



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE CRISTINA CLIMACO

**CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS:
PROPOSIÇÃO CRÍTICO SUPERADORA PARA O ENSINO DA DANÇA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2022

JOSIANE CRISTINA CLIMACO

**CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS:
PROPOSIÇÃO CRÍTICO SUPERADORA PARA O ENSINO DA DANÇA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Cláudio de Lira Santos Júnior.
Coorientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel.

Salvador
2022

Ficha catalográfica

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Climaco, Josiane Cristina.

Cultura corporal e matrizes africanas : proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física / Josiane Cristina Climaco. - 2022.

156 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Cultura corporal. 3. Matrizes africanas. 4. Educação física - Bahia - Influências africanas. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II. Taffarel, Celi Nelza Zulke. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.



**CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS: PROPOSIÇÃO CRÍTICO
SUPERADORA PARA O ENSINO DA DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Josiane Cristina Climaco

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 2022.

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel – Corientadora- membro titular _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho – Membro titular _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Joelma Albuquerque – Membro titular _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura – Membro titular _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Estadual de Santa Cruz

Nair Casagrande – Membro suplente interno _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá – Membro suplente externo _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Católica do Salvador

*Dedico este trabalho aos meus e minhas ancestrais, aos
que morreram e sobreviveram à travessia do Atlântico,
aos que tanto lutaram contra a escravidão e ajudaram a
construir este país.*

*Nenhum direito a menos
Racistas, fascistas, não passarão!
Trabalhadores e trabalhadoras, negros e negras do
mundo, uni-vos, porque a luta é internacional.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, peço licença aos meus ancestrais, negros e negras que viveram e morreram lutando contra a ordem destrutiva do capital... MODUPÉ.

Este trabalho só foi possível pelas escolhas políticas, por uma vida de militância, pelo grupo de pesquisa que me tornei membro e, principalmente, por meus alicerces familiares. Agradeço fraternalmente a todos e todas que participaram e compartilharam desta trajetória, em especial:

Aos meus alicerces Realina (Vovó), João Climaco (Vovô) e Marília Climaco (minha mãe) in memoriam, pessoas que deixaram o legado para essa mulher que vos escreve. Vocês estão comigo sempre.

À minha tia Sônia, as minhas filhas - Ray e Yaya e ao meu único irmão Rodrigo.

Ao meu companheiro César Lanza, por incentivar, ter paciência histórica, dar seu ombro em muitos momentos difíceis.

À Celi Taffarel, amiga, orientadora, combatente, por formar mais de 70 mestres e doutores, por sua contribuição à classe trabalhadora. Por sua luz.

À Cláudio Lira, orientador, camarada de luta e por partilhar minhas demandas.

À Joelma Albuquerque por compartilhar saberes, incentivar e dividir momentos de “angústias científicas”.

À Escola Nacional Florestan Fernandes pelo Curso de Formação e a Mario Soares Neto por suas relevantes contribuições para compreendermos e agirmos dentro do Movimento Internacionalista Pan-Africanismo

Aos membros/as da banca...

Às amigas construídas na Rede Lepel, especialmente Érica, Ailton e Michele.

À todos e todas estudantes da rede estadual de ensino da Bahia, aos professores/as que contribuí para formação e futuras gerações que posso contribuir.

As mulheres de luta, parceiras Rose, Meire, Márcia, Laura (in memoriam), ao Forum Nacional de Mulheres Negra

Aos organismos de luta, ao samba, à arte de dançar por não me deixar tombar.

À OLORUM, OYA e OXAGUIAN.

Muito obrigada, asê.

População magoada

(Guiguio – Ilê Aiyê)

O grande Negro defendendo o Sul

Ilê Aiyê é um lado da África

O grande Negro defendendo o Sul

Ilê Aiyê é um lado da África

Mata fechada,

O caçador em busca da caça

Esta sempre astiada

Pro nosso governo a bandeira da Pátria

A pessoa indicada

ser o presidente recebe a medalha

África a nossa honra tem que ser lavada

Ilê Aiyê a nossa honra tem que ser lavada

Negro, negra, negrada

A nossa honra tem que ser lavada

Na passeata nossa honra tem que ser lavada

População Magoada a nossa honra tem que ser lavada

População Magoada no Congresso

Ilê é o que vamos ver

Se o negro está aí a negra sorrindo nos fala que sim

No nosso Ilê Ayê cantem pro mundo que eu quero

aplaudir

Negros de mim não esqueçam

e não impeçam a ninguém dizer

África a nossa honra tem que ser lavada

Ilê Aiyê a nossa honra tem que ser lavada

RESUMO

A presente tese se insere entre as investigações sobre o trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matrizes Africanas (CCMA) na formação de professores de Educação Física (EF). Foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, da Faculdade de Educação (LEPEL). Parte da realidade concreta e delimita três âmbitos das problematizações do objeto: (A) a negação do conhecimento das matrizes étnicas africanas e do movimento negro, subsumidos na história brasileira; (B) o marco histórico da Lei 10.639/03 evidenciando que as Instituições de Ensino Superior (IES), Secretarias de Educação (SEC) e Escola Básica (EB) tem a necessidade de dar conta desta pauta vigente, há 20 anos, na Educação Brasileira, que diz respeito ao conteúdo da história dos povos africanos e indígenas na formação de professores e no currículo escolar; (C) os ataques da extrema direita, ultraneoliberal, no período de 2016-2022, à educação, às universidades públicas e aos professores(as), através do Projeto Escola sem Partido PL 246/19 que tramita no Parlamento Brasileiro e que propõe dar preferência no currículo escolar, aos valores de ordem familiar burguesa nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, desautorizando o Ministério de Educação (MEC) a distribuir livros às escolas públicas que versem sobre as questões étnico-raciais, de gênero e de classe. A pergunta científica síntese respondida consiste em entender qual a realidade, as contradições e as possibilidades superadoras, no trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matrizes Africanas na formação de professores de Educação Física (EF) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), evidentes nos currículos dos Cursos de Educação Física. Além disso, interroga sobre quais as possibilidades de tratar o conteúdo danças a partir da Teoria Pedagógica Histórico-crítica, da Abordagem Crítica Superadora do Ensino da Educação Física e do Pan-Africanismo? Objetivamos investigar a realidade, as contradições e as possibilidades do trato da Cultura Corporal e Matrizes Africanas na formação de professores dos Cursos de Educação Física, a partir das propostas curriculares da UFRB e UNEB. Especificamente, apresentamos elementos sócio-histórica do Patrimônio da Cultura Corporal tendo como referência o continente africano; Levantamos as concepções e contradições expostas no trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matriz Africana (CCMA) no currículo dos Cursos de licenciatura em EF; elaboramos uma proposta teórico-metodológica para o trato com o conhecimento da Dança de Matrizes Africanas na Educação Física (EF) a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Abordagem Crítico Superadora (ACS) do ensino da Educação Física e do PanAfricanismo. Os fundamentos teórico-metodológicos da tese têm por base a teoria do conhecimento marxista e o movimento Pan-Africanista. Os dados coletados e analisados nos permitiram reconhecer a contradição da negação do conhecimento das Matrizes Africanas e a possibilidade de elaboração de uma proposta teórico-metodológica para o trato com o conhecimento da CCMA na EF a partir da PHC, da ACS e do Pan-Africanismo, a fim de avançar na teoria pedagógica levando em conta as questões étnico-raciais, de gênero e de classeno ensino da Educação Física no currículo de formação de professores, na perspectiva de uma educação antirracista, omnilateral, emancipatória.

Palavras Chave: Cultura Corporal e Matrizes Africanas; Formação de professores; Educação Física.

