquele jeitão, com um estilo de falar, sendo considerados criminosos e como o estado enxerga essa galera, nessa ideia, e que o estado tinha vista, de manter as brigas entre as gangues para eles se matarem entre si, mas as gangues ao se verem dentro destes planos, encontraram outra maneira de jorrar “sangue”, como se grita

na batalha, disputando no grafitti, na dança, no beat, no rap, com as rimas, com a arte. Começaram a tretar de outras maneiras com arte, e assim deram início as batalhas, de dança de graffiti e de rima.

Após essa breve introdução, os MCs perguntaram aos jovens quem já havia tentado rimar ou escrever rimas, e alguns surpreendentemente levantaram as mãos. Inicialmente começaram trabalhando com uma roda de palavras, fazendo breves rimas para atacar o outro, entrando na brincadeira, propondo no fim se abraçar por serem “parças”. No transcorrer do jogo de rimas, foram lançando um barbante em roda e propondo que cada um respondesse a rima do outro e sugerindo outra palavra. Antes de inquirir aos estudantes sobre o que a batalha de rima tem em comum com a Educação Física, eles foram estabelecendo contextualmente a ligação com a cultura brasileira e a capacidade de falar e se colocar corporalmente em público:

Figura 46 – Encruzilhada musical



Fonte : Acervo da autora (2024).

Figura 47 - Ubuntu

Fonte: Acervo da autora (2024).

A partir do atravessamento das batidas do *rap* uma teia foi se formando e as palavras foram se ampliando na multiplicidade da experiência, de tal maneira que um dos jovens verbalizou sua percepção acerca do tema:

Foi uma experiência única porque eu não sabia que eu gostava também de hip hop e a batalha de rima e perceber que isso é também uma aprendizagem, que a gente pode gostar de uma coisa que a gente nunca viu, de culturas, das culturas negras e também que isso ajuda eles a dispersar, a não ficar com tanto o racismo. Eles sofrem racismo, eles vão lá e fazem uma dança, cantam, aí eles se aliviam com o próprio isso (Jorge Ben).

Assim, finalizamos o primeiro dia das batalhas com todos integrados à música e a criação das rimas, mas, sobretudo, de igualmente poder escutar o outro no sentido de contemplar a produção dos colegas. Já no segundo dia, que aliás aconteceu de maneira expandida, com a presença do Dj e seus vinis mandando *o beat*, com mais alguns MCs e o mestre de cerimônia. A MC Ione explicou aos estudantes que no dia anterior haviam trabalhado como se estrutura uma rima e o *flow*, isto é, a batida e a rima que vai se entrelaçando ao som gerenciado pelo mestre de cerimônia. Considerando que a batalha de rima é sobre atacar o outro, foi estabelecido o convite para batalharem em duplas e a aula ficou aberta às manifestações juvenis.

Figura 48 – Batalha de rima

Fonte: Acervo da autora (2024).

Depois da formação em duplas, aqueles que não se propuseram a batalhar se tornaram plateia no sentido de dar apoio as rimas e os outros se aproximaram dos MCs para indicarem a vontade de participar. O *beat* deu início a vibração da roda e os MCs se uniram, cada um com sua dupla de estudantes, além dos alunos de turmas diferentes que também foram aparecendo para rimar a convite do professor da escola, pois alguns deles já tinham coparticipado em algumas batalhas da cidade.

A organizadora da proposta chamou o coletivo de estudantes e explicou sobre a adaptação do tempo no desenvolvimento das batalhas, haja vista a curta duração da aula e a demanda por agilidade na escolha dos MCs. De igual modo orientou que a plateia precisava dar um suporte na animação para os envolvidos continuarem a batalha, lembrando sobre a dificuldade de rimar improvisadamente. A cada sincronia de palavras bem rimadas, ela solicitou aos jovens que reagissem da maneira como quisessem (rindo, gritando, ovacionando), e iniciou chamando logo uma rima: *Se cê ama essa cultura como eu amo essa cultura grita hip hop, hip hop!* E os estudantes responderam: *Hip Hop, Hip Hop!* O *beat* se iniciou e rapidamente foi sorteada a sequência das duplas para atuação e enfrentamento em um *round*, a fim de caber no tempo da aula.

Ao passo que a organizadora apresentou o mestre de cerimônia desta batalha e o DJ que comandaria as batidas, outros pequenos MCs do ensino fundamental foram convidados para mostrarem sua arte, considerando a história do Hip Hop no município. Posto isso, o mestre de cerimônia deu início apresentando os primeiros MCs que iriam rimar, no caso, duas duplas, chamando para rima: *Isso é estadual nós que é o mangue e o que cês querem ver?* Estudantes gritam e MC dá início à batalha rimando:

MC Sangueee. *Ai Smoke, na estadual eu vou te matar, chega aqui patinho você é marreco, eu te mato na minha rima cê ta esperto.*

Mini MC (1): *Tá esperto não ta nada, bagulho é louco e nós já segue aqui nessa parada, primeira batalha eu ganhei de você, no bagulho eu vou ganhar você mais uma vez.*

A estudante da turma participando a primeira vez lança a rima: **Estudante Mc (2):** *Luizinho eu vou falar, você vai perder, não preciso falar nada eu rimo proceder.*

Mini Mc (2): *Prometer oque, você acabou de chegar, a humilhação já está vindo, olha aqui minha chará, contrário de você eu boto o vuco vuco e vocês vai perder.*

A MC responde: *Boto o vuco vuco, que nós vai ganhar, cê falou errado eu vou te atrasar, oh meu parceiro, cê falou que ia ganhar, e eu não te vi, não te vi representar.*

O mini Mc (1): *Não me viu, por que aonde eu entro você não pisa, bagulho é louco e eu já chego aqui na pista, cê é muito fraca aqui não representou, por isso agora que todo mundo sabe, smoke te matou.*

Plateia responde: *wowwwwww.*

A estudante Mc (2): *Tá nada meu parceiro, tô levando o time inteiro, vai perder vai voltar pra casa, pra mamãe, por que nós vai representar essa parada.*

Plateia: *woooooooooowwwwwww.*

Mini Mc 2: *O que, tamo aí irmão, baixa a bola, calma aí o minha chará, aqui nós ta representando o time escola estadual.*

Figura 49 – Mcs

Fonte : Acervo da autora (2024).

Ao finalizarem o primeiro *round*, abriu-se a votação e o mestre de cerimônia pediu ao público que se manifestasse na forma de gritos para as melhores rimas na tentativa de definir qual o MCs vencedor. Decidido isso, as demais batalhas foram se desenvolvendo a partir daí e muitas rimas aconteceram subsequentemente com a participação daqueles que nunca haviam se colocado em uma batalha, conforme a imagem abaixo:

Figura 50 - Rimando



Fonte: Acervo da autora (2024).

O encontro acabou passando da hora e foi finalizado com uma última batalha entre um jovem e uma estudante da mesma sala, sendo ela a vencedora final da cena Hip Hop do dia. No caso, a mestre de cerimônia chamou a rima assim: *ta geral rendido, ta geral rendido wow, isso é rima de bandido:*

Platéia: *wow wow wow.*

Mc e plateia: *Rimas 2, 3 rimaaaa.*

O Estudante Mc (1): *Tá ligado, eu sigo em frente e com a minha mente quente, num tem jeito cê tá lidado aqui é o papo, é demais e o coração que é gelado. A MC: que nem a parceira aqui já te falou, nós com a vitória aqui já encostô, cês tão de boqueira, e fala asneira nós tá aqui, e não é de brincadeira.*

A Estudante Mc (3): *Não é de brincadeira que eu mando essa rima aqui nós representa as mina.*

O Estudante Mc (1): *Cês falaram de cortar a cabeça, cabeça falando vamo indo, junto, falar de cabeça, eu com a vitória, ganhando rimando na improvisação, na gastação, Cabeça rolando.*

A Estudante Mc (2): *Esses mano falando de cabeça, aqui nós pega o corpo e ainda sai com o prêmio, esse cara fala de pensamento mas, no improviso aqui, nós dupla boa, nós ganha no improviso. Plateia: êÊêÊêÊ.*

O Mestre de Cerimônia: *Barulho pra batalha.*

Plateia bate palmas: *(palmas).*

Figura 51 - Finalistas

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 52 – É isso ai

Fonte: Acervo da autora (2024).

Percebemos o quão potencializadora foi a batalha de rima pelos diversos elementos que fizeram parte da experiência em função termos conseguido agregar muitos MCs da cena, as mixagens com o a presença do DJ, o mestre de cerimônia dando sequência e envolvendo todos no tempo certo das batalhas. Com efeito, constatamos a libertação dos estudantes no ato de improvisar as rimas e se colocar em público no interior da instituição educacional, decolonizando-se. Nesse sentido, Bresolin, Ortiz, Bessa-Oliveira, (2021, p. 7) assinalam que “ser descolonial é mais do que um método, é um modo de ser no mundo de dialogar com saberes

dessa exterioridade, com os corpos educacionais e o contexto escolar”. Tal perspectiva de existência fora das naturalizações e normalizações é explicitada ao final da experiência, a saber: “no hip hop quando apareceu a batalha de rima. Para as pessoas tirarem a vergonha de saber socializar, poder falar. Tirar o medo de falar determinadas coisas que pensam em público e na escola. Isso também é importante! (Luedji Luna). Em tal situação, os artistas entre si e com os jovens desenvolveram várias batalhas e a participação inédita de todos aconteceu significativamente, pois eles se permitiram rimar espontaneamente pela primeira vez no chão da quadra em uma aula de Educação Física. Agora seguimos com as partilhas ocorridas na interação com o samba.

3.5 Samba é rezo

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
 Mas eu vim de lá pequenininho
 Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
 Sempre fui obediente
 Mas não pude resistir
 Foi numa roda de samba
 Que juntei-me aos bambas
 Pra me distrair
 Quando eu voltar na Bahia
 Terei muito que contar
 Ó padrinho não se zangue
 Que eu nasci no samba
 E não posso parar
 Foram me chamar
 Eu estou aqui, o que é que há
 (Costa,1981)

Como dona Yvone Lara nos permite entender o valor do samba por intermédio da alegria do povo que se atreve cantar, tocar, celebrar a vida, distrair-se e politizar-se com a cultura e os encontros, tal manifestação se transformou na inspiração para finalizarmos nossa experiência com a Educação Física decolonial. Pensando no valor da história do samba para a cultura afro-brasileira no sentido de problematizar algumas questões referentes à religiosidade, tendo em vista toda a perspectiva decolonial, optamos por aprofundar o samba de roda. Além de ter relações implícitas com o rap, a referência ancestral negra e a corporeidade, toda sua dimensão ritualística envolvida justifica a sua relação com a Educação Física.

O samba de roda ganhou destaque em 2004 quando teve seu registro no IPHAN como patrimônio cultural imaterial do Brasil, e pouco depois ao ser intitulado pertencendo à humanidade pela Unesco (2005), o que potencializou a sua difusão em âmbito nacional. O samba de roda, segundo Csermak e Graeff (2018), surgiu na Bahia e deve ser interpretado de

maneira mais ampliada já que é intitulado na região nordeste como “entidade substancial”, “sangue”, “vida”, elemento integrador de “rituais religiosos” (Nina Graeff, 2014, p. 1).

Para Oliveira (2024), o samba de roda é fruto de uma construção cultural em um contexto específico, a partir de vários elementos e relações na época da escravização do Brasil nas lavouras de cana de açúcar. Os escravizados utilizavam suas manifestações culturais como forma de resistir frente “à situação deplorável a que eram submetidos. Nesse contexto, constituiu-se como um importante elemento de resistência, bem como uma expressão utilizada para amenizar todo o sofrimento imposto pelos donos de engenho aos negros africanos escravizados” (p. 56).

Segundo a autora:

O samba de roda é uma manifestação cultural que abarca vários outros gêneros musicais e abriga várias modalidades de samba. É uma importante expressão poética que exerceu influência no samba carioca e é uma referência do samba nacional. Essa manifestação cultural carrega em si ancestralidade, oralidade, ritualidade e forma de transmissão de saberes. Os participantes formam um círculo, por isso o nome samba de roda. Os tocadores também ficam junto ao círculo para animar a roda. Os presentes precisam acompanhar os ritmos com palmas e repetindo o refrão da música. Há lugar para improvisações entre os cantores do samba de roda (Oliveira, 2024, p. 58).