ABSTRACT

This thesis is part of the investigations on dealing with the knowledge of Corporal Culture and African Matrices (CCMA) in the training of Physical Education (PE) teachers. It was developed in the Graduate Program in Education (PPGEDU) at the Federal University of Bahia (UFBA), in the Research Group on Physical Education, Sport and Leisure, at the Faculty of Education (LEPEL). It starts from the concrete reality and delimits three scopes of problematization of the object: (A) The denial of knowledge of African ethnic matrices and the black movement, subsumed in Brazilian history; (B) The historical framework of Law 10.639/03, showing that Higher Education Institutions (IES), Education Secretariats (SEC) and Basic Schools (EB) have the need to deal with this agenda that has been in force for 20 years in Education Brazilian, which concerns the content of the history of African and indigenous peoples in teacher training and in the school curriculum; (C) The attacks by the ultra-neoliberal extreme right, in the period 2016-2022, on education, public universities and teachers, through the Projeto Escola sem Partido PL 246/19, which is being processed by the Brazilian Parliament and which proposes give preference in the school curriculum to bourgeois family values in aspects related to moral, sexual and religious education, disavowing the Ministry of Education (MEC) to distribute books to public schools that deal with ethnic-racial, gender and gender issues class. The scientific synthesis question answered is the following: What is the reality, contradictions and overcoming possibilities, in dealing with the knowledge of Corporal Culture and African Matrices in the training of Physical Education (PE) teachers at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB)) and, at the State University of Bahia (UNEB), evident in the curricula of the Physical Education Courses, and what are the possibilities of treating the dance content from the Historical-Critical Pedagogical Theory, the Overcoming Critical Approach to the Teaching of Physical Education and the Pan-Africanism? We aim to: Investigate the reality, contradictions and possibilities of dealing with Corporal Culture and African Matrices in the training of teachers of Physical Education Courses, based on the curricular proposals of UFRB and UNEB. Specifically: We present socio-historical elements of the Heritage of Corporal Culture with reference to the African continent; We raise the conceptions and contradictions exposed in dealing with the knowledge of Corporal Culture and African Matrix (CCMA) in the curriculum of Degree Courses in PE; We developed a theoretical-methodological proposal for dealing with the knowledge of Dance of African Matrices in Physical Education (PE) from the Historical-Critical Pedagogy (PHC), the Overcoming Critical Approach (ACS) of teaching Physical Education and Pan-Africanism. The theoretical-methodological foundations of the thesis are based on the Marxist theory of knowledge and the Pan-Africanist movement. The data collected and analyzed allowed us to recognize the contradiction of the denial of knowledge of the African Matrices and the possibility of elaborating a theoretical-methodological proposal for dealing with the knowledge of the CCMA in PE based on the PHC, the ACS and the Pan- Africanism, in order to advance in pedagogical theory taking into account ethnic-racial, gender and class issues, in the teaching of Physical Education in the teacher training curriculum, in the perspective of an anti-racist, omnilateral, emancipatory education.

Keywords: Corporal Culture and African Matrices; Teacher training; Physical education.

RESUMEN

Esta tesis forma parte de las investigaciones sobre el abordaje del saber de Cultura Corporal y Matrices Africanas (CCMA) en la formación de profesores de Educación Física (EF). Fue desarrollado en el Programa de Posgrado en Educación (PPGEDU) de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), en el Grupo de Investigación en Educación Física, Deporte y Ocio, de la Facultad de Educación (LEPEL). Parte de la realidad concreta y delimita tres ámbitos de problematización del objeto: (A) La negación del conocimiento de las matrices étnicas africanas y del movimiento negro, subsumido en la historia brasileña; (B) El marco histórico de la Ley 10.639/03, mostrando que las Instituciones de Educación Superior (IES), Secretarías de Educación (SEC) y Escuelas Básicas (EB) tienen la necesidad de lidiar con esta agenda que está vigente desde hace 20 años en la Educación brasileña, que se refiere al contenido de la historia de los pueblos africanos e indígenas en la formación docente y en el currículo escolar; (C) Los ataques de la extrema derecha ultraneoliberal, en el período 2016-2022, a la educación, las universidades públicas y los docentes, a través del Projeto Escola sem Partido PL 246/19, que está siendo tramitado por el Parlamento brasileño y que propone dar preferencia en el currículo escolar a los valores de la familia burguesa en aspectos relacionados con la educación moral, sexual y religiosa, desautorizando al Ministerio de Educación (MEC) a distribuir libros a las escuelas públicas que traten temas étnico-raciales, de género y de género. La pregunta de síntesis científica respondida es la siguiente: ¿Cuál es la realidad, las contradicciones y las posibilidades de superación, en el tratamiento del conocimiento de la Cultura Corporal y las Matrices Africanas en la formación de profesores de Educación Física (EF) de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia (UFRB)) y, en la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), evidentes en los planes de estudio de los Cursos de Educación Física, y cuáles son las posibilidades de tratar el contenido de la danza desde la Teoría Pedagógica Histórico-Crítica, el Enfoque Crítico de Superación para la Enseñanza de ¿La Educación Física y el Panafricanismo? Tenemos como objetivo: Investigar la realidad, las contradicciones y las posibilidades de tratar la Cultura Corporal y las Matrices Africanas en la formación de profesores de Cursos de Educación Física, a partir de las propuestas curriculares de la UFRB y la UNEB. En concreto: Presentamos elementos sociohistóricos del Patrimonio de la Cultura Corporal con referencia al continente africano; Planteamos las concepciones y contradicciones expuestas al tratar los saberes de Cultura Corporal y Matriz Africana (CCMA) en el currículo de las Carreras de Grado en EF; Desarrollamos una propuesta teórico-metodológica para el abordaje del conocimiento de la Danza de Matrices Africanas en la Educación Física (PE) desde la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), el Enfoque Crítico de Superación (ACS) de la enseñanza de la Educación Física y el Panafricanismo. Los fundamentos teórico-metodológicos de la tesis se basan en la teoría marxista del conocimiento y el movimiento panafricanista. Los datos recolectados y analizados permitieron reconocer la contradicción de la negación del conocimiento de las Matrices Africanas y la posibilidad de elaborar una propuesta teórico-metodológica para el abordaje del conocimiento de las CCMA en EP a partir de la APS, la ACS y la Pan - Africanismo, para avanzar en la teoría pedagógica teniendo en cuenta las cuestiones étnico-raciales, de género y de clase, en la enseñanza de la Educación Física en el currículo de formación docente, en la perspectiva de una educación antirracista, omnilateral, emancipatoria.

Palabras clave: Cultura Corporal y Matrices Africanas; Formación de profesores; Educación Física.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População brasileira e Força de Trabalho Desocupada e Subutilizada	52
Figura 2 - População brasileira em relação ao nível de instrução e subutilização - Raça/Cor	54
Figura 3 - Cena completa de luta, tumba 15 de Baqet III, Beni Hassan	73
Figura 4 - Mulheres Jogando bola	74
Figura 5 - Jogo do Rodopio, tumba de Baqet III, parede norte	75
Figura 6 - Jogo do bastão e do aro, tumba de Khety, parede sul	76
Figura 7 - Jogo do bastão, tumba de Baqet III, parede sul.	76
Figura 8 - Cena do jogo do pulo na tumba de Ptahhotep, Saqqarah.	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Periodização das ideias pedagógicas no Brasil	26
Quadro 2 – Número de escravos entrado no Brasil	40
Quadro 3 - Comparação entre Livres e Escravos por Província	40
Quadro 4 - Síntese de livros sobre a História da Educação Física	66
Quadro 5 - Fundamentos Ontológicos Africanos	86
Quadro 6 - Cursos de Formação de Professores no Brasil - 2023	93
Quadro 7 - Cursos de Pedagogia no Brasil - 2023	93
Quadro 8 - Cursos de Educação Física no Brasil - 2023	94
Quadro 9 - Cursos de Educação Física no Nordeste do Brasil - 2023	94
Quadro 10 - Componentes curriculares disponibilizados que atendem à Resolução 02/2015	103
Quadro 11 - Trato com o conhecimento da CCMA	109

LISTA DE ABREVIACÃO E SIGLAS

AEC	Antes da Era Comum
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CCMA	Cultura Corporal de Matrizes Africanas
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CERD	Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
CLT	Consolidação de Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Código Penal
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação
EF	Educação Física
FFCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FO	Fundamentos ontológicos
FOA	Fundamentos Ontológicos Africanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte

SEC	Secretaria de Educação
SECAD	Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCCEF	Trato com o Conhecimento da Educação Física
UA	União Africana
UAS	União dos Estados Africanos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo a Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DA ESCRAVIZAÇÃO À SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL - UMA ANÁLISE DO GERAL E DO PARTICULAR	37
2.1	DA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA À ACUMULAÇÃO POR ESPOLIAÇÃO	38
2.2	A SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL	47
3	EDUCAÇÃO FÍSICA, MATRIZES AFRICANAS E PAN-AFRICANISMO	57
3.1	UM BREVE HISTÓRICO: O QUE SE CONTA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA GÊNESE	58
3.2	MATRIZES AFRICANAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: A HISTÓRIA INVISIBILIZADA, OCULTADA, NEGADA	70
3.2.1	Contribuições da África Bantu	78
3.2.2	A unidade na diversidade: Bantus, Iourubás, Haussás, matrizes fundamentais para formação da Cultura Corporal no Brasil	81
3.3	O PAN-AFRICANISMO ENQUANTO MOVIMENTO INTERNACIONAL DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO DA HUMANIDADE	87
4	A REALIDADE E AS CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EF NO ESTADO DA BAHIA: A DISPUTA POR UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA, DE FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIO	89
4.1	AS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	90
4.2	ANALISANDO OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS E RECONHECENDO CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	96
4.3	AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO	104
5	CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICA DO TRATO COM O CONTEUDO DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	106
5.1	OS FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO AMPLIADO	107
5.2	DANÇA E MATRIZ AFRICANA: POSSIBILIDADE SUPERADORA	111
6	CONCLUSÕES: PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA	123
	REFERÊNCIAS	135
	APENDICE A	145

1 INTRODUÇÃO

Proletários negros e brancos, uni-vos para forjar a
sua sociedade, não a dos capitalistas.
(FLORESTAN FERNANDES, 2017).

Em uma sociedade estruturada em classes sociais antagônicas, onde prevalecem relações históricas capitalistas na produção da vida, baseadas na opressão e exploração de seres humanos e na exploração da natureza, onde existe trabalho análogo ao trabalho escravo, onde são negados o acesso aos bens culturais produzidos pelos/as trabalhadores/as, onde o Estado atua através da legislação para retirar direitos e restringir orçamentos públicos para as políticas sociais, bem como atua para perseguir e calar os/as professores, o questionamento se faz presente: é possível, na formação de professores/as, um currículo que leve em consideração, no trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matrizes Africanas e o Pan-Africanismo, na perspectiva de uma Educação antirracista, como possibilidade superadora, para a formação humana omnilateral e emancipatória da classe trabalhadora?

Nesse sentido, defendemos na presente tese a ideia de que existem possibilidades superadoras e para demonstrar isto apresentamos um acervo cultural de Matriz Africana e uma proposta de trato com o conhecimento da dança a partir deste acervo, com base na teoria pedagógica histórico-crítica (PHC), na Abordagem Crítico Superadora da Educação Física (ACS) e no Movimento Internacional Pan-Africanismo. Para isto foi necessário, também, uma investigação sobre a realidade dos cursos de formação de professores de Educação Física, em especial os existentes nas Instituições Federais de Ensino Superior, Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sobre o trato com o conhecimento da Cultura Corporal de Matriz Africana e os fundamentos da PHC, da ACS e do Movimento Pan-Africanista.

O que estamos expondo como resultado da pesquisa¹ está inserido no debate travado sobre o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, a formação de professores de Educação Física e a referência do continente Africano, considerando o movimento mundial do Pan-Africanismo.

¹ Este estudo compõe um conjunto de pesquisas desenvolvidas sob a base da pesquisa matricial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA), se enquadrando no eixo Trabalho Pedagógico. Essa pesquisa matricial do Grupo LEPEL compreende a pesquisa científica na educação física sob a base do materialismo histórico-dialético a partir dos seguintes eixos de trabalho: Formação de professores, produção do conhecimento, Políticas públicas de esporte e lazer e Trabalho pedagógico. Para saber mais sobre o Grupo de pesquisa, acessar o sítio do Diretório de Grupos de pesquisa do CNPq através do link <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2484039016815522>.

O objeto de estudo consiste no trato com o conhecimento da Cultura Corporal de Matriz Africana na formação de professores de Educação Física na Bahia. Especificamente, estudamos o currículo de formação de professores de Educação Física da UFRB e UNEB, apresentamos uma exemplificação do trato com o conhecimento da dança de Matriz Africana.

O Trato com o conhecimento significa materializar a transmiss-assimilação, o ensino e a aprendizagem do conhecimento escolar em sua forma científica, objetivando a elevação do pensamento teórico dos estudantes (MARTINS, 2013). Para tal, segundo o Coletivo de Autores (2012), o trato com o conhecimento no campo da Educação Física é norteado por princípios comoseleção, organização e sistematização dos conhecimentos, fundamentados pela teoria pedagógica de nome “Pedagogia Histórico Crítica” (SAVIANI, 2008).

A investigação ocorreu no período do Governo de Jair Messias Bolsonaro e durante o período da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, o vírus causador da COVID-19. Provavelmente, um dos períodos mais dramáticos da história do Brasil, visto o genocídio ocasionadopela necropolítica (MBEMBE, 2018), que foi implementada conforme consta no Relatório da CPI do Senado Brasileiro². O Professor Pedro Hallal da Universidade Federal de Pelotas, epidemiologista, em depoimento à CPI da Covid, demonstrou que $\frac{3}{4}$ da população não morreria se as medidas cabíveis tivessem sido adotadas conforme recomendação da Organização Mundial da Saúde, como a vacinação e outras medidas (CALCAGNO; CARDIM, 2021). Uma parte da apresentação de dados da pesquisa contratada pelo Ministério da Saúde, EpiCovid, na CPI do Senado, foi censurada pelo Palácio do Planalto. O levantamento de Hallal indicou que, entre maio e junho de 2020, a infecção por covid-19 atingiu em média cinco vezes mais indígenas do que brancos e duas vezes mais os negros do que a população branca.

Abdias do Nascimento (2016), em sua obra “O Genocídio do negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado”, inicia explicitando o conceito de genocídio, a partir de um dicionário inglês e o dicionário Escolar do Professor, organizado por Francisco da Silveira Bueno e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1963, p. 580:

² Comissão Parlamentar de Inquerito (CPI) da Covid-19 foi criada no Senado após determinação do Supremo. A comissão, formada por 11 senadores investigou ações e omissões do governo Bolsonaro na pandemia do coronavírus e repasses federais a estados e municípios. Teve duração de seis meses. Seu relatório final foi enviado ao Ministério Público para eventuais criminalizações. Mais informações disponíveis em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>; <https://static.poder360.com.br/2021/10/relatorio-final-renan-calheiros-cpi.pdf>; <https://www.brasilefato.com.br/2021/10/20/leia-a-integra-do-relatorio-final-da-cpi-da-pandemia-apresentado-por-renan-calheiros-no-senado>.

GENOCÍDIO – geno-cídio.