Cabe sublinhar que após o registro como patrimônio imaterial brasileiro, “o samba de roda e seus protagonistas foram e estão sendo sujeitos a uma série de representações estéticas para grandes e pequenos públicos comerciais” (Doring, 2003, p. 22). Na esteira do debate, a autora ressalta as narrativas que denotam e reforçam o preconceito acerca de tal manifestação da cultura corporal, tais como a “especularização”, o “canibalismo”, a “devoração”, dentre outros, que igualmente “ilustram a atitude muitas vezes predatória da relação da mídia, autoridades, mercado, consumidor cultural e os detentores dos saberes imateriais e praticantes das tradições populares como o samba de roda” (p. 22). Além do mais, a autora propõe que, além da crítica, é mister “apontar pistas, reflexões, motivações e levar em conta a autoimagem dos próprios sambadores que expõem seu trabalho e conhecimento cênico-musical de forma prazerosa e direcionada à audiência da própria comunidade ou não” (p. 27).

Posto isso, a despeito da nossa proposta de encontro com os jovens em torno da mencionada expressão artística, planejamos uma proposta cuja finalidade fora retomar as implicações da ancestralidade a partir do samba de roda. Para tanto, convidamos um grupo de samba para participar da nossa aula na escola, chegando até presenciar o ensaio e encetar conversas sobre a manifestação, mas no dia marcado infelizmente os integrantes não puderam

comparecer. Dessa maneira, tivemos de ressignificar três horas antes a proposta e escolhemos por discorrer a respeito da história do samba e sua interface e gênese cultural com o terreiro, a capoeira e o candomblé. Chamamos atenção a respeito da sua proibição com a já mencionada Lei da Vadiagem, prendendo àqueles que praticavam por questões de preconceitos relativos à cultura negra, por efeito à religiosidade afro-brasileira. Logo após, destacamos a relação do samba de roda com o Hip Hop em virtude de serem intimamente ligados pela força da resistência negra, além de marginalizados, os praticantes chamados de malandros e criminalizados pela simples dimensão racial. Esse repertório histórico abordado de maneira contextualizada e situada, acabou mobilizando a jovem Elza Soares para refletir sobre a própria história do país, conforme descrito a seguir:

Eu acho que o povo esquece um pouco disso e eu acho que a capoeira, o rap, a dança, o samba traz muito pra, tipo, na nossa memória, né? Lembrar que, tipo, ah, a gente tem isso aqui que é o nosso país, entendeu? Isso aqui que formou o nosso país. Sim, e a questão de como o nosso país foi colonizado pelos portugueses e como isso foi uma violência ali também, né? Trazendo os povos da África e exterminando os indígenas que estavam aqui, né? Então, a gente lembrar essa questão de como a população negra tem essa...foi importante pra essa construção da nossa identidade, seja com a arte, com a música, com a dança, com a alimentação, com as plantas, né? Com as plantações, a gente valorizar isso, né? Como o negro, a importância do negro e do indígena ali pra gente hoje ser brasileiro, né? Dentro dessa história (Elza Soares).

Como já anotamos, a jovem revela como a perspectiva histórica trabalhada a tocou na direção de conhecer mais sobre a cultura afro-brasileira e de qual forma isso influenciou a formação da sociedade brasileira. Dentre as várias interfaces culturais, temos a colaboração direta do povo negro aos diversos ritmos de música, culinária, linguagem, corporeidade e crenças.

Ademais, enfatizamos aos estudantes a despeito da necessidade de reconhecer os ancestrais que lutaram contra as desigualdades raciais e mais tarde deram início aos movimentos sociais organizados, com destaque para o Movimento Negro Unificado. Movimento esse no qual lutou e luta veementemente pela representatividade dos negros no que tange aos saberes, políticas reparadoras, condições de acesso e permanência na educação superior. A luta pelo reconhecimento possibilitou a liberdade das práticas afro-brasileiras em muitos lugares, inclusive para poderem adentrar as aulas de Educação Física em nossa investigação, apesar do estranhamento de professores dos próprios estudantes.

Depois da problematização histórica, fizemos questão de agradecer a participação e a oportunidade em ter colaborado de alguma maneira na formação dos jovens e das jovens pela

experiência vivenciada com a propositura decolonial, já que aquele seria nosso último encontro em grupo. Abaixo as imagens concernentes ao início dessa experiência com o samba de roda, ressaltando a dificuldade em trabalharmos sem os equipamentos necessários e o grupo que havia sido convidado, mas não conseguiu comparecer:

Figura 53 – O samba vive



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 54 – Coloca o samba aí



Fonte: Acervo da autora (2024).

A princípio colocamos a música no som e analisamos as mudanças e transformações históricas no samba, trazendo referências como Geraldo o filme, Pixinguinha, Clementina de Jesus com os cantos dos escravizados. Como com a batida do samba ninguém consegue ficar parado, uma dança em roda acabou espontaneamente fluindo e, posteriormente, um jogo de samba no qual cada um entrava no centro para se expressar na batida da percussão enquanto os

de fora continuavam nas palmas. A timidez não permitiu a presença de muitas meninas no centro da roda, mas trabalhando continuamente percebemos que isso seria possível.

Figura 55 – Samba de roda



Fonte: Acervo da autora (2024).

O samba de roda aconteceu em meio ao repertório ritmo dos alunos, de igual modo permitiu a exposição dos passos que já traziam consigo e, ao mesmo tempo, criarem novas composições desafiando seus colegas. Sandroni (2010, p. 373) explica que uma das características principais dessa manifestação, diferentemente do samba carioca conhecido pelas famosas rodas de samba, é que ela tem um “canto coletivo, tantas outras vezes associado a música tradicional africana e afrodiáspórica. Os praticantes de samba de roda são chamados de “sambadores” e “sambadeiras”, e não “sambistas” como nas demais localidades do país”. Portanto, ao nos atrevemos resgatar as raízes do samba, recontamos parte dessas histórias e compartilhamos músicas com conotações diversas, evocando a dimensão sacra ou da vida cotidiana encharcada de hostilidade, preconceitos e, contraditoriamente, paixões, consoante salienta a jovem com seu depoimento abaixo:

Porque geralmente tudo que é da cultura negra é demonizado, incluindo o samba de roda. E é muito triste ver o racismo religioso hoje em dia, porque geralmente só vai crescendo. Isso é muito importante mesmo, para que as pessoas reconheçam o valor da cultura e desmistifiquem aquilo que foi criado, essa coisa do mal, mas que mostre o que realmente é. Realmente é. E até mesmo a religião católica foi criada com essa mistura, que é o sincretismo religioso, que é a mistura da cultura afro-brasileira com a religião portuguesa. E eles

fizeram essa religião católica, tudo com base no sincretismo. E muitas pessoas não sabem disso. Então é muito bom mesmo para a gente poder, dentro da escola, aprender realmente sobre a nossa cultura. Mostrar o que é verdadeiramente, porque às vezes as pessoas atacam assim, em termos de preconceito, porque não sabem mesmo. Não conhecem. E às vezes tem gente que nem tem vontade de conhecer, só julgar mesmo (Drik Barbosa).

Com efeito, a jovem Drik aponta o preconceito e a discriminação em relação as práticas culturais de origem afro-brasileiras, além de revelar conhecimento quanto ao sincretismo religioso que, por assim dizer, desafrikanizou as religiões africanas. Embranquecendo-as para que pudessem ser aceitas na sociedade de certa maneira, porém, ainda sim continuaram perpassando por muitas situações de intolerância religiosa. Além de contribuir para entendermos como nossas experiências atravessaram a jovem depoente, destacou quais os aspectos relevantes vivenciados no “chão da quadra” e revelou elaboração crítico-reflexiva anterior a experiência decolonial. Para Munanga e Gomes, (2006), “ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com as outras pessoas, [...] a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para produzir as desigualdades raciais” (p. 182).

No caminho contrário das situações de preconceito, violência e opressão, os jovens na roda de fechamento final puderam realizar pequenas coreografias e se apresentar em companhia dos colegas ou individualmente, de acordo com o registro conseguinte:

Figura 56 – Sambando



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 57 – Aconteceu

Fonte: Acervo da autora (2024).

Embora algumas imagens falem por si, o depoimento de Drik contribui para refletirmos quais os sentidos preconizados em nossa última experiência em torno do samba de roda com o grupo:

Eu não me senti incomodada nas aulas não, porque tanto as pessoas que você trouxe quanto você mesmo, foi muito, como pode dizer, foi confortável, conversou com a gente, explicou, então eu não me senti incomodada. Não forçou a gente a fazer caso não quisesse, deu toda a liberdade. E falta, eu não sei direito, porque a última aula que a gente teve, não teve como trazer as outras pessoas, aí eu senti aquela falta assim, para poder ter os professores do samba lá. Com os instrumentos. Eu queria ter visto como seria a aula se eles tivessem conseguido vir. Com certeza ia ser incrível.

Ao considerarmos os apontamentos da jovem, percebemos que as nossas ações com o samba de roda poderiam ter sido enriquecidas com a presença do grupo contatado por nós, pois trariam os instrumentos, ensinariam a tocar e cantariam ao vivo para os estudantes. De qualquer forma, deixamos registrado o nosso esforço e investimento em uma temática pouco trabalhada nas aulas de Educação Física, ainda mais em uma perspectiva decolonial. Perante tais desafios e percalços, constatamos que a maioria dos envolvidos embarcaram em aprender a sambar e recriar a roda ali mesmo, se soltando completamente. Com essa didática em movimento, pudemos favorecer, na medida do possível, possibilidades de interação, educação, aprendizagem e trocas entre sambadores e sambadoras, na tentativa de que produzissem

consciência para dizer o quê e por que devem defender o samba como herança e continuidade ancestral.

Ao final nos despedimos agradecendo toda disponibilidade (dos jovens e do professor da turma) para os encontros e eternizamos o processo decolonial formativo com essa foto abaixo, todos juntos, ubuntando:

Figura 58 – Fechou



Fonte: Acervo da autora (2024).

4 Considerações Finais das Encruzilhadas

O documentário *AmarElo* nos auxiliou desde o começo nessa trajetória de pesquisa cuja problemática era descolonizar as experiências formativas com a Educação Física no Ensino Médio, além de possibilitar rever as colonialidades ainda presentes em nossas relações. Foi de extrema relevância assisti-lo por diversas vezes, ouvir as músicas e ser tocada a ponto de influenciar o percurso reflexivo e ações práticas que atravessaram nossos encontros. Para realizar a proposição das intervenções, foi muito relevante realizar todas as escolhas juntamente ao professor regente, que esteve presente em todo percurso e nos auxiliou em todos acontecimentos das aulas. Pensamos juntos um cronograma que iria compor a unidade didática a partir das observações e vivências iniciais, mas sobretudo nos respaldamos nos elementos resultantes do mapeamento cultural realizado com o grupo.

Compreendemos que os estudos decoloniais emergiram, em especial na América Latina, na tentativa de superar as estruturas coloniais persistentes. Para entender os aspectos conceituais decoloniais, ainda se faz necessário apontar aqueles autores que conceituam a colonialidade. Nesse contexto, foi fundamental problematizarmos a descolonização do poder, do saber, do ser, da natureza e até mesmo do imaginário, uma vez que são questões fulcrais no entendimento das perspectivas decoloniais. Autores como Maurício, Eugênio, Paula, Soares e Nunes (2021) elencaram os estudos decoloniais ao pesquisarem o lazer e as práticas corporais, propondo confrontar as estruturas hegemônicas coloniais. Reforçando essa ideia, eles afirmaram que “o pensamento decolonial percorre um caminho epistêmico com vistas a alcançar outra compreensão do mundo que já está além do que a Europa validou como universal” (p. 705). Os autores articularam a respectiva proposta, reconhecendo a interculturalidade com uma noção de grande relevância, “uma vez que lida com a dimensão da cultura aliada à política e a questão epistêmica. Trata-se de um diálogo com vistas a promover a emergência de uma forma outra de olhar para os processos sociais” (Maurício; Eugênio, Paula; Soares; Nunes, 2021, p. 714).

Não atoa mencionar esses autores, pois nos abriram para pensar que a Educação Física inspirada na decolonidade emerge da problematização constante dos conteúdos, dos temas tratados e como são geralmente abordados e tematizados. Similarmente, da necessidade de um mergulho vertical do professor na realidade vivenciada e no universo cultural construído pelos jovens dentro e fora da escola. Pensar os territórios ocupados e as culturas vivenciadas e produzidas por essas juventudes no tempo livre, foi fundamental para imaginarmos como as populações marginalizadas vivenciam o tempo disponível e como esse processo tão relevante a

qualidade de vida está sendo cada vez mais degradado pelo capitalismo e o processo político neoliberal.