O uso de medidas fríbradas r sistematicas) (como morte, injuria corporal e mental, impossiveis condições de vida, prevenção de nascimento, calculadas para a exterminação de um grupo nracial, político ou cultural, ou para destruir a lingua, a religião ou a cultura de um grupo (NASCIMENTO, 2016, p. 15)

GENOCÍDIO – geno-cídio

Genocídio s.m. (neol.) Recusa do direito de existencia a grupos humanos inteiros, pela extreminação de seus mindividuos, disintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e regigiosos. Ex: perseguição hitlerista aos judeus, segregação racial, etc. (NASCIMENTO, 2016, p. 16)

Neste trágico tempo histórico de genocídio, principalmente do povo indígena e negro, trabalhamos no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), na Linha de Pesquisa em Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, no Grupo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL). O trabalho de investigação contou com o acúmulo de conhecimentos gerados anteriormente eapresentados em nossa dissertação de mestrado, versando sobre a aplicação da Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003; CLIMACO, 2018). A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e modificou a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, estabelecendo diretrizes e bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Apesar da Lei 10.639 completar 20 anos em 2023 e da modificação ocorrida em 2008, com a Lei 11.645 (BRASIL, 2003, 2008), constatamos que não existe acompanhamento, monitoramento e avaliação da aplicação da Lei que trata do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares e nos Cursos de Formação de Professores. Para constatar isto averiguamos como este conteúdo entra nos currículos de formação de professores de Educação Física, onde fica evidenciado a necessidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matriz Africana, não somente como um conteúdo de alguma disciplina, mas sim como fundamento e base da formação de professores. Estas constatações, ampliadas com a revisão de dissertações e teses, justificam epistemologicamente, socialmente e politicamente a presente tese de doutorado. Isto porque existem limites na produção do conhecimento, nas práticas sociais, nos currículos e no próprio monitoramento e avaliação da legislação vigente.

Apresentamos na presente tese elementos do acervo das práticas corporais e manifestações culturais de Matrizes Africanas, a serem tratadas no currículo de formação de professores e no currículo escolar considerando a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2013), a Abordagem Crítico Superadora do ensino da Educação Física (ACS) (COLETIVO DE AUTORES, 2012), e o PAN-AFRICANISMO (ADI, 2022) na perspectiva de uma educação antirracista, omnilateral, emancipatória.

A defesa da educação antirracista está ancorada em contribuições relevantes entre as quais destacamos o trabalho de Neli Edite dos Santos (2022) que organizou, com a colaboração de Fernanda Cassia dos Santos, Gabriela Martins Silva e Léa Aureliano de Sousa, a obra intitulada “Construindo uma Educação Antirracista: reflexões, afetos e experiência”, publicada pela Editora CRV, em 2022, e que apresenta a culminância de um projeto desenvolvido em um Colégio de Aplicação Federal (CAP), com o objetivo de construir uma educação antirracista. O livro ressalta a necessidade urgente de superar o racismo que também estrutura as instituições escolares e seus currículos. Segundo as autoras Gabriela Martins Silva e Neli Edite dos Santos:

A educação antirracista é revolucionária, pois desloca e convoca ao rompimento de relações étnico-raciais hierarquizadas. Assim, pensar em educação antirracista é assumir a contramão dos movimentos de exclusão e violência, compreender as marcas coloniais que persistem, com força, no cotidiano contemporâneo e atuar por sua superação. (...). Finalizado o projeto, a conquista da equidade étnico-racial e a implementação de práticas educacionais antirracistas seguem como desafios e sonhos compartilhados. (...) A publicação deste livro comprova que a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e o reordenamento que elas provocam nos currículos brasileiros continuam convocando e demandando planejamento de nossas ações e reflexões (SANTOS *et al.*, 2022, p. 5).

Consideramos também as investigações de Ana Célia da Silva que estudou a discriminação do negro no livro didático (SILVA, 2019), realizou uma retrospectiva da trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº 10.639/03 (SILVA, 2020) e apresentou proposição para a desconstrução da discriminação do negro no livro didático (SILVA, 2021).

Juntamo-nos, portanto, com os que defendem uma educação antirracista e o fazemos nos valendo das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, da Abordagem Crítico Superadora (ACS) do ensino da Educação Física e do Movimento Internacional Pan-Africanista.

Juntamo-nos também com os que desenvolvem trabalho pedagógico nas disciplinas escolares buscando contribuir a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016).

Segundo Saviani (2013), o precursor da PHC, o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem, ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. O ato de produzir a própria existência, transformando a natureza em função de suas necessidades e criando o mundo humano (o mundo da cultura), se dá pela particularidade humana de antecipar mentalmente a finalidade da ação (orientação teleológica). Nesta perspectiva, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Nas obras de Saviani e Duarte, sobre “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação Escolar” (2012) e na obra “Conhecimento escolar e luta de classes: A Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie” (2021) os autores destacam a problemática da formação humana, do projeto histórico e da luta de classes na defesa da educação pública. É nesta perspectiva que nos colocamos na presente tese, pela luta em defesa da educação pública contra a barbárie.

A Abordagem Crítico-Superadora (ACS) (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009), em linhas gerais, trata a cultura corporal do ponto de vista ontológico e histórico e delimita, como objeto de estudo da Educação Física, a Cultura Corporal. Com isso, o estuda desde sua gênese, debruçando-se sobre seu desenvolvimento e grau atual, em sua aparência fenomênica, na sua essência estrutural e no seu movimento histórico, em suas determinações ocorridas em dados modos de produção da vida. A ACS vincula a produção das práticas corporais, sua seleção, sistematização e trato no currículo escolar considerando os interesses de emancipação humana da classe trabalhadora e, ainda, os destinatários do ensino, o conteúdo a ser tratado e o método. Essa metodologia fundamenta a organização do trabalho pedagógico considerando a necessidade de que a escola trate do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, visando à elevação do pensamento teórico dos trabalhadores, fato esse que se conecta também com os anseios da teoria pedagógica histórico-crítica e com o Movimento Pan-Africanista.

Segundo Adi (2022), o Pan-Africanismo é um movimento entre teoria e prática, consiste em agir no mundo visando a sua transformação, tendo como referências históricas as Matrizes Africanas, em especial as lutas contra imperialistas, colonizadores, exploradores e devastadores do continente Africano.

O Pan-Africanismo, segundo Mario Soares e Graciano Soares, tradutores da obra de Hakim Adi, intitulada “PAN-AFRICANISMO: Uma história”, emerge como mediação teórico-metodológica específicas, com vistas à investigação da história das lutas emancipatórias na África e na diáspora Africana” (ADI, 2022, p. 19).

O Pan-Africanismo é um movimento internacionalista de enfrentamento concreto ao imperialismo econômico-político-cultural e ao genocídio do povo negro na África e na diáspora Africana (ADI, 2022, p.21). A opção em fundamentar o estudo no movimento internacionalista Pan-Africanista. Com isso, fica evidenciado que é impossível separar premissas teóricas de premissas programáticas de acordo com a Tese de doutoramento de Ivson Conceição Silva (2020), quando se trata de não mais somente pensar o mundo, mas sim de transformá-lo. Decorre, também, da contribuição de Mário Soares Neto, doutorando em direito da USP, tradutor para a língua portuguesa, da obra de Hakim Adi, primeira pessoa de origem Africana a se tornar professor de história na Grã-Bretanha, Coordenador do primeiro programa internacional de mestrado em Pesquisa sobre a História da África e da Diáspora Africana.

Mario Soares colaborou com textos publicados no Jornal a Tarde sobre o Pan-Africanismo com a manchete: (a) A luta é internacional: contra o racismo estrutural (SOARES, 2020a); e (b) Racismo & Fascismo: dimensões da acumulação capitalista (SOARES, 2020b).