Nesse contexto, apropriamo-nos da concepção de alteridade ao explicar como o olhar para o próprio ‘eu’ constrói-se pela perspectiva do outro, motivo pelo qual vislumbramos uma sociedade na qual busca uma educação intercultural que cultiva e propõe encontros nas diferenças, mas se for o caso, o confronto, as disputas e lutas fronteiriças com elas. Assim, Gallo (2008) contribuiu ao propor a “alteridade na educação” como “possibilidade de encontros” e que “falar sobre alteridade é entender a imagem que temos de nós mesmos, em relação a imagem do outro, é sobre a construção de identidades individuais e coletivas a partir das relações” (p. 22). Ainda segundo o autor, quando se fala em convívio harmônico e democrático:

[...] será que é preciso compreender o outro, tolerar o outro em sua diferença. Para Sartre, isto não passa de uma outra tentativa – também está frustrada – de resolver o problema que o ‘eu’ tem com o outro. Uma atitude de tolerância não significa o respeito à liberdade do outro, mas justamente seu afrontamento, na medida em que escolho, por mim e por ele, viver em um mundo “tolerante” (p. 6).

Gallo (2008) permitiu pensarmos a descolonialidades nas aulas de Educação Física ao ressaltar, portanto, que precisamos ir além do respeito e da tolerância às diferenças, mas “como, então, pensar uma educação da diferença? Educar a diferença, já não seria domá-la, domesticá-la, reduzi-la ao mesmo?” (p. 14). Assim, compreendemos que todo enfrentamento às formas de violência implica em uma mudança sociedade, assim como a busca constante da decolonialidade, visto que só é possível pensá-la a partir das ações transdisciplinares descolonizadas e do trabalho coletivo.

Sendo assim, consideramos que os desafios da Educação Física são inúmeros no momento, pois advogamos que tal componente curricular necessita ir além das pequenas experiências e propor mudanças mais profundas desde as epistemologias até a formação inicial, ou mesmo na transformação da formação continuada. Além de pensar em movimentos maiores que impliquem envolvimento mais perenes desde a presença das universidades no ‘chão da quadra’ como experienciarmos em nossa pesquisa.

Parte significativa dos jovens e das jovens demonstraram muita identificação com o estudo das práticas ligadas à capoeira relembrando suas conexões com ela na infância, como ainda foi possível aprender e criar novas memórias naquele momento. Buscamos, com isso, proporcionar representatividades positivas, pois “o lugar do negro se acha marcado, seja pelo

modo de produção escravista, seja por uma sociedade explicitamente segregacionista, apoiada em leis e ideologias racistas” (p.110). Assim, entendemos como a negritude se torna, por si só o lugar, o território, político, social e de resistência, ambigualmente representado, pelas forças racistas do inconsciente coletivo, ou pela exploração da riqueza cultural ou física.

Em síntese, é urgente a ruptura das demarcações da colonialidade de/nos corpos para um fazer pedagógico contramoderno que tire das relações ensino/aprendizado a centralidade dos aspectos biológicos e físicos. É necessário propor um corpo em movimento, pois é através destes que os sujeitos conseguem introduzir modos outros de compreensão de mundo atravessados por uma ação onde se percebam e realizem sentidos/significados em e para seu meio sociocultural. (Bresolin, Ortiz, Bessa-Oliveira, 2021, p.7)

Ao buscar descolonizar as aulas de Educação Física a partir das contribuições dos jovens negros e das jovens negras a essa experiência, recordei de muitos momentos nos quais busquei em meu percurso como professora regente atender a Lei antirracista com minhas turmas. Alguns momentos com pouco retorno, pois busquei apresentar dados e textos sobre a racialização do mundo com envolvimento dos estudantes e das estudantes a partir de resenhas. E hoje percebo como nessa ação eu estava trabalhando ‘fora’ da Educação Física, descorporificando a disciplina, fazendo o trabalho de outros professores como o de português e o de história, vejo que isso talvez pudesse ser mais relevante em uma proposta interdisciplinar.

Recordei-me também de outras experiências em torno da tentativa de ensino da capoeira, utilizando-se do passado e a história, buscando valorizar a prática de conteúdos silenciados pelo currículo tradicional. Muitas vezes deparei-me com o estranhamento dos estudantes e da direção, pois acreditavam ser uma prática que poderia afetar diretamente às famílias por serem contra as suas religiões, evangélica ou católica. Todavia, uma das experiências que tive nesse processo anterior, logo quando tomei posse como efetiva em uma cidade bem pequena, com alunos majoritariamente negros, a maioria moradores de zona rural, por exemplo, foi extremamente rica. Quando fiz a proposta de trabalhar danças populares e como avaliação final das aulas, propomos um mini festival de dança com apresentação para as turmas, foi muito exitosa.

Nessa experiência vários ritmos apareceram e foi muito rica a apresentação e participação dos estudantes e das estudantes, porém, lembro-me de não ter discorrido posteriormente sobre como foram as experiências, de maneira que poderíamos conhecer mais sobre a história das danças que apareceram, tais como o coco, o maculelê e o samba, mas assim mesmo foi um primeiro processo que consegui vivenciar ali ainda nova como professora regente. O que me fez hoje questionar essa experiência não ter sido tão valiosa como a da nossa

experiência decolonial, pois não tive a colaboração de outros, o que poderia naquele momento potencializar o trabalho com as culturas brasileiras.

Diante de tudo aquilo que nos afetou, consideramos a música o elemento principal de conexão com os estudantes e, conseqüentemente, que possibilitou o questionamento e o acontecimento das nossas ações pedagógicas de maneira contextualizada. Ao permear as questões decoloniais, apontamos a relevância das contribuições africanas ao Brasil em seu processo cultural, além do protagonismo negro e na formação da nação. Ainda ressaltamos o processo Ubuntu e o amarElo, que possibilitou a participação integrativa dos estudantes ao se sentirem parte de todas as atividades, e conectados com os convidados, se expressaram livremente sem serem obrigados a nada. As avaliações dos jovens expõem tal experiência colaborativa:

Contribuiu, porque pelo que eles contavam, a gente se sentiu mais próximo. Tipo, se a gente já tivesse uma proximidade pelo fato da escola. E a história deles, de trajetória, também é muito motivadora. Eu me senti muito à vontade (Larissa Luz).

Foi muito boa, eu gostei bastante de ser mais próximo da nossa cultura, porque geralmente trazem apenas culturas de outros países. Eles abraçam mais outros países e acabam esquecendo a nossa (Djvan).

Diante ao mapeamento das culturas juvenis negras na escola pesquisada, encontramos um grande número de adeptos a música enquanto ocupação do tempo livre, além da opção referente a moda confortável para o dia a dia. De igual modo identificamos que eles estão basicamente ocupando as ruas, praças ou vivendo em família, escutando diversos estilos musicais, mas aquele que mais apareceu nessa pesquisa foi o Hip Hop, além do MTG (um estilo de música remixada como *funk* de Belo Horizonte).

A maioria dos esportes praticados por eles ainda é o futebol ou elementos do jogo, como os chamados “rachinhas”, entretanto, como nossa pesquisa estava inclinada as práticas culturais afro-brasileiras, procuramos pelas raízes ancestrais e contemporâneas afrodiaspóricas. Apesar de apontarmos também a necessidade em descolonizar o futebol e seus processos capitalistas, não decidimos aprofundar isso neste estudo.

Assim, encontramos como escolhas musicais no mapa cultural das juventudes o samba, *funk*, pagode, o sertanejo, *rap*, *trap*, *boombap*, *mpb*, dentre outros estilos musicais, todos com raízes afro-brasileiras. Entre as práticas corporais demarcadas no mapeamento, um grande número de pessoas apontou a dança e poucos evidenciaram a capoeira, mas ao longo das aulas muitos adeptos foram revelados, igualmente nas entrevistas e rodas de conversa.

Quando escolhemos a nossa primeira proposição após iniciarmos com o documentário, a capoeira adentrou trazendo toda a raiz de resistência, canto, dança e luta, firmando bem as raízes para receber as flores e o frutos das culturas afro. Ademais, percorremos outro caminho insurgente que foi o encontro com o Hip Hop e a reconexão com esta manifestação, já que a cidade tem um ‘movimento’ forte com as batalhas de rima e o sarau. Esses eventos me proporcionaram conhecê-los e pensar nesse encontro decolonial, foi então que estabelecemos a parceria com o sarau e conseguimos todo apoio às apresentações, emprestando equipamentos e fortalecendo as presenças.

Como iniciamos fortalecendo as raízes, foi inevitável finalizarmos com a cultura do samba, que como resistência pede força à valorização para evitar o desvio de sua história e tradição, pois assim como a capoeira, nasceu no quintal das casas de candomblé. De um lado, percebemos como a ancestralidade e as juventudes estão intimamente ligadas às tradições, de outro, foi necessário salientar tais influências às novas produções da contemporaneidade. Portanto, outras questões relevantes surgiram em relação as desigualdades com a participação nas aulas, por exemplo, como nos reporta a jovem logo abaixo sobre alguns acontecimentos nas aulas de Educação Física. A rigor, ela denuncia as desigualdades também concernentes ao gênero, destacando a necessidade de enfrentamentos que a nossa proposta fomentou:

Eu diria que assim, quando eu era mais nova, eu tinha um grande problema com educação física, por conta que sofria bullying, essas coisas, e aí eu tinha um meio que, eu era meio que fechada para participar. Só que aí, com a proposta que você passou, né, eu me senti, sabe, quando senti um pouco mais leve, mais à vontade para participar, aí eu acho que isso me ajudou muito a desenvolver essa parte em mim, sabe, desbloquear esse medo que eu tinha. E eu achei muito interessante também toda a dinâmica, tudo que a gente aprendeu com o que você me trouxe, foi incrível (Luedji Luna).

Lélia Gonzáles (1984) contribui com o debate ao expor o racismo e o sexismo na cultura brasileira, ao mesmo tempo ao ressaltar a importância do feminismo negro, apontando que as mulheres negras sofrem três vezes mais que a branca no tocante ao sexismo, o racismo e o classismo. A intelectual relembra o mito da democracia racial, indicando que a mesma oculta sua violência simbólica “de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica” (Gonzales, 1984, p. 228).

Mesmo assim, o ambiente escolar, segundo Hooks (2013, p. 273), “não é o paraíso, mas que o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado”, pois apesar de todas as suas limitações “continua sendo ambiente de possibilidades”, no qual temos a “oportunidade de

trabalhar pela liberdade”. A partir do investimento em “uma abertura de mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir”.

Com base na produção enunciativa da jovem, ressaltamos que as questões de gênero também são necessárias de serem incluídas nos debates e nas ações entre os jovens nas aulas da Educação Física. Ao articular o feminismo negro, Hooks (2000) nos auxilia compreender o lado marginalizado da história, tais como o das mulheres negras e brancas de classe baixa. Segundo a autora, ao estereotipar a feminilidade e o feminismo moderno a um grupo homogêneo de mulheres, isso sugere que todas compartilham as mesmas experiências, ignorando fatores como classe, raça, religião e orientação sexual podem influenciar a maneira como cada uma delas vivencia o sexismo. Embora o sexismo seja um sistema de dominação institucionalizado, ele não determina igualmente o destino de todas as mulheres. Hooks, menciona que ser “oprimido significa ausência de escolhas”, assumindo que a relação entre oprimido e opressor envolve as mulheres negras, a população LGBTQIAPN+, dentre outros:

Uma das características da colonialidade do conhecimento, como sinalizamos, é assumir que aqueles que foram definidos como outros, que são quem representam a diferença colonial, são geralmente os objetos das investigações e pesquisas: mulheres, negras, empobrecidas, pobres, indígenas, migrantes do Terceiro Mundo, como se somente assumi-las como matéria-prima seja uma pesquisa feminista crítica e descolonial. Geralmente o lugar dos privilégios de quem constroem conhecimento sobre esses “outros” e essas “outras” parece inquestionável (Melo et al, 2019, p. 42).

A sociedade e a educação sofreram diversas mudanças com o avanço tecnológico, mas requerem inúmeras superações e desafios para uma efetivação democrática profunda, o que significa ser tolerante:

Um dos ícones de nossos dias, quando se fala, por exemplo, em multiculturalismo, é a atitude de tolerância. Para o convívio democrático, dizem seus defensores, é preciso compreender o outro, tolerar o outro em sua diferença. Para Sartre, isto não passa de uma outra tentativa – também esta frustrada – de resolver o problema que o eu tem com o outro. Uma atitude de tolerância não significa o respeito à liberdade do outro, mas justamente seu afrontamento, na medida em que escolho, por mim e por ele, viver em um mundo “tolerante” (Gallo, 2008, p. 6).