O Pan-Africanismo foi construído pelas contribuições concretas nas lutas revolucionárias na África, por militantes culturais e antirracistas que combateram o colonialismo e suas heranças até o enfrentamento do mito da democracia racial no Brasil. Manoel e Landi (2019) apresentam, como contribuidores nestas lutas, Franz Fanon, Kwame Nkrumah, Amílcar Cabral, Eduardo Mondame, Samora Machel, Agostinho Neto, Thomas Sankara, Sair Amim, entre outros (MANOEL; LANDI, 2019). Pablito, Afonso e Parks (2019) também nos apresentam intelectuais orgânicos da luta de classes na revolução Africana mencionado C.L.R James e as mulheres africanas na linha de frente da luta anti-*apartheid*. A tratar da questão negra, a luta pela consciência negra e o combate pela revolução (SOUSA, 2019) destaca que “(...) Conhecer a nossa história enquanto população negra brasileira, para intervir no nosso presente, perpassa por conhecer os pontos avançados de resistência do povo negro (...) (SOUSA, 2019, p. 7).

A presente tese, portanto, alinha-se com estas formulações reconhecendo que é possível, nas aulas de Educação Física, ao transmitir o conteúdo da cultura corporal, fazê-lo levando em consideração os fundamentos que nos advém da história da África.

O Pan-Africanismo consiste, também, no enfrentamento concreto do racismo científico. Racismo científico é aquele que esconde, oculta e nega um conhecimento científico de Matriz Africana, para com isto alienar uma população e não permitir que se rebele contra a barbárie do escravismo.

A abordagem da Cultura Corporal e Matriz Africana aqui tratada, é defendida como objeto de estudo da Educação Física nos currículos de formação de professores, para que assim, pelo domínio do conhecimento, por parte de professores/as, possamos constituir o currículo escolar, não somente em datas comemorativas como o dia da “Absolvição da Escravatura” e o dia da “Consciência Negra”, mas, sim, como bases e fundamentos no currículo escolar, na perspectiva antirracista, omnilateral da formação da classe trabalhadora para a emancipação humana. Superação do jugo capitalista que está destruindo forças produtivas. Destruindo os trabalhadores, a natureza e as condições de vida dignas para a maior parte da humanidade.

Tratamos da reflexão teórica sobre o acervo da cultura corporal, produzido por homens e mulheres em relações sócio-históricas nos diversos modos de produção da humanidade – modo primitivo, comunal, asiático, escravista, feudal, capitalista (MARX, 1986) – não só no continente europeu, mas no continente asiático e, especialmente, no continente africano, com destaque ao período de desenvolvimento do modo capitalista baseado no colonialismo, no escravismo, ou seja, trata-se de considerar os conteúdos da cultura corporal como os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, as atividades atléticas em geral, ou seja, as manifestações da cultura corporal que devem ser tratadas pedagogicamente, principalmente no ensino, através do componente curricular Educação Física, considerando a Matriz Africana de conhecimentos e valores.

A ACS do ensino da Educação Física sinaliza que:

(...) o objeto de estudo da Educação Física que tem como conteúdo específicos: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas, a capoeira como luta e marco de resistência do povo negro na história brasileira, os jogos, as brincadeiras e manifestações culturais produzidas culturalmente pela humanidade desde a Pré-história até a contemporaneidade [...] (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 25-44)

Esta formulação inicial é aprofundada na presente tese de doutorado quando considera e exemplifica como a reflexão pedagógica se traduz na prática do currículo escolar, no ensino do conteúdo dança de matriz africana.

A ACS defende a concepção de reflexão pedagógica constituída por três características específicas (COLETIVO DE AUTORES, 2012):

a) *diagnóstica*: porque realiza uma leitura dos dados da realidade, assim partimos do pressuposto, que a educação brasileira tem a necessidade de transmitir o conhecimento sócio histórico das matrizes que a compõe de forma igualitária e não subsuma os fatos em detrimento da hegemonia do capital;

b) *judicativa*: porque julga através dos valores e interesses de uma classe social, neste caso a abordagem crítico superadora defende um projeto de sociedade socialista em prol da classe trabalhadora, classe esta que nos séculos XX e XXI estão a maioria do povo brasileiro, onde negras e negros (pretos/as e pardos/as) são 54% da população, segundo IBGE (2018);

c) *teleológica*: porque tem um a direção a seguir e através do diagnóstico e julgamento, propõe onde quer chegar, em nosso caso à apropriação do conhecimento negado aos brasileiros e brasileiras durante séculos na educação brasileira.

Neste sentido, vamos considerar o ensino da Cultura Corporal e Matriz Africana nas aulas de EF, partindo da realidade concreta, tendo uma posição de classe e um projeto histórico para além do capital (MESZÁROS, 2000) para superar a barbárie rumo ao socialismo científico (ENGELS, s/d).

De acordo com o pensamento de Sabino e Lody (2011) a “*cultura de matriz africana*” é todo acervo de práticas corporais ressignificadas dos negros africanos pelos negros da diáspora, resultante do tráfico de africanos escravizados submetidos à travessia transatlântica que se deu entre os séculos XV e XIX (ADI, 2022), ou seja, pelos negros dispersos para além do continente Africano por motivos da economia-política entre os séculos XV E XIX (SCHWARCZ; GOMES, 2018). Assim, a compreensão do diálogo entre as referências, “Cultura Corporal e Matrizes Africanas” é todo acervo de práticas corporais desenvolvidas por estes em África e sua diáspora principalmente entre os séculos XV ao XIX, quando se desenvolve o modo de produção capitalista monopolista, colonizador e escravista.

Engels em sua obra “A origem da Família da Propriedade Privada e do Estado” (ENGELS, s/d, pp. 07/143), menciona o período pré-histórico da cultura e seu desenvolvimento, e sinaliza que isto se dá pelo trabalho e pela linguagem de acordo com o progresso dos meios de subsistência. Da produção dos meios de existência, ampliam-se as fontes do gênero humano e isto decorre da relação com a natureza e seus domínios para satisfazer necessidades da existência. A produção da cultura é, portanto, milenar, e se dá pelo trabalho de modo a indicar o desenvolvimento filogenético e ontogenético, da hominização e da humanização. Decorre, assim, da relação dos seres humanos com a natureza para garantir as condições de sua existência (ENGELS, s/d, pp. 267/280). É dentro deste longo percurso da humanidade que vamos apreender os mais ricos elementos para demonstrar

que da África nos vem uma matriz de conhecimentos que não podem ser negligenciados, ocultados, silenciados, negados na formação de professores e no currículo escolar, sob pena de estarmos nos desumanizando.

Esta produção de bens culturais ocorre em situações concretas que configuram uma problematização mais geral, própria do modo de vida capitalista. Delimitamos, neste sentido, para problematizar e, com isto, identificar a necessidade vital do presente problema de investigação cuja resposta resulta nesta tese, assim conduzimos a pontos referentes a negação do conhecimento, a luta antirracista, a legislação, aos ataques ao trabalho docente, a desvalorização da formação inicial e continuada, e a desvalorização do magistério:

(A) *A negação do conhecimento das matrizes étnicas raciais, em especial as de matrizes africanas são subsumidas na história brasileira*

Segundo Fernandes (2008), a sociedade brasileira é formada por população Indígena, “os donos da terra”, brancos, “colonizadores”, e Negros, “que foram escravizados como mão de obra para construção do Brasil”, fatos estes que os historiadores invisibilizam, negam, ocultam e distorcem em vários campos científicos, desconsiderando a contribuição histórica, política, social, tecnologia e cultural de Negros (as) e Indígenas em todas as áreas de conhecimentos e, também, no campo da Educação.

Ainda segundo Fernandes (2008), a história do Brasil, a partir de uma análise histórico-sociológica, traz uma compilação de estudos e fatos eurocentrados que negam à população brasileira o acesso sistematizado da história e cultura destes povos, validados através do “Mito da democracia racial”:

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia, no Brasil colonial ou imperial, *acreditar* que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa “índole cristã”, mais humana, suave e doce que em outros lugares? Ou, então, propagar-se, no ocaso do século XIX, no próprio país no qual o partido republicano preparava-se para trair simultaneamente à ideologia e à utopia republicanas, optando pelos interesses dos fazendeiros contra os escravos, que a ordem social nascente seria *democrática!* Por fim, como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à Abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção?. Entretanto, a idéia da democracia só se arraigou. Ela se tornou um *mores*, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da “contribuição brasileira” ao processo civilizatório da Humanidade (FERNANDES, 1989, p. 13).