O momento atual demanda muitos atos descolonizatórios tendo em vista que a sociedade se estrutura enraizada no neoliberalismo e a homogeneização constante das subjetividades, por consequência, contribui ao estrangulamento das diferenças pelas máquinas capitalistas. Acerca do mote, Antonio (2022) afirma que “vivemos quase sem perceber em um regime totalitário no

qual a tecnologia está conjugada com princípios e valores neoliberais atuais e estes fecham a gaiola sistêmica a qual estamos presos sem possibilidades de estar fora” (p. 14).

Nesse viés, Borba (2022) complementa que “a racionalidade neoliberal moderna está impregnada de mudanças oriundas do capitalismo burguês e esse se desenvolve com uma inequidade avassaladoramente crescente”. De igual modo, o autor permite entender o cenário ao qual a educação se apoia às reformas, capitalizando o ensino e controlando o currículo, atendendo a economia globalizada e excludente, motivo pelo qual negligencia os jovens, suas realidades e o protagonismo cultural nas aulas.

Adentrar esse contexto, digamos, macroestrutural, permitiu-nos compreender como essas questões afetam nossas juventudes, as escolas e as aulas de Educação Física, por essa razão tivemos força para prosseguir com a proposta decolonial. Julgamos percorrer um caminho interessante quando observamos as narrativas produzidas pelos jovens participantes do nosso estudo, quais sejam:

Eu não gosto muito de aulas de educação física, mas depois que o projeto começou eu passei a vir mais vezes. E trazer o pessoal da Batalha do Rap foi muito contribuir, porque geralmente eu vou lá assistir, eu tenho vontade de assistir o sarau também, só que só dá para eu ir quando eu estiver de férias. Porque é tarde e é longe também. Eu fui algumas vezes, mas acabei não indo muito por causa disso, pelo horário. E são pessoas também que eu já conheço há mais tempo, porque eu morava no Novo Horizonte (Elza Soares).

Normalmente as aulas de educação física são só... Negócio normal, né? Aí esses temas diferentes, eu gostei muito mesmo. O que que é normal? Que, tipo, tem só tipo... Vôlei, queimadas, essas coisas, futebol, que... A gente consegue se dar muito bem com isso. Aí essas aulas diferentes que conseguiam encaixar todo mundo foram muito bom. Todo mundo participou, né? Foi muito bom. Você achou diferente, assim, a participação? Sim. Por causa que você trouxe bastante pessoas, né? Que podem explicar o que você não sabe, né? Porque a gente não sabe de tudo. Aí a gente tem que trazer as pessoas especializadas nessa área pra poder contar um pouco de tudo pra gente (Ludji Luna).

Os depoimentos nos permitem perceber como as atividades propostas tornaram-se parte de mudanças significativas em relação ao encontro entre os estudantes, após as aulas descolonizadoras. Logo, é mister pensar outros caminhos possíveis e inspirar diferentes profissionais da educação pela busca em garantir a inclusão de todos, às aprendizagens e identificação com os temas tratados:

Eu me identifiquei mais, foram com dois, que foi com... Era freestyle que ele falou? É, da rima, da batalha de rimas? Não, batalha de rimas da dança. Esse e a capoeira. A capoeira, por causa que a família do meu pai inteiro é capoeirista, a maioria é mestre, então meio que eu convivi com isso conforme

eu fui crescendo. E a dança é porque, sei lá, eu acho que assim, eu achei tão satisfatório, sabe? Tipo, a dança é uma forma muito gostosa de você se expressar, demonstrar o que você tá sentindo, aí eu achei que foi uma coisa que combinou comigo, sabe? Porque eu sou uma pessoa muito expressiva, então se eu não conseguir expressar em palavras, eu achei legal a ideia de expressar em dança. Sim, muito legal, com a arte, né? Com a arte (Iza).

As experiências com o Hip Hop, o samba, as batalhas de break e de rimas nos encontros com a Educação Física decolonial nos auxiliaram a compreender a cultura embebida no ‘movimento’, o lugar da representação da cultura juvenil negra periférica e sua vinculação com o pertencimento a própria escola, bairro e município. Isso vem à tona na declaração de Tássia Reis: *é que esses temas, assim, abordados pelo menos nas escolas abrem a mente das pessoas e a gente se vê neles, né? Que aqui a gente aprende praticamente tudo, né [...] mas quando o saber é da periferia tudo parece que não existe. Aí já crescer aprendendo esses temas é muito bom já de começo pra nós, a escola e a cidade, né? Até pro nosso futuro.*

Reportar-nos a essa afirmação acima nos induz a pensar como temos o dever de descolonizar muitas de nossas escolhas, razão pela qual defendemos a necessidade de um planejamento dialogado com as culturas juvenis nas propostas decoloniais de Educação Física. Dado que é relevante pensar como as pequenas escolhas podem fazer diferença nas interações e no desenvolvimento das aulas. Acontece que a experiência em voga nos possibilitou a imersão na cultura dos jovens, tanto as que reproduzem sendo reféns da indústria cultural quanto as produzidas transgressivamente no confronto com a realidade. De qualquer forma, as propostas insurgentes mobilizaram os estudantes pela curiosidade ao novo, diferente e inesperado em termos de conteúdos, metodologias, abordagens e, sobremaneira, sensibilidades:

Eu acho que quando teve a aula de capoeira, porque eu já fazia capoeira quando eu era mais nova e quando você trouxe as pessoas mesmo para passar na escola de novo, aí teve um sentimento meio que de... tipo, está revivendo novamente aquilo. Nostalgia. É, de nostalgia, aí eu gostei bastante. Eu fiquei sabendo também que muitos dos meus colegas já fizeram, e quando eu fiquei sabendo foi tipo, todo mundo conversando sobre, eu gostei muito dessa aula. Ai, que legal. E a aula de dança também, nossa, aquela lá foi muito boa. Se soltar. Nossa. Se permitir, né, participar. Sem julgamento nenhum, foi muito bom (Iza).

Eu não me senti incomodada nas aulas não, porque tanto as pessoas que você trouxe quanto você mesmo, foi muito, como pode dizer, foi confortável, conversou com a gente, explicou, então eu não me senti incomodada. Não forçou a gente a fazer caso não quisesse, deu toda a liberdade. E falta, eu não sei direito, porque a última aula que a gente teve, não teve como trazer as outras pessoas, aí eu senti aquela falta assim, para poder ter os professores do samba lá (Iza).

Sem contar que samba, capoeira, a gente só aprende quando tem datas assim que envolvem. Mas agora fora, a gente nunca aprende assim. Então foi muito bom ter a experiência de poder estar convivendo com as pessoas que já sabiam e ter a experiência de movimentar nosso corpo para saber como que é na prática. Gostei bastante (Iza).

Em última análise, presumimos que os jovens se sentiram valorizados por se reconhecerem como pertencentes às aulas, em virtude de se sentirem livres e seguros para explicitarem o que pensam a respeito de temas emergentes, dentre os quais se destacam o racismo, a discriminação e o preconceito étnico-racial. Isso fica evidente na narrativa do jovem Luiz Melodia ao ser questionado sobre o racismo contra as práticas afro-brasileiras, segundo ele: *“eu acho que essas aulas incentivam as pessoas a serem menos preconceituosas. Ver que a cultura vem dos antepassados e as pessoas não sabem de onde vem à nossa maneira de ser, comer, se vestir, agir. E eu acho que tudo vem dos nossos antepassados, né? Literalmente. E a gente abordar esses temas, eu acho legal. E logo complementa o porquê considerou interessantes e desafiadoras as manifestações escolhidas, a saber: “por causa que você trouxe bastante pessoas, dando a impressão que a educação física e a escola precisam abrir suas portas. Pois as outras pessoas podem explicar e ajudar no que você não sabe, né? Porque a gente não sabe de tudo. Aí a gente tem que trazer as pessoas especializadas nessa área pra poder contar um pouco de tudo pra gente” (Luiz Melodia).*

Quando nos deparamos acerca dos questionamentos dos desafios pela busca decolonial na Educação Física, concluímos que além de aumentar todo o repertório teórico investigativo, interferiu nas ações diárias, pensamentos, crenças e nos possibilitou crescimento acadêmico e pessoal. De maneira similar, indagamos o que os jovens aprenderam e como avaliaram as experiências, sendo parte das respostas descritas a seguir:

Que eu aprendi a fazer algumas coisas. No rap, eu pensei que eu não conseguiria dançar, mas eu consegui. E no samba, que eu também não sabia sambar, mas ao menos eu voltei a saber. Que eles não ensinam muito na escola. Às vezes, alguns professores só passam futebol, rolha, essas coisas assim. E não pensam na nossa cultura aqui do Brasil. Aí, nisso, acaba o esquecimento da nossa cultura (Luiz Melodia).

Porque pode ajudar a ver que não só, tipo assim, essas coisas são, porque antigamente eles sabiam que essas coisas eram proibidas, que era feia, que era isso. E pra agora, a gente que não tem muito preconceito, perceber que isso é uma aprendizagem, que a gente pode gostar de uma coisa que a gente nunca viu, de culturas, das culturas negras e também que isso ajuda eles a dispersar, a não ficar com tanto o racismo. Eles sofrem racismo, eles vão lá e fazem uma dança, cantam, aí eles se aliviam com o próprio isso. Se expressam, né? Você acha que ainda tem muito preconceito com a capoeira, com o samba e com o hip hop? Não mais, porque algumas pessoas sim (Jorge Ben).

Por fim, esperamos com todo esse investimento científico colaborar com a implementação de uma Educação Física antirracista inspirada na abordagem decolonial ao colocar em pauta todos os tipos de desigualdade, sejam elas epistemológicas, simbólicas, econômicas e que garanta a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. Disponível em: <http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigodahistoria-unica.pdf>. Acesso em 10 junho 2023.
- SANTOS, Jonatha Daniel Alves dos; ALONSO, Rozane. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, 2023.
- ALVES, Flávio Soares; DIAS, Romualdo. A dança Break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, p. 01-07, 2004.
- AMBROSIO, Danilo Albert. Ponta de lança. In: Ricon Sapiência. **Galanga Livre**. 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rincon-sapiencia/ponta-de-lanca-verso-livre/> Acesso em: 10 de novembro de 2024.
- APOLINÁRIO, João. Segura a primavera nos dentes. In : SECOS E MOLHADOS. Secos e molhados. Record, 1974. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/secos-molhados/70265/>. Acesso em: 10 de novembro 2024.
- AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. **Caderno CRH**, v. 27, p. 613-627, 2014.
- ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Engolo e capoeira. Jogos de combate étnicos e diaspóricos no Atlântico Sul. **Tempo**, v. 26, p. 522-556, 2020.
- BARROS RONCOLATO, Carlos Henrique de; SOUZA ALBUQUERQUE, Karla Daniel Martins de; BARROS ALBUQUERQUE, Adenilson de. **AMARELO (2019), de Emicida: Por uma pedagogia do encontro**. **Revista Prática Docente**, [s.l.], v.5,n.2, p. 857 – 869, 2020.
- BRESOLIN, Marcio Rogerio; DOS SANTOS ORTIZ, Marcela; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial. **RELAcult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, 2021.
- BRUCKMANN, Renata; RANCK, Elisabeth. **Cartografia Social como Abordagem Metodológica no Ensino da Cartografia no Ensino Médio**. In: FERRETTI, Orlando (org.). Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: primeiro semestre de 2017. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2017/1.
- CORRÊA, Lionela da Silva; SOARES, Artemis de Araújo; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica para todos e identidade amazônica: caminhos à decolonialidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 27-46, 2022.
- COSTA, Yvonne Lara da. Alguem me avisou. In: Dona Yvone Lara. 1981. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dona-ivone-lara/45561/> Acesso em: 10 de novembro de 2024.

CSERMAK, Caio; GRAEFF, Nina. **“O mesmo samba”**: a profissionalização dos Sambas de Cachoeira e sua reificação em grupos de Samba de Roda. **Pontos de Interrogação–Revista de Crítica Cultural**, v. 8, n. 2, p. 27-50, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Editorial Boitempo, 2017.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Editora UFMG, 2005.

DÖRING, Katharina. **Samba de roda**: visibilidade, consumo cultural e estética musical. **Pontos de Interrogação–Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, p. 147-174, 2013.