Não podemos negar, diante de tais afirmações, o quão é perverso este processo de forma estrutural e institucional que nos condicionou à uma sociedade de racismo velado, em

parte, mas, escancarado e não admitido, ou invertido, pela ideologia política dos que mantem meios de produção e riquezas acumuladas nas mãos de poucos exploradores e opressores, verdadeiros “assassinos sociais” (ENGELS, 2008). Sendo assim, em uma sociedade estruturada em classes sociais (MARX, 2017, pp. 947/948), onde a classe trabalhadora, constituída predominantemente pela população de negros e negras, maioria que movimenta a base econômica da pirâmide social, existe concretamente o controle ideológico das classes dominantes, proprietárias dos meios de produção, que negam o acesso ao patrimônio cultural e aos bens materiais produzidos pela classe trabalhadora. Negam-se políticas públicas e com ela, nega-se a educação pública socialmente referenciada em matrizes culturais africanas.

Forjam-se, assim, os preconceitos, o racismo e a discriminação. Formam-se, deste modo, as novas construções de racismo, dentro da qual está o trabalho análogo ao trabalho escravo que vem sendo sistematicamente denunciado no Brasil.

Silvio Almeida (2018), em seu livro “Racismo Estrutural”, demonstra como através da história se gerou o racismo individual, institucional e estrutural. Demonstra, ainda, como o racismo, decorrente do escravismo, foi naturalizado e serviu ao Estado, onde está alojada a burguesia (GORENDER, 2004) escravocrata, liberais, neoliberais e ultra neoliberais. Além disso, o autor demonstra como a luta por direitos forja-se a luta antirracista, evidenciando os nexos e as relações entre racismo, economia e desigualdades.

Mario Soares Neto (2020a; 2020b), baseado em Abdias do Nascimento, que denunciou o mito da democracia racial, explicando as contradições raciais na formação econômica e social, propõe a emergência de uma “práxis Pan-Africanista”, o Quilombolismo, como estratégia internacional de luta. Sustenta, assim, a tese de que a luta contra o racismo estrutural, institucional e individual é internacional.

Clóvis Moura (2020) em sua obra “Quilombos: Resistência ao Escravismo”, destaca a contradição entre a presença negra explorada em todo o território Brasileiro, sustentando uma economia escravista e a classe opressora. Desta contradição, vem as formas de luta e de resistência por parte dos negros, como as guerrilhas, as insurreições e os quilombos. Portanto, apagar os feitos do povo negro em sua resistência é contribuir com o genocídio.

Nesta luta contra o escravismo, contra o racismo individual, institucional e estrutural, cabe uma função social: a Educação em geral e, em especial, a formação dos professores/as que tratam da cultura corporal. Com isso, considerar o seu ensino na escola a partir de matrizes referenciais africanas é indispensável.

Quando nos referimos a “matrizes africanas”, nos referimos a conceitos, categorias e leis do pensamento dialético, que levam em consideração a realidade, as contingências, as

mediações, as possibilidades superadoras de toda uma lógica de construção das condições da existência e de construção do conhecimento científico para superar a lógica necessária para manutenção do modo de produção capitalista. Nos referimos à história da rebeldia dos negros que, segundo conta C.L.R. James (2019, p. 23) “o único lugar onde os negros não se rebelaram é nos livros dos historiadores capitalistas”. Referimo-nos a paradigmas científicos desenvolvidos pelos povos africanos que chegaram ao Brasil pelo processo econômico político do escravismo. Nos referimos ao sistema filosófico, de conhecimentos científicos em várias áreas, como saúde, agricultura, engenharias, ciências sociais, educação e em especial a área da cultura corporal. Trata-se, portanto, da apropriação de um patrimônio cultural da humanidade.

No modo de produção capitalista, baseado em matrizes científicas, lógico-históricas capitalistas, de procedência europeias e norte-americanas, os bens imateriais como a cultura, a educação, a saúde e o lazer não se tornam estruturalmente acessíveis e são totalmente inacessíveis à maioria da população negra que constituem a classe trabalhadora. O que reverbera institucionalmente uma normalidade que estes bens devem ser apropriados por uma pequena parcela da sociedade: a classe dominante branca.

O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. Porém, não podemos deixar de apontar o fato de que a *concepção individualista*, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Nossa Constituição (BRASIL, 1988) afirma que todos os brasileiros são iguais perante a lei, independente de religião, raça/cor, gênero e todos têm direito assegurado à educação, moradia, trabalho e saúde, no entanto, segundo Soares (2007):

[...] os cinco séculos de presença negra no Brasil foram marcados por grandes batalhas pela liberdade e pela preservação da cultura de matriz africana, pela igualdade de direitos, por direitos humanos, pois quanto mais aumenta a consciência da população pelo seus direitos, aumenta também a busca por educação como um direito social (SILVA, 2007, p.239).

A luta travada pelos movimentos Negros e Indígenas no século XX no Brasil revela uma parcela da sociedade que pauta ações para equidade de condições digna de vida e direitos na nação. Este contexto gerou o debate sobre as ações afirmativas, especificamente em educação, que resultou na implantação no sistema de Cotas raciais, Lei n. 12.711/12 (BRASIL, 2012), e como marco histórico, que também pauta este estudo, evidenciamos as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003; 2008), sancionadas respectivamente no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (leis de ensino que alteram a Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (BRASIL, 1996), em seu artigo 26A, que tornavam obrigatório o ensino da história e cultura Africana, Afro Brasileira e indígena na educação básica) que possuem como objetivo possibilitar a reparação histórica sobre o legado cultural do povo africano e afro brasileiro negado nas escolas, diante de um país formado por vários povos, entre relações de divisão de classes, de raça e de gênero.

A fim de sistematizar e evidenciar a importância dessas leis, organizamos informações sobre os decretos sancionados: a) a sanção da Lei n. 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2003; 2004) consiste em um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação, que altera a Lei de diretrizes e bases da educação brasileira, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996); b) a Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012), sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. c) por fim, a Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014) que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Essas leis possibilitam o acesso e transformação social de muitas famílias negras. Ressaltando que a maioria delas no Brasil são asseguradas financeiramente por mulheres e, especificamente, mulheres negras.

Diante deste contexto, o movimento negro é educador, tal qual como aponta Gomes (2017), que afirma ser sistematizador e articulador de saberes este ponto de vista, que nos coloca em contato com o pensamento pós-abissal, este, por sua vez, rompe os muros entre o conhecimento e as experiências sociais.

(B) A segunda problematização dialoga com o marco histórico da Lei 10.639/03 evidenciando que as instituições de ensino superior, secretarias de educação e escola básica tem a necessidade de dar conta desta pauta vigente na Educação Brasileira.

Porém, vinte anos se passaram da promulgação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e com isso, pode-se afirmar, através dos estudos de Munanga (2005) e Silva (2011), que se encontram lacunas na seleção, organização e sistematização deste conteúdo tanto na formação de professores em geral como na organização pedagógica das escolas. Podemos ir mais além, institucionalmente, ao entender que somos um Estado laico, mas as pessoas condicionam o racismo, a intolerância religiosa e dogmas que invibilizam a condução deste conhecimento nas instituições de ensino:

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou -se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras[...] (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

Este pensamento Ocidental permanece nas estruturas de nossas instituições, o ensino no Brasil inicialmente foi marcado pela organização e consolidação da educação jesuítica (SAVIANI, 2010), esteprocessos excomungava tudo que se referia à cultura africana e indígena.