DULCI, T. M. Spyer; MALHEIROS, M. Rocha. (2021). **Um giro decolonial à metodologia científica**: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista espirales**, 5(1), 174–193. Recuperado de <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>

ESCOBAR, Arturo. **El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿ globalización o postdesarrollo**. Buenos Aires, 2000.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017.

FRANÇA, Isadora Gonçalves. **O papel ideológico da imprensa na Revolta dos Governados de 2013 no Brasil**. 2022. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro

FILHO, João Lindolfo. **Hip Hop**: das Periferias ao Mainstream Hip Hopper: Tribus Urbanas, metrópoles e controle social. 2015.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111326/mod_resource/content/1/o-sujeito-e-opoder.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

FELICIANO, Israel. O hip hop é Foda. In: Rael da Rima. **Diversificando**. 2014. Disponível em: Acesso em: 10 de novembro de 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016**: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

PEREIRA FILHO, Francisco de Assis; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **Gestão de políticas públicas educacionais para o ensino médio integrado**. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 1, p. 1568-1579, 2024.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba. **Decolonialidade e Educação Física:** epistemes e pedagogias outras como possibilidade de uma educação antirracista. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 7, p. 1-16, 2022.

FREITAS, Matheus. **Afrofuturismo:** na contramão da modernidade. 2023.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros:** educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008, p.1-16.

GARCIA, Amanda Veloso. **A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos.** *Educação e Filosofia*, v.36, n.77, p.685-728, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas. Como elaborar projetos de pesquisa,** v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GOMES, Daniel Pinto; DO CARMO, Klertianny Teixeira. **Epistemologia sul-corpórea:** por uma pedagogia decolonial em educação física. 2017.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Disponível em: <https://educacaoantirracista.conceitosfundamentais>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação:** ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GRAEFF, Nina. **“Samba de Roda:** comemorando identidades afro-brasileiras através da performance da performance musical. *Artelogie. Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l’Amérique Latine*, n.4, 2013.

RIGHI, Volnei José. **RAP: ritmo e poesia:** construção identitária do negro no imaginário do RAP brasileiro. 2012.

HOOKS, Bell, **Feminist theory:** From margin to center. **Pluto Press**, 2000.

HURTADO, Lina Maria; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Resistir y Re-existir.** *GEOgraphia*, v. 24, n. 53, 2022.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,** p. 145-162, 2000.

LISBOA FILHO, Flavio Ferreira; MACHADO, Alisson. **Comunicação e cultura:** reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. In: *XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*. 2015. P. 1-15

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 12, p. 26-38, 2005.

LUGONES, Maria. **“Rumo a um feminismo descolonial.”** *Revista Estudos Feministas*, v.22, 2014.

MACHADO, Andrielle Prates da Silva. **É tudo pra ontem: a contribuição do documentário "AmarElo" para libertação do pensamento negro em diáspora.** 2023.

MADRID, Silva Christina de Oliveira. **Educação Física escolar: saberes, praticas pedagógicas e formação.** Editora Interesaberes, 2024

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Denis Sousa de. **A colonialidade do poder e suas subjetividades.** *Teoria e Cultura*, v.15, n.2, 2020

MAGALHÃES, José A. R.; LOPES, Raphaela de A. L. **Pós-colonialismo, descolonialidade e marxismo: um mapeamento das relações entre os aportes filosóficos do novo constitucionalismo latino-americano.** 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Os circuitos dos jovens urbanos.** *Tempo social*, v. 17, p. 173-205, 2005.

MARTÍNEZ, Luis. **La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación.** *Revista perfiles libertadores*, v. 4, n. 80, p. 73-80, 2007.

MAURICIO, Joise Simas de Souza *et al.* **Lazer e a opção decolonial: diálogos teóricos e possibilidades de construções contra-hegemônicas.** *Licere* (Online), p. 695-725, 2021.

MATÉRIA, Tonho. Vieram três pra bater no negro. In: Tonho Matéria. **Capoeira - a dança da malandragem.** 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tonho-materia/vieram-tres-pra-bater-no-negro/> Acesso em: 10 de novembro de 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** n-1 edições. **Traduzido por Sebastião Nascimento.** Sao Paulo, 2018.

MELO, Paula Balduino de et al. **Descolonizar o feminismo.** Brasília: editoraFB, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: **Mazza Edições**, v. 2, 2012.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir.** *Serie Afterall*, v. 2, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial.** *Revista lusófona de educação*, v. 48, n. 48, 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível.** *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

MORAES, Marcos Aurélio Guidetti de; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação física escolar em uma perspectiva decolonial: primeiras aproximações.** 2022.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?.** *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Território e territorialidade como fatores constitutivos das identidades comunitárias no Brasil: caso das comunidades quilombolas.** *Patrimônio cultural, territórios e identidades*, p. 132-144, 2012.

NAME, L., SYER, T., CUNHA, G.R, BRITO, M.V.B e OLIVEIRA, A.C.R, **Insurgências decoloniais: geopolítica do conhecimento para outros mundos possíveis.** *Redobra*, n,15, ano 6, p.317-335, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física.** 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo 1 “O currículo multicultural da Educação Física”.** *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, v. 5, n. 2, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física: contexto, fundamentos e ação.** *Educação Física escolar: saberes, práticas pedagógicas e formação*, p. 287, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves; DA SILVA, Sandra Kretli; DE OLIVEIRA, Danilo Araujo. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos.** *Acta Scientiarum. Education*, 2023.

OLIVEIRA, Angelo Dantas de; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, TâniaMaria. **Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras.** *Práxis Educacional*, v. 19, n. 50, p. e12042-e12042, 2023.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. **Trajetórias do Hip Hop e da questão racial brasileira: alguns apontamentos.** *Laje*, v. 2, n. 2, p. 378-419, 2023.

_____. **Existências Desumanizadas pela Colonialidade do Poder: Necropolítica e Antinegritude Brasileira.** *GEOgraphia*, v. 24, n. 53, 2022.

OLIVEIRA, Leandro Roque. Quem tem um amigo tem tudo (Tem Tudo). In: EMICIDA. **Amarelo.** Laboratório Fantasma. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/discografia/amarelo-2019/> Acesso em: 10 de novembro 2024.

_____. Principia. In: EMICIDA. **Amarelo.** Laboratório Fantasma. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/discografia/amarelo-2019/> Acesso em: 10 de novembro 2024.

_____. AmarElo. In: EMICIDA. **Amarelo.** Laboratório Fantasma. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/discografia/amarelo-2019/> Acesso em: 10 de novembro 2024.

_____. Chapa. In: EMICIDA. **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa**. Laboratório Fantasma. 2015. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/chapa/> Acesso em: 10 de novembro 2024.

_____. Rinha. In: EMICIDA. **Emicídio**. Laboratório Fantasma. 2010. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/1752038/> Acesso em: 10 de novembro 2024.

OLIVEIRA, Lindiana da Silva et al. O samba vai à escola: o samba de roda como prática pedagógica decolonial. 2024.

OLIVEIRA, Rita de Cassia *et al.* **Educação física e decolonialidade: encontrando brechas decoloniais na formação de professores/as para a diferença**. In: **XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2021.

OLIVEIRA, Yan Gabriel da Conceição. **A arte de Emicida e a reescritura da história brasileira: uma análise decolonial de AmarElo**. 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; NEIRA, Marcos Garcia. **A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural**. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.

PARAÍSO, Marlucey Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, p. 283-303, 2004.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes;

PEREIRA, Eliúde Costa. **Bncc: Das intenções oficiais ao envolvimento docente**. *Revista Foco*, v. 17, n. 1, p. e4057-e4057, 2024.

PARNAIBA JUNIOR, da Silva Manoel. **A transposição histórica artística do Breakdance: das ruas para as academias em Manaus**. 2019.

PEREIRA, Jaqueline Trindade. **Casas de hip hop: criação e construção de saberes emancipatórios**. 2023.

QUEIROZ, Rafaela Cristina de Souza. **Os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra**. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, v. 12, n. 40, p. 213-230, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais- Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clasco, p. 107-126, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

TAVARES, Manuel; SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES Maria Paula. (Orgs.) (2009). **Epistemologias do Sul**. 2009. n. 03, 2005.

VASCONCELOS, Marcella Raysa Tôrres. **Práticas cartográficas na arte e a representação de territórios através do grupo Rimini Protokoll**. 2019.

REIS, Ronaldo dos; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural e africanidades: exu, saberes discentes e encruzilhadas.** *Dialogia*, n. 38, p. 1-14, 2021.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. **Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais.** *Revista Teias*, v. 21, n. 62, p. 131-143, 2020.

REIS, Liliane Rodrigues. **O componente curricular Projeto de Vida no " Novo Ensino Médio" e a formação do sujeito neoliberal.** 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SÁ, André Luiz das Graças de. **Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições.** *Motrivivência*, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022.

SANDRONI, Carlos. **Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade.** *Estudos avançados*, v. 24, p. 373-388, 2010.

SANTOS, Ezequiel Cruz. **O Hip Hop como valor cultural afro-brasileiro: identidade e política no Rap brasileiro e na poesia moçambicana.** 2019.

SANTOS, Vinicius De Souza et al. **Tem cor na educação?: O novo ensino médio e a ampliação das desigualdades raciais.** *Revista Saberes da Amazônia*, v. 5, n. 11, 2020.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. **Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados.** *Perspectiva*, v. 41, n. 1, 2023.

SANTOS JUNIOR, Flavio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da Educação Física e a enunciação dos saberes discentes.** 2020. **Tese de Doutorado.** Universidade de São Paulo.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. **Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física.** *Educação UFSM*, v. 44, 2019.

SILVA, Glaycon de Souza Andrade. **Resistência cultural: a importância das batalhas de rima como territórios fundamentais do Hip-Hop em Belo Horizonte –MG.** *Boletim Alfenense de Geografia*. Alfenas. v. 2, n.4, p. 134-157, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 1999. p. 70-89.

SSIS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões histórica.** Rio de Janeiro: quartel/Nitéroi – RJ: Quartel/Penesb/EdUFF, 2003, p.08 – 40

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias.** Autores Associados, 2017.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional.** Editora Vozes, 2023.

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. **Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon.** Educação, p. e112/1-27, 2021.

SOUSA, Gustavo, Silva. **O rapper que repensou o Brasil: apontamentos sobre a letra da canção Principia de Emicida.** Música em Foco, [S.I.], v.4, n.1, p.57-67, 2023.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03,** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília –DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, **Coleção Educação Para Todos.**

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica.** *Práxis Educativa*, v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017.

VARGAS, Mestre Toni. Dona Isabel que história é essa. In : Toni Vargas. **Liberdade.** 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mestre-toni-vargas/353001/> Acesso em: 10 de novembro de 2024.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Resenha de: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. **Conceitos e práticas para pesquisas contemporâneas: algumas palavras sobre a obra metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** *Educação em Revista - UFMG* [en linea]. 2013, 29(4), 279-287[fecha de Consulta 10 de Novembro de 2023]. ISSN: 0102-4698. Disponível en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360936012>.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação Física Menor.** Paco e Littera, 2022.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Os desafios contemporâneos da capoeira.** *Revista Textos do Brasil*, v. 14, p. 9-19, 2008.

Sites Visitados:

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única.** 2009. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> Último acesso em 02/04/2024

Conteúdo Básico Comum, CBC, Ensino Médio, 2005, Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc> Último acesso em 10/04/2024

Currículo Básico Comum (CBC) anos finais, 2014, Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/> Último acesso em 20/04/2024

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Último acesso em 07/04/2024, as 14:41

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Último acesso em: 27/04/2024

Lei nº. 10639/03, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Último acesso em: 20/04/2024

Ubuntu: “Eu Sou Porque Nós Somos” Moda, Rua, Música, Arte 20/01/2022 | Por Caio
<https://www.laboratoriofantasma.com/blog/ubuntu-eu-sou-porque-nos-somos.html?v=661fc24b4d317> Último acesso em: 07/04/2024

“Chapa”: novo clipe de Emicida mostra o sofrimento de mães que perderam seus filhos.
Gambiarra. 01/09/2016 <https://www.unijui.edu.br/unijui-fm/noticias/27664-chapa-novo-clipe-de-emicida-mostra-o-sofrimento-de-maes-que-perderam-seus->

ANEXO A – Guia de Navegação (livreto): Cartografias e corpografias das culturas juvenis negras para pensar uma educação física decolonial.

PPRODUTO EDUCACIONAL

GUIA DE NAVEGAÇÃO (LIVRETO): CARTOGRAFIAS E CORPOGRAFIAS DAS CULTURAS JUVENIS NEGRAS PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL

Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio. (Meyer; Paraíso; Oliveira, 2014, p. 281)

Inicialmente, proporemos construir um mapeamento de caminhos metodológicos e inspirações decoloniais para conectar linhas e tecer este produto educacional. Com o objetivo de realizar uma cartografia das culturas juvenis negras periféricas em um município do Sul Mineiro, pretendemos elaborar pistas que inspirem professores e professoras de Educação Física atuantes no Ensino Médio por intermédio das corpografias decoloniais.

Por movimentos (DE)(s)construtivos, buscamos mapear as culturas “outras” e incluir análises corpográficas decoloniais para compor este livreto cartográfico com intuito de socializar a experiência única da pesquisa em voga com docentes, especialmente a respeito da decolonização das práticas corporais e do currículo, ao utilizarmos culturas marginalizadas como mote. Tais manifestações fazem parte da realidade dos jovens que estudam nas escolas de periferia, em nossa hipótese, baseadas em metodologias euro-norteamerica, que não reconhecem o pertencimento identitário dos envolvidos, mas contribuem à hierarquização racial dos processos culturais. O presente protótipo, aportou-se inicialmente na construção de um livreto com o percurso de uma cartografia corpográfica das culturas juvenis negras de periferia, cuja finalidade é inspirar uma Educação Física decolonial.

A cartografia foi escolhida como método para aproximar as culturas juvenis negras existentes na região escolhida para o estudo com os jovens participantes das aulas de Educação Física escolar. Este guia é uma possibilidade para pensar práticas expressivas decolonizadas construídas em colaboração com os sujeitos da pesquisa, pensando caminhos possíveis para os docentes da nossa subárea. A divulgação do conhecimento científico é fundamental à validação das pesquisas acadêmicas, visto que ao pensarmos os produtos educacionais, no Mestrado

Profissional de Educação, estaremos potencializando a ampliação do público que acessará os conhecimentos científicos produzidos na academia e os ressignificará no “chão da escola”.

O mapeamento das culturas juvenis negras viabiliza o reconhecimento das práticas existentes e motiva novas perspectivas às aulas. As citações a seguir contribuem para ampliar a compreensão de cartografia e revela a primeira pista acerca da composição metodológica:

Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem (Rolnik, 2006, p. 23)

Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre. Eles, sejam quais forem, de onde forem ou de onde vierem, de um mar ou de um deserto, de uma festa ou de um pântano, correm, são fluídos, quase gasosos, escapam. O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não, é, assim, algo fixo, um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação (Meyer; Paraíso; Oliveira, 2014, p. 286)

A cartografia, sendo o modo de expressão, tem o mapa como suporte material, produto final e representação de um lugar: visualizar, conceituar e registrar graficamente um espaço ou a superfície terrestre são atos de mapeamento. Também ao se movimentar o homem aprende a ler os rastros do solo (Vasconcelos, 2019, p. 668).

A cartografia social vem na contramão da cartografia dita tradicional, surgindo com uma nova forma de abordar cartografia, sendo um instrumento que tem como finalidade incluir elementos capazes de demonstrar fenômenos sociais a partir da percepção do espaço pela própria comunidade (Rank; Bruckmann, 2017, p. 10).

A composição cartográfica como mapa das culturas juvenis negras implica compreender como o lugar e a identidade são intrínsecos ao pertencimento, reconhecimento do espaço e a geração de vínculos, no entanto reconhecemos a relevância da valorização das culturas locais, negras e de periferia como processos de resistência, reexistência, representatividade e interculturalidade. Escobar (2020, p. 113), em conformidade com tal perspectiva, defende que “la crítica reciente al lugar por parte de la antropología, la geografía, las comunicaciones y los estudios culturales, ha sido tanto esencial como importante y continúa siéndolo”. E continua:

Tomando como punto de partida el carácter problemático de la relación entre lugar y cultura, estos trabajos hacen énfasis em el hecho de que los lugares son creaciones históricas, que deben ser explicados, no asumidos, y que esta explicación debe tomar en cuenta las maneras en las que la circulación global del capital, el conocimiento y los medios configuran la experiencia de la localidad. El foco, por lo tanto, cambia hacia los vínculos múltiples entre identidad, lugar y poder -entre la creación del lugar y la creación de gente- sin

naturalizar o construir lugares como fuente de identidades auténticas y esencializadas. En la medida en que los cambios en la economía política global se vuelquen hacia concepciones distintas de lugar e identidad, la relación lugar-/poder/identidad se hace más complicada. ¿Cómo reconcebir la etnografía más allá de los lugares y culturas limitadas espacialmente? ¿Cómo explicar la producción de diferencias en un mundo de espacios profundamente interconectados? (Escobar, 2000, p. 115).

Como se pode deprender, Vasconcelos (2023, p. 164) assevera que “cartografar é acompanhar processos envoltos em um misto de práticas, atitudes, memórias e valores capazes de reproduzir a realidade vivida, que, muitas vezes, não nos pertence, já que estamos no território dos outros”. Em torno desse diálogo complexo entre cultura, jovens e escolarização, Dayrell (2007) ressalta que o problema não se reduz a escola ou a juventude, em razão de que os desafios perpassam por mudanças profundas na sociedade, alterando os processos de socialização dos mesmos. Apresentando uma abordagem aproximada, Magnani (2005) articula dois elementos, os comportamentos e os espaços observando as relações e permanências, utilizando-se do termo ‘circuito dos jovens’. Ocorre que o autor busca apontar os recortes restritos aos territórios juvenis designando também uso de equipamentos e espaços urbanos, citando a possibilidade de encontros e comunicação entre os diversos grupos existentes.

Por fim, corroboramos com Leal e Lima (2021, p. 24), na medida em que consideram “a territorialização como um processo que envolve integração e busca de pertencimentos material e cultural, há também oposto, quando muitas culturas são negadas”. A desterritorialização é a negação do território a exclusão o, expropriação e sobreposição de espaço (p. 25). Tendo em vista que a escola, além de território da educação, também se constitui como diversos territórios “que se sobrepõem e que são apropriados pelos mais variados grupos: religiosos, nerds, turma do futebol, galera da zoação, turma do fundão, “dos caras”, “das minas”, dos players, entre outros” (Leal; Lima, 2021, p. 23).

Pista 1: CORPOGRAFIA DECOLONIAL, CULTURAS JUVENIS NEGRAS, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Para navegar entre as possibilidades infinitas do oceano criativo e cultural afrobrasileiro, buscamos construir para um mapeamento de caminhos metodológicos e inspirações decoloniais e conectar linhas ao tecer este produto educacional. Com o objetivo de realizar uma cartografia das culturas juvenis negras periféricas as aulas de educação física, elaboramos pistas que podem

inspirar outros professores e professoras de Educação Física atuantes no Ensino Médio por intermédio das corpografias decoloniais.

Ao mapeamos o tempo livre das juventudes periféricas em questão, a maior parte sinalizou que passam o tempo ouvindo músicas, jogando bola, passeando com a família, indo às igrejas e a ambientes naturais, dormindo e descansando usando o celular. Entretanto, eles ao mesmo tempo também estão produzindo arte, dedicando-se a música, ao violão, ao desenho, a dança e a confecção de artesanatos, além de compartilhar a rua com amigos e amigas. Com efeito, tal mapeamento inicial foi essencial para entendermos os espaços segundo os quais as juventudes têm ocupado e como se deslocam na cidade e na ‘roça’, sendo o costume de frequentar praças que se destacou significativamente.

Por movimentos (DE)(s)construtivos, buscamos mapear as culturas “outras” e incluir análises corpográficas decoloniais para compor este livreto cartográfico com intuito de socializar a experiência única da pesquisa em voga com docentes, especialmente a respeito da decolonização das práticas corporais e do currículo, ao utilizarmos culturas marginalizadas como mote. Tais manifestações fazem parte da realidade dos jovens que estudam nas escolas de periferia, em nossa hipótese, baseadas em metodologias euro-norteamericana, que não reconhecem o pertencimento identitário dos envolvidos, mas contribuem à hierarquização racial dos processos culturais. O presente protótipo, aportou-se inicialmente na construção de um livreto com o percurso de uma cartografia corpográfica das culturas juvenis negras de periferia, cuja finalidade é inspirar uma Educação Física decolonial.

Contribuições das culturas juvenis negras para pensar uma Educação Física com inspiração decolonial: caminhos abertos para a pesquisa.

Tudo, aliás, é a ponta de um mistério, inclusive os fatos. Ou a ausência deles. Dúvida? Quando nada acontece há um milagre que não estamos vendo. (Guimarães Rosa)

Diante a definição de mistério, não se pode explicar o território sagrado, apenas senti-lo. Faz-se caminho a esta pesquisa a partir do sentido dos encontros, que possibilitaram esta composição, assim como a arte, a cultura popular e o jogo que nos absorve em inteireza. Parte significativa das propostas de Educação Física no Ensino Médio privilegiam experiências corporais que reproduzem estruturas coloniais que favorecem uma educação homogeneizante,

racista, heteronormativa. Questionamos quais as contribuições possíveis da juventude negra de periferia, para pensar uma Educação Física descolonizada?

Como objetivo primário buscamos mapear as culturas juvenis de jovens negros periféricos; visando escutá-los para que possamos construir de forma colaborativa uma proposta (com inspiração decolonial) de Educação Física antirracista no Ensino Médio. A juventude e a ancestralidade abrem as portas para o futuro, assim, é necessário conhecermos as novas gerações da negritude. Adiante propomos selecionar um grupo focal (roda de conversa) para realização de entrevistas em diálogo com o componente curricular Educação Física e a tematização das desigualdades étnico-raciais. Ao realizar a roda de conversas, problematizamos pautas específicas referentes ao tema para compreender as contribuições das culturas juvenis da negritude para a composição da nossa proposta de Educação Física outra.

Propomos dialogar com a juventude negra, para possibilitar discussões que contribuam para a descolonização da Educação Física escolar e incitar abordagens com perspectivas mais democráticas e antirracista. Para isso esta pesquisa propõe como foco entender as relações de saber-poder-verdade visando provocar reflexões, com o objetivo de elaborar tal proposta decolonial. Ao dialogar com autores como Foucault, Dayrell, Nilma Lino Gomes, Magnani, Djamilia Ribeiro e Chimamanda Adichie, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, dentre outros autores decoloniais, como Lugones, Quijano e Lander.

Comprometidos com a decolonialidade, buscamos construir uma proposta a partir do diálogo com os jovens negros, a qual propomos uma intervenção na escola pública pesquisada. Compreendemos que os estudos decoloniais emergiram, em especial na América Latina, na tentativa de superar as estruturas coloniais persistentes. Além disso visamos contribuir para que jovens negros acessem as questões políticas (prática de poder) e educacionais com presença e identidade, que contribuam para o reconhecimento e pertencimento racial com orgulho das ancestralidades, para promover um processo formativo no qual integre realidades, saberes e existências outras. As históricas práticas racistas que compõem o currículo e envolvem os espaços educacionais, merecem reflexões que contribuam para mitigarmos as relações sociais racistas e coloniais. Por consequência a violência da hierarquização e subordinação de corpos negros, ao privilegiar o currículo eurocêntrico, forjando perspectivas hegemônicas, razão pela qual se mantém a formação elitista, branca, misógena, heteronormativa e católica.

Ainda que a Lei nº 10639/03 normatize o trabalho efetivo da valorização da cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino em escolas públicas e particulares, a dificuldade se encontra em como abordar os temas na Educação Física. Como efeito, indagamos para além das abordagens referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, ou seja, como contribuir para

a valorização dos conhecimentos, da estética e autoestima da juventude negra nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?

A composição do currículo e as tramas que estabelecem enredos ao cotidiano escolar, expõem as configurações e características da sociedade e reproduzem as estratificações sociais. Os processos culturais ainda constituem as lógicas institucionais, que inerentes à educação reproduzem ainda estruturas coloniais, ao utilizarem de metodologias que contribuem para a manutenção do “status quo”, ou seja, a perpetuação da cultura eurocêntrica excludente.

Direcionando a discussão para as culturas juvenis, Dayrell (2007), problematizou a condição juvenil acerca das necessidades e culturas singulares que reproduzem, propondo uma reflexão a respeito dos desafios de repensar o sistema escolar no sentido de incluir as juventudes e as diferenças. Além disso contribui sobre o ponto de vista majoritário para os profissionais da escola, ao qual observa o jovem apenas em condição de "aluno" assim observando e contribuindo para a juventude de forma homogênea, fazendo um recorte único a partir do currículo unificado.