O Brasil, de acordo com SAVIANI (2010), desde o período colonial até a contemporaneidade tem um ensino que se manifesta em várias correntes e tendências pedagógicas como é possível observar no Quadro 1:

Quadro 1 – Periodização das ideias pedagógicas no Brasil

Período	Intervalo de tempo	Ideias
1	1549-1759	Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional.
2	1759-1932	Coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional.
3	1932-1947	Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.
4	1947-1961	Predomínio da influência da pedagogia nova.
5	1961-1969	Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.
6	1969-1980	Predomínio da pedagogia tecnicista e configuração da concepção pedagógica produtivista.
7	1980-1991	Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas.
8	1991-2001	O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo,

		neoconstrutivismo e neotecnicismo.
--	--	------------------------------------

Fonte: Dados obtidos de Saviani (2010, p. 14, 19-20).

O quadro expressa uma educação pautada em teóricos e culturas altamente relacionadas ao colonizador. Diante disso, como um país tão diverso etnicamente pode pautar a hegemonia de apenas um grupo étnico? Podemos afirmar que este quadro reflete o alinhamento de projeto histórico de educação que atende aos interesses da burguesia para manutenção do modo de vida capitalista.

Quando nos referimos a burguesia brasileira estamos levando em conta o seu surgimento na gênese do capitalismo que se assenta no monopólio escravista colonial. Decorre daí a burguesia industrial, a burguesia agrária e os latifundiários que hoje são as principais classes dominantes no Brasil. Marx, no Livro III, da obra “O Capital”, ao tratar das classes sociais destaca que:

Os proprietários da mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários fundiários, que têm no salário, no lucro e na renda da terra suas respectivas fontes de rendimento, isto é, os assalariados, os capitalistas, os proprietários fundiários, formam as três grandes classes sociais da sociedade moderna, fundada no modo de produção capitalista. (MARX, 2017, p. 947.)

Sendo assim, constatamos que esta conclusão de Marx continua atual e temos no nosso país a burguesia dona do capital e das terras, as duas classes que impõe sua hegemonia dominando a classe trabalhadora e impondo o racismo estrutural, o trabalho análogo ao trabalho escravo. A luta antirracista, antiescravista, anti-imperialista é permanente, vital e necessária para a emancipação da humanidade.

Desde 2003 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Africana e Afro Brasileira legitimam a pauta antirracista nos currículos de formação de professores e nas escolas em todo país. Com isso, possibilita a incorporação de novos conteúdos e provoca deslocamentos epistêmicos nas universidades. A intencionalidade é alterar o projeto de educação pautada no projeto neoliberal e eurocentrado de sociedade:

Art. 26. A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

Assim, podemos questionar como os cursos de licenciatura em Educação Física contribuem, através de seus componentes curriculares, com a seleção, à organização e a sistematização dos conteúdos relacionados a cultura de matrizes africanas. Levando a interrogação sobre como os professores de Educação Física na escola materializam estes conteúdos no currículo escolar? Para tal, defendemos que estes profissionais devam ter acesso a este conhecimento em sua formação inicial e continuada para organizá-los e sistematizá-los.

(C) A problematização de destruição da educação pública pela via dos ataques governamentais à educação, as universidades públicas e aos professores(as), a desvalorização da formação inicial e continuada e desvalorização do exercício da docência.

O fato concreto é que continuam ocorrendo práticas de cerceamento do direito de cátedra e de silenciamento pela opressão e censura ao trabalho docente, principalmente quando tratamos de conhecimentos referentes as artes, a filosofia, a ciência de matrizes africanas. Atualmente, damos enfrentamentos ao Projeto Escola sem Partido PL 246/19 que tramita na Assembleia legislativa do Brasil, que propõe dar preferência ao currículo os valores de ordem familiar sobre a Educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, desautoriza o Ministério de Educação (MEC) a distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes e segundo autores, proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Abranger a diversidade religiosa de gênero e étnica da sociedade também papel primordial nas escolas, galgando o ensino do respeito às diferenças.

A humanidade não é única tem suas singularidades e interseccionalmente deve ser estudada para avançar nas políticas públicas de equidade para o desenvolvimento da sociedade. Para tratar deste conhecimento, é necessário que a formação de professores vise uma consistente base teórica, bem como a consciência de classe, a formação política e a inserção dos professores/as em formação em movimentos de luta de classes sociais (TAFFAREL, 2016) em defesa das reivindicações da classe trabalhadora, dentro do que se situa a luta pela escola pública e pela formação dos profissionais de Educação.

A entidade que vem se destacando neste momento histórico é a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que luta pela revogação do marco regulatório autoritário imposto a partir do Golpe de 2016, contra a presidenta Dilma Rousseff, dentro do que consta a revogação das Diretrizes 06/2018, que trata da formação dos professores da Educação Física e as Diretrizes 02/2019, 02/2022 que tratam da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Desta forma, esta problematização contextualiza a condição de investigação sobre quais pressupostos teóricos e metodológicos se dá à materialização do ensino da Cultura Corporal³ em relação ao ensino do legado de matriz africana a partir da formação de futuros professores de Educação Física, área do conhecimento que contribui para uma formação humana integral na escola, mesmo diante das contradições da atual conjuntura brasileira.

Frente a esta delimitação da problemática nestes três pontos temos: (a) a negação do conhecimento, (b) o marco regulatório (c) os ataques aos/as professores/as, que nos foi possível levantar a **hipótese** de que a filosofia e o conhecimento científico no âmbito da cultura corporal de matriz africana vem sendo sistematicamente negado na formação de professores e nos currículos escolares; que os professores/as vem sendo atacados pelas políticas da extrema direita, que visam uma educação para a manutenção do modo de produção da vida capitalista, mantendo-se rebaixado o padrão cultural da população, em especial, a população negra da classe trabalhadora; que as matrizes da cultura em geral e em especial da cultura corporal africanas nos apresenta conhecimentos e valores extremamente relevantes para superar os valores individualistas, meritocráticos, do empreendedorismo capitalista e, que existem possibilidades concretas na formação inicial de professores/as, nos currículos escolares de tratar o conhecimento da cultura corporal (ensinar e aprender), com uma abordagem crítica superadora do ensino da Educação Física, que enfrenta tais contradições na perspectiva da superação.

A partir da problematização do objeto, que é o trato com o conhecimento da cultura corporal de matriz africana, na formação de professores/as e no currículo escolar, nos foi possível delimitar a pergunta de investigação, cuja resposta é a tese que ora defendemos.

Assim, apresentamos o seguinte **problema de pesquisa**: qual a realidade, as contradições e as possibilidades superadoras do trato com o conhecimento da Cultura Corporal com base nas matrizes africanas⁴, na formação de professores de Educação Física nos cursos da UFRB e UNEB, na Bahia?

Ontologicamente, justifica-se este estudo, pois a Bahia é um dos estados mais negros deste país segundo dados do IBGE (2010) e o Recôncavo da Bahia tem como representatividade histórica e política a herança Cultural Africana e Afro brasileira deste país, a exemplo de ter como *Patrimônio Histórico e Imaterial da Humanidade*, ou seja, conteúdos

clássicos que trazem em sua historicidade os saberes tradicionais, valores civilizatórios e representatividade de resistência e cultura do povo negro que tanto contribuíram para formação cultural e social deste Brasil.

Outro ponto relevante que justifica esta pesquisa é o balanço sobre a produção do conhecimento sobre as seguintes categorias: cultura corporal e cultura afro brasileira; cultura corporal e matrizes africanas. Ao acessar os bancos de teses e dissertações das Universidades Baianas, pouco se tem produzido cientificamente sobre esta temática para alicerçar o trabalho educativo de professores de Educação Física.

Enquanto professora de Educação Física na Rede de ensino básico no Estado da Bahia, dialogo com a coordenação de diversidade da Secretaria de Educação, que visa avançar e implantar as diretrizes curriculares para o ensino das relações étnicas raciais no estado da Bahia, porém tem dificuldades de materialização nas unidades escolares.