Nesse contexto, problematizamos o espaço-tempo que é possibilitado aos jovens negros para a cocriação dos processos culturais, o que produz a quase ausência de pertencimento no ambiente escolar, dificultando os seus respectivos protagonismos a partir das experiências que trazem das identidades negras. As diferenças etnográficas, de gênero, origem social dentre outras, não são pensadas de maneira minuciosa para essa diversidade de questões e apresenta um currículo que não atende a democracia, oferecendo o processo de ensino/aprendizagem em uma homogeneidade de ritmos sob o discurso de democratização da escola.

Para os jovens os conteúdos abordados não se comunicam com suas realidades gerando dificuldades para resgatar o interesse para as aulas. Ao mesmo tempo eles têm de cumprir normas e regras institucionais, enquanto para os profissionais da escola o problema encontra-se na forma pelas quais são vistos como irresponsáveis e outros adjetivos que apontam o desinteresse relativos aos estudos. O autor Dayrell (2007) contribui quando salienta que o referido problema não se reduz à escola ou aos jovens, pois os desafios perpassam por mudanças profundas que ocorrem na sociedade, que alteraram os processos de socialização dos jovens. Nesse sentido aponta as dicotomias existentes no ambiente educativo entre os jovens e profissionais da educação, bem como as dificuldades e fracassos da instituição.

Resgatar a importância da valorização de culturas afro-brasileiras e contribuir para valorização da estética negra e autoestima da negritude no ambiente escolar ainda se faz essencial, pois a realidade cotidiana apresenta dificuldades em efetivar uma educação para as relações étnico-raciais. Ao situarmos a Educação Física no contexto das instituições

educacionais como componente curricular, igualmente constatamos seu caráter majoritariamente eurocêntrico, quando privilegia conteúdos produzidos por pessoas, brancas, católicas e cis, pouco ou quase não manifestam culturas corporais nacionais ou locais.

Os docentes ainda encontram dificuldades para propor outros conteúdos que politizem as diferenças, aqueles que não estão explicitados no currículo e perpassam por impedimentos para conexões com as realidades e necessidades dos jovens e crianças negras. O poder sobre os corpos e histórias contadas nos ambientes escolares são ressignificados a partir de um currículo que orienta o ensino de Educação Física, porém as experiências e compreensões de quem se propõe aprender. Quando muitas vozes são silenciadas, por efeito se excluem inúmeras culturas e identidades, visto que se limitam a encetar processos educacionais reproduzindo culturas homogeneizantes que exterminam as diferenças.

Acerca disso, Nilma Lino Gomes (2012) corrobora ao debate quando considera que a identidade negra deve ser entendida como uma construção social, que significa encetar um olhar sobre si mesmo associado à representação do outro. Portanto torna-se importante pensar uma Educação Física que possibilita desvelar relações de poder e politize as diferenças no ambiente educacional.

Em especial, que atenda com responsabilidade a Lei 10.639/03 em virtude da luta empreendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), na busca de valorização da cultura africana, da identidade preta e da história dos afro-brasileiros e negros como formadores do Brasil. Concluímos que analisar os discursos teóricos e culturais das juventudes negras; demoradamente, pode possibilitar reflexões para criar novos caminhos para pensar uma Educação Física decolonial.

Outras indicações CORPOGRÁFICAS inspiradoras

Antonia Camila Alves, autora da tese “MEDIações URBANAS EM ROTAS AUTOBIOGRÁFICAS: PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM ARTES A PARTIR DOS GRAFFITI DO SELO COLETIVO (CE) E DAS MINAS DE MINAS CREW (MG)” produzida no ano de 2021, desenvolve uma pesquisa a partir de suas experiências como uma professora de artes em formação e reconhece por meio dos graffitis de dois grupos de jovens artistas grafiteiras, fragmentos autobiográficos das envolvidas na forma de anotações, poesias, cultura visual e diagramas, o que permitiu a compreensão de suas subjetividades identitárias. Nesse contexto, a corpo(a)grafia é um convite para que leitores e leitoras possam entender o “corpo/corpa como um mapa geolocalizado, um lócus do terror racial, por meio das formas de

capturas das tecnologias de punição e mortes: a produção da violência inscrita no corpo” (ALVES, 2020, p. 12).

No caso de Dina Alves (2020), autora da tese “CORPOGRAFIAS RACIAIS: UMA ETNOGRAFIA DAS CAPTIVIDADES FEMININAS NEGRAS EM SÃO PAULO” parte de uma análise interseccional entre o aparato punitivista e o racismo antinegro nas experiências urbanas de mulheridades racializadas, com base na tríade “senzala-favela-prisão” o estudo desvenda os lugares de “captividades negras”. “Porém, contrariando a possibilidade de errar, resistir é fundamental, habitar as cidades planejadas para nos expelir, nos proibir. Dessa maneira fui compondo outras Corpografias, novas estratégias de ocupar minha cidade” (MOREIRA, 2021, p. 48).

As referidas teses indicadas acima nos levaram ao aprofundamento dos temas referentes às Corpografias e Corpografias Decoloniais, cujos trabalhos localizados seguem logo abaixo no formato de tabela:

TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento em torno de vidas circenses. • Objetivo de entender o quanto os fundamentos decoloniais e antirracistas da Capoeira Angola, Circo Social. • Grupo Iuna na periferia do Bairro Saudade em Belo Horizonte. • Reflexão acerca da encruzilhada de saberes. 	2023	<p>THIAGO, Tábatta Iori. Encruzilhada: perspectivas circenses e a vivência Iuna de Capoeira Angola. 2023. 164 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.</p>
TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Análise interseccional entre o aparato punitivista e o racismo antinegro nas experiências urbanas de mulheridades racializada. • Tríade “senzala-favelaprisão”, a pesquisa 	2020	<p>ALVES, Dina. Corpografias raciais: uma etnografia das captividades femininas negras em São Paulo. 2020.</p>

	desvenda os lugares de “captividades negras”,		
TESE	<ul style="list-style-type: none"> Experiências de uma professora de artes em formação que reconhece por meio dos graffiti de dois grupos de artistas grafiteiras Fragmentos autobiográficos, tendo como metodologia um conjunto de recursos do cotidiano da pesquisa - como anotações, poesias e diagramas, além do uso de Entrevistas Narrativas Cultura Visual Reconhecimento de subjetividades identitárias da autora. 	2021	MOREIRA, Antonia Camila Alves. Mediações urbanas em rotas autobiográficas: processos de formação em Artes a partir dos graffiti do Selo Coletivo (CE) e das Minas de Minas Crew (MG). 2021. 222 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
TESE	<ul style="list-style-type: none"> A autodefesa emerge como tática corpográfica . Objetivo principal da pesquisa foi compreender como construções de corpo, gênero, territorialidade afetaram a segurança e as estratégias de pessoas LGBTQIA+ na cidade de São Paulo. 	2021	FRUCHI, Heloise Christine Specie. Gênero ao (contra) ataque: práticas da autodefesa cuir em São Paulo. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
EBOOK	<ul style="list-style-type: none"> Língua(gens), embates e resistências na contemporaneidade / organização Simone Cordeiro-Oliveira, Maurizio Babini. – Rio Branco: Nepan Editora, 2021. 	2021	NASCIMENTO, Lopes DO et al. Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas.

Ebook pdf Dossiê Bilíngue Português / Castelhana	<ul style="list-style-type: none"> Debates afrolatinoamericanos em perspectiva Brasil Argentina 	2022	GALLUCCI, Natacha Muriel López. Debates afrolatinoamericanos em perspectiva Brasil Argentina Vol. 2.
DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Narrativas Cartográficas teórico os estudos decoloniais cartografando a fronteira e as trajetórias de crianças e adolescentes, 	2019	MONTEIRO, Isadora Carraro Tavares et al. Narrativas cartográficas: espaço e literatura de autoria feminina na América Latina. 2019.
DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Intersecções entre sexualidade, gênero, corporalidades, classe, raça e território na capital norte-riograndense. 	2021	PEREIRA, Suzanne Freire. Os (des) fazeres do brejo: notas sobre lesbianidades em Natal/RN. Orientador: Paulo Victor Leite Lopes. 2021. 110f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Apropriação das tecnologias digitais. Cartografia compartilhada das práticas comunicacionais 	2022	PROTASIO, João Verani. #NenhumDireitoAMenos: comunicação, tecnologias digitais e movimentos sociais da saúde. 2022. 133f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

Acesso CAFÉ corpografia decolonial, dois estudos encontrados

ARTIGO	<ul style="list-style-type: none"> Análise sobre as práticas corpográficas decoloniais e de performatividades a partir da enunciação de identidades individuais e coletivas da dança swingueira. A análise do documentário Swingueira nos 	2022	Carvalho Andrade, Ítalo Rômany De, and Daniel Meirinho. "“Nosso Corpo é Nossa Arma”: Performatividades Rítmicas E Corpografias Decoloniais No Filme Swingueira." <i>Contracampo (Niterói)</i> 41.1 (2022): Contracampo (Niterói), 2022, Vol.41 (1). Web.
--------	---	------	--

	possibilita investigar as estratégias de contestação e de inscrição de corpos insurgentes		
ARTIGO	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque feminista decolonial. • Interseccionalidad y la situacionalidad, concretamente, la autobiografía, la autoetnografía, la a/r/tografía, la cartografía y la corpografía. 	2022	Chamorro Marabolí, Constanza, and Montserrat Rifà Valls. "Las Múltiples Grafías De La Investigación Feminista En Educación: Hacia Metodologías Reflexivas, Interseccionales Y Situadas." <i>Diálogos Sobre Educación</i> 26 (2022): Diálogos Sobre Educación, 2022 (26). Web

Feita a pesquisa na scielo e na plataforma bdtb não foram encontradas temáticas relativas às corpografias decoloniais.

Seguem-se novas pistas:

PISTA 2: ABORDAGEM METODOLÓGICA DECOLONIAL

Ação -}

- Pesquisar. Problematizar. Ler. Apresentar. Buscar apoios para percursos da (DE)s-construção.
- Proposta cartográfica da corpografia decolonial;
- Apresentação das reflexões aos temas encontrados e apresentados.

Novas pistas....

- Encontrar;
- Registrar;
- Compartilhar;
- Refletir;
- Demorar-se.

Justificativa

O currículo básico comum da Educação Física escolar compõe as aulas com perfil predominante etnocêntrico, cujo eixo epistemológico é excludente quando privilegia esportes eurocentrados dentre outras práticas colonizadas segundo os quais contribuem para desigualdades étnico-raciais, ao não (re)conhecerem as outras culturas corporais existentes. Constituir mapas das/com as culturas juvenis negras de Minas Gerais os quais se tornarão o percurso e irão compor caminhos e lugares, como resultante da produção cartográfica das culturas juvenis negras, incentivamos professoras(es) de Educação Física a utilizarem desta composição à “navegação” cultural das (RE)existências da juventude negra.

Percursos possíveis



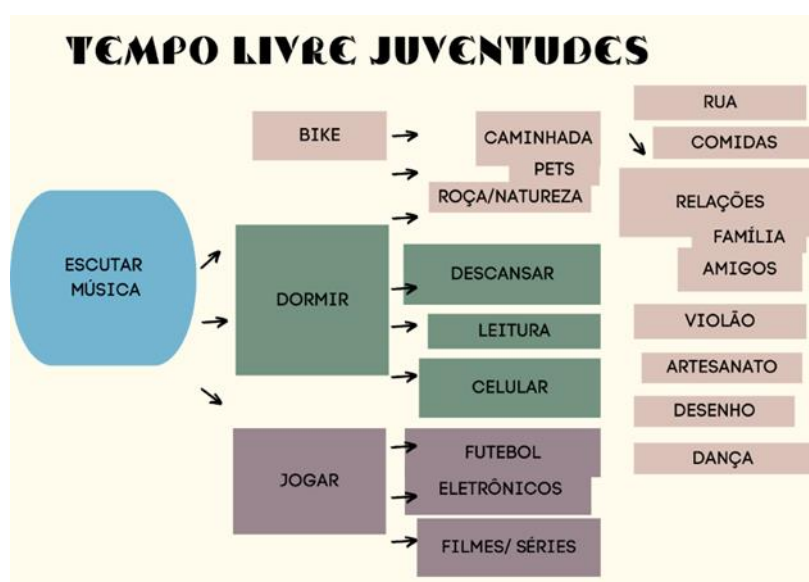
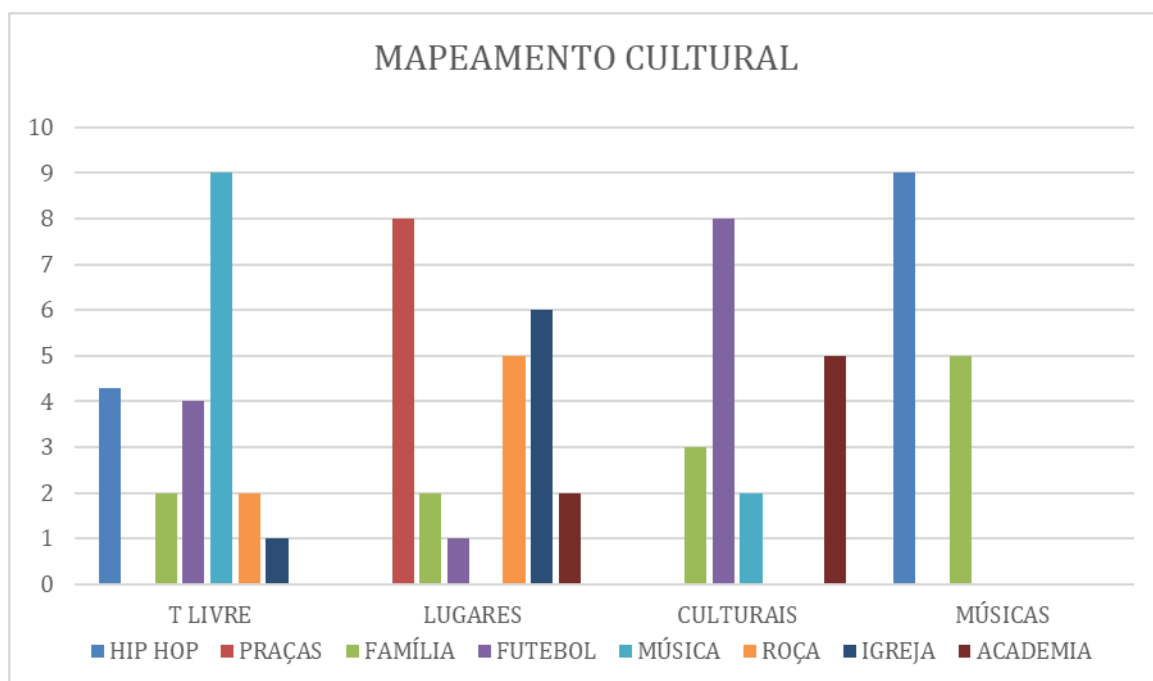
Introdução: Por intermédio das reflexões construídas com a dissertação intitulada: “CONTRIBUIÇÕES DAS CULTURAS JUVENIS NEGRAS PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL NO ENSINO MÉDIO DE UM MUNICÍPIO SUL-MINEIRO”, realizaremos mapeamento das culturas juvenis negras como inspiração para conectar linhas e tecer este produto educacional.

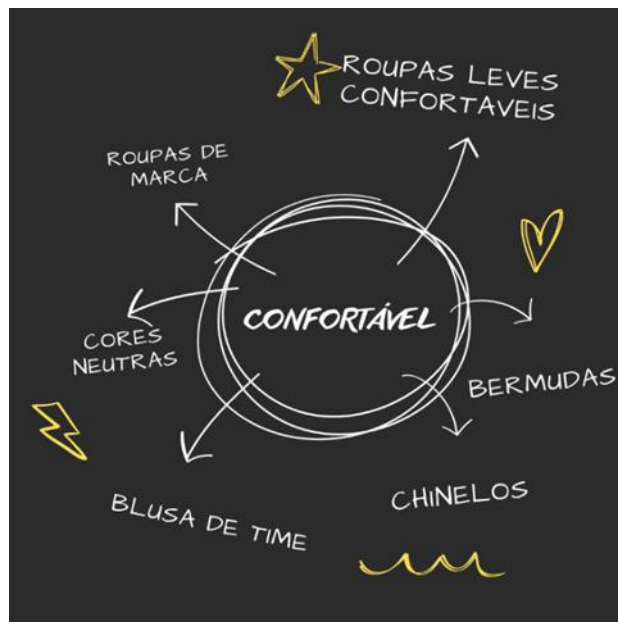
Objetivo: Realizar a cartografia das culturas juvenis negras periféricas e a corpografia decolonial em um município Sul Mineiro, esperando construir pistas que inspirem professores e professoras de Educação Física atuantes no Ensino Médio da escola pesquisada a construírem práticas decolonizadoras.

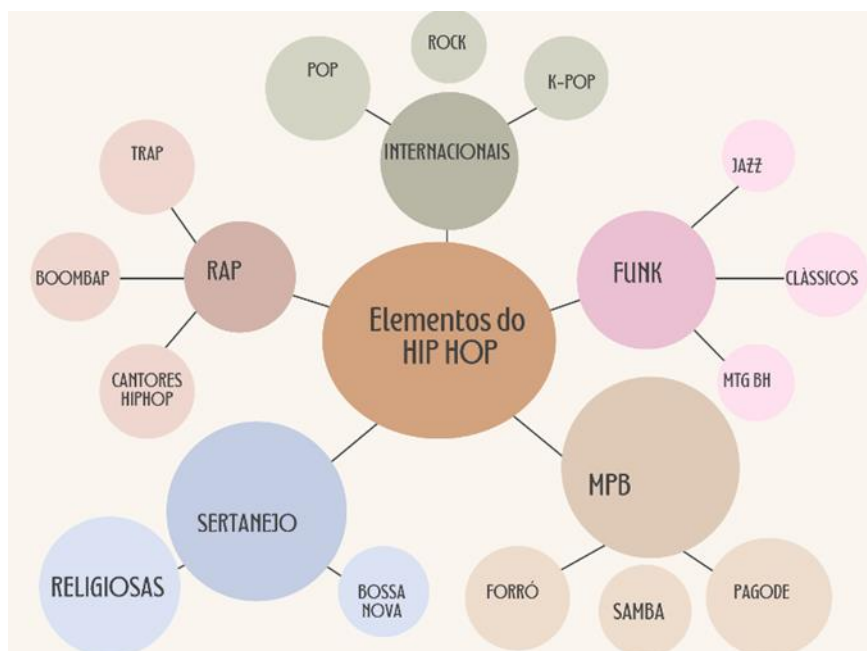
Resultados e Metodologia: Para compor este livreto cartográfico como aporte de professoras(es) de Educação Física, pensamos em decolonizar as práticas e o currículo, ao nos utilizarmos de culturas consideradas marginalizadas que fazem parte da realidade dos jovens estudantes de periferia. Escolas que ainda se baseiam em metodologias euro-norte-americanas, não oferecendo reconhecimento e pertencimento indenitário ao jovem que participa das aulas. Por de fluxos (DE)(s)construtivos, buscamos mapear as culturas “outras” e incluir análises corpográficas decoloniais acerca dos jovens envolvidos.

Conclusões: O presente protótipo representa a construção de um livreto que integra mapas culturais periféricos de jovens a partir de uma cartografia corpográfica, com vistas a inspirar uma Educação Física decolonial.

Logo abaixo veja um exemplo de nossos mapeamentos iniciais:







O brincar pela ciência, explorando a liberdade: pensando a cartocorpografia afrodiáspórica.

Cada um rema sozinho uma canoa que navega um rio diferente, mesmo parecendo que está pertinho.
Guimarães Rosa

A sensibilidade da inteireza possibilita fluir nestas linhas, para apontar o jogo como caminho para o trabalho feito com presença e seriedade, brincando, sendo, explorando, com a liberdade de expressão e a luz da inspiração. A beleza da arte, da cultura popular e do jogo, intersecciona ao comunicarem com o mistério da vida. Assim proponho, vamos trabalhar brincando? Cá estou eu, deixando fluir as palavras para compor este tão importante guia. Então vamos lá, imagine que estamos em um barco navegando pelas ricas culturas afro-brasileiras, com a Educação Física como nosso leme! É hora de reconhecer que precisamos ajustar nossas velas para que a jornada reflita as desigualdades étnico-raciais que nos cercam:

1. **Currículo está à Deriva:** Infelizmente o currículo muitas vezes parece uma âncora pesada, imerso em metodologias e temas que mantêm a cultura eurocêntrica. Precisamos de um mapa corpográfico do jovens que leve em conta as particularidades culturais e que ajude a construir um caminho antirracista e democrático na Educação Física.

2. **Diálogo e Reconhecimento:** Ao conversar com os jovens, precisamos ir além do estereótipo de 'aluno'. Vamos ouvir suas vozes e entender suas realidades, transformando a escola em um espaço de liberdade e reconhecimento da condição juvenil.
3. **Cocriação e Pertencimento:** O espaço-tempo deve ser oferecido para que os jovens cocriem suas próprias experiências. Quando todos têm voz e escuta, o barco navega mais suavemente, criando um ambiente escolar onde todos se sentem parte da jornada.

Dicas de Atividades:

- 1- Realize um estudo sobre a Lei nº.10639/03.
- 2- Escolha uma película formadora para dar início ao bate-papo, tais como uma música, um filme ou um documentário que apresente a cultura afro-brasileira e problematize a condição do negro na sociedade brasileira.
- 3- Peça para seus alunos, registrarem com liberdade, por arte, poesias, dentre outras possibilidades, criando mapas para conhecê-los
- 4- Realizem rodas de conversas com temas escolhidos e registrem por áudio, criando mapas criativos;
- 5- A partir desses mapas das culturas juvenis, faça proposições conjunta nas aulas, propondo ações coletivas com a comunidade na qual os jovens estão inseridos;
- 6- Façam opção por temas específicos da cultura corporal que dialoguem com a colonidade e decolonidade;
- 7- Registre por fotos e compartilhe com sua turma!

Em nosso caso, realizamos uma proposição juntamente com a comunidade externa à escola ao vincular a cultura afro-brasileira, a cartografia e corpografia das culturas juvenis. Portanto, realizamos intervenções com a Capoeira, Hip Hop, Break, Batalha de Rima e o Samba, por intermédio das quais concluímos que o trabalho coletivo é essencial para a concretização do resgate e valorização da cultura afro, além de ser necessário o apoio de instrumentos e equipamentos para uma experiência

decolonial. Além disso, a música foi a maior conexão em todas nossas experiências decoloniais, motivo pelo qual tivemos um retorno muito feliz dos jovens estudantes, tanto em participação e interesse quanto em valorização das culturas outras. Por fim esperamos ter inspirado o cartografar decolonial afrofurista nas aulas de vocês.

Desejo boas experiências!

REFERÊNCIAS

ALVES, Dina. **Corpografias raciais**: uma etnografia das captividades femininas negras em São Paulo. 2020.

BRUCKMANN, Renata; RANCK, Elisabeth. Cartografia Social como Abordagem Metodológica no Ensino da Cartografia no Ensino Médio. *In*: FERRETTI, Orlando (org.). Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: primeiro semestre de 2017. Florianópolis: **NEPEGeo**; UFSC, 2017/1.

FRUCHI, Heloise Christine Specie. **Gênero ao (contra) ataque: práticas da autodefesa cuir** em São Paulo. 2021. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿ globalización o postdesarrollo. **Buenos Aires**, 2000.

IORI, Thiago Tábatta, Encruzilhada: perspectivas circenses e a vivência Iuna de Capoeira Angola. 2023. 164 f. **Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas)** – Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

GALLUCCI, Natacha Muriel López. **Debates afrolatinoamericanos em perspectiva Brasil Argentina** Vol. 2.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo social**, v. 17, p. 173-205, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: **Mazza Edições**, v. 2, 2012.

MOREIRA, Antonia Camila Alves. **Mediações urbanas em rotas autobiográficas: processos de formação em Artes a partir dos graffiti do Selo Coletivo (CE) e das Minas de Minas Crew (MG)**. 2021. 222 f. **Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual)** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MONTEIRO, Isadora Carraro Tavares et al. **Narrativas cartográficas: espaço e literatura de autoria feminina na América Latina**. 2019.

NASCIMENTO, Lopes do, et al. Editora do **Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas**.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016.

PEREIRA, Suzanne Freire. Os (des) fazeres do brejo: notas sobre lesbianidades em Natal/RN. Orientador: Paulo Victor Leite Lopes. 2021. 110f. **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PROTASIO, João Verani. #NenhumDireitoAMenos: comunicação, tecnologias digitais e movimentos sociais da saúde. 2022. 133f. **Dissertação (Mestrado) - Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde**, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2006.

VASCONCELOS, Marcella Raysa Tôrres. **Práticas cartográficas na arte e a representação de territórios através do grupo Rimini Protokoll**. 2019.