Destaco que vivencio esta realidade, enquanto professora de uma Instituição de Ensino Superior privada através dos componentes curriculares Cultura Corporal Afro brasileira e Indígena, Prática Pedagógica Interdisciplinar II, bem como orientadora de inúmeros trabalhos de conclusão de curso ainda, supervisora do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto Educação Física UFBA no período de 2011-2018.1. Ao realizarmos intervenções pedagógicas em escolas municipais e estaduais no Recôncavo da Bahia e em Salvador nos deparamos com profissionais formados e em formação que apresentam lacunas e até mesmo desconhecimento sobre a História e Cultura Afro Brasileira em relação a contribuição de sistematização no currículo escolar.

Portanto, com base nos estudos anteriores e na sistematização de dados concretos sobre a consideração da cultura corporal de matriz africana nos currículos de formação de professores/as, confirmamos a hipótese de que tais conhecimentos são negados na formação de professores/as e na escola básica, o que configura uma contradição, visto que o Estado da Bahia é constituído em 80% pela população negra e indígena e o conhecimento das raízes é negado. Esta contradição pode ser enfrentada e superada pela possibilidade concreta de essência e de desenvolvimento de uma proposta para tratar o conteúdo da cultura corporal, em especial a dança, considerando as matrizes africanas, e que a Abordagem Crítico Superadora (ACS) da Educação Física, presente na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2009; 2012), pelos seus fundamentos, sustenta esta proposição superadora do ensino da dança, considerando a matriz africana.

Portanto, defendemos a possibilidade de a escola cumprir sua função social, que é dar acesso ao conhecimento sistematizado e contribuir para uma formação humana integral, ou

seja, qualificada para classe trabalhadora e sua emancipação de classe, através de uma educação antirracista, omnilateral. Partindo destas constatações, traçamos os seguintes objetivos alcançados e que responderam ao problema da pesquisa a fim de investigar a realidade, as contradições e as possibilidades do trato da Cultura Corporal e Matrizes Africanas na formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia apresentando uma exemplificação com o trato do conteúdo dança de matriz africana. Com isso, objetivamos *especificamente*: (a) apresentar, elementos para uma reconstrução sócio- histórica do Patrimônio da cultura corporal tendo como referência contribuições do continente africano; (b) levantar as concepções e contradições expostas no trato com o conhecimento da CCMA no currículo da licenciatura de professores/as de EF; (c) elaborar uma proposta teórico-metodológica para o Trato com o conhecimento da Dança e as Matrizes Africanas na EF à luz da Abordagem Crítico Superadora (ACS).

Quanto a delimitação teórico-metodológica, a pesquisa está baseada na a teoria do conhecimento que argumenta sobre a necessidade de considerarmos a origem, o desenvolvimento, as mediações, as contingências, as contradições, as múltiplas determinações e, o grau mais avançado do desenvolvimento do objeto em estudo. Epistemologicamente trata-se da abordagem epistemológica Materialista Dialética da História. Quanto a Teoria Pedagógica vamos nos valer dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e, da Abordagem Crítico Superadora (ACS) para o Ensino da Educação Física, especificamente para tratar do conteúdo dança de matrizes africanas, porque ambas estão referenciadas no marxismo. Dentro desta perspectiva, consideramos o movimento Pan-Africanista nos baseando, em especial, nas contribuições de autores que construíram um movimento internacional de luta pela libertação do jugo explorador e opressor do capitalismo.

A este respeito, afirma Aguessy, (s/d, *apud* MACEDO, 2016):

(...) tem-se um vasto conjunto de saberes acumulados pela experiência ancestral, alimentado e transmitido por meio da oralidade, com acesso relativamente restrito a grupos especializados que são tradicionalistas. Esta esfera do conhecimento africano, que poderia ser qualificado como endógeno, desenvolveu-se em paralelo aos conhecimentos escritos desde tempos recuados, e preservou elementos essenciais das culturas que lhes deram substâncias por vezes com maior eficácia do que os saberes escritos antigos que acabaram parcialmente desaparecendo em virtude da pressão do tempo (AGUESSY, s.d, p.113-114 *apud* MACEDO, 2016, p.11-12).

Tendo em vista a realidade imposta pela colonização africana, os embates territoriais e a oralidade enquanto um dos princípios civilizatórios africano, se faz uma resistência e forma

de preservação do patrimônio sócio histórico e cultural. Enquanto que a escrita fora invisibilizada propositalmente na história.

O pensamento não tradicional (MACEDO, 2016, p. 12) é demarcado por explicar as realidades específicas do continente. Desta forma, o deslocamento de povos africanos e seus descendentes reconfiguram em termos espaciais, temporais e culturais que repercutem no plano identitário (ZOUNGBO, 2012). Assim, o pensamento panafricanista em diálogo com o materialismo histórico dialético nos colocará em condições de analisar o objeto de estudo:

O certo é que, para nós, americanos, latino-americanos, em busca de referências que nos capacitem a problematizar os pressupostos hegemônicos do pensamento ocidental, etnocêntrico, é fundamental recuperar, em conjunto, o aporte do pensamento africano e do pensamento afro-americano, afro latino, afro brasileiro. Se no primeiro caso, a aproximação nos permite reavaliar nossa própria condição de subalternidade advinda da herança colonial; o segundo caso trata-se da apropriação do pensamento mantido praticamente em silêncio nas esferas acadêmicas[...] (MACEDO, 2016, p. 13).

Visando responder ao problema e atingir os objetivos, nos valem da análise de conteúdo propostos por Bardin (1995) da qual consta a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Assim, é necessário, salientar que a escolha entre as categorias de análise de conteúdo a seguir não é aleatórias:

a) *Concepção de currículo* – segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 29), o eixo curricular é o princípio norteador e referência básica do currículo, que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. Constata-se que o currículo tem uma função social no campo de formação de professores, este deve orientar a reflexão pedagógica e organizar a formação em relação a realidade social, afinal estes professores em formação adentrarão as escolas. Em nosso caso, objetivamos diante da realidade brasileira a busca de elementos e referências antirracistas e que atenda o desenvolvimento da classe trabalhadora.

b) *Concepção de formação humana* – segundo Leontiev (1978) a formação humana responde, primordialmente, como o ser humano torna-se humano, o que possibilita localizar esta categoria no debate filosófico mais geral sobre idealismo *versus* materialismo. Objetivamos, portanto, localizar se a concepção de formação humana apresenta como teleologia a unilateralidade ou a omnilateralidade (ALVES, 2015, p. 24).

Destaca-se, assim, que a tendência unilateral se orienta por um projeto histórico de manutenção da meritocracia e a tendência omnilateral prima por um projeto histórico que visa uma transição entre o modo de produção vigente em defesa de um projeto de sociedade

socialista. Questionamos então se nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem proposições emancipatórias. Epistemologicamente, quais são as respostas no campo da Educação Física a esse movimento? Estes podem ser determinadas teorias educacionais e/ou pedagógicas.

Nesse contexto se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. “Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100). Perspectivamos, assim, encontrar conteúdos, referências nos componentes curriculares que pautem questões de territorialidade, identitárias e políticas que faça uma dura articulação com as condições materiais de existência da vida.

Desta forma, trava-se o debate epistemológico, composto por duas vertentes uma que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da realidade de práticas científicas; e a outra que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à análise do real concreto. Compreendemos em diálogo com a autora, que este exige um debate epistemológico interno e externo, um árduo exercício que nos tira do mimetismo enquanto pesquisadores/as. O estudo institui-se através da necessidade de constatarmos a realidade sobre o trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matrizes Africanas no processo de formação de professores/as de Educação Física na Bahia, dar-se com a análise dos currículos dos cursos de Licenciaturas em Educação Física Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

(C) Quanto ao *objeto de estudo* da Educação Física destacamos que a partir do Coletivo de Autores (1992; 2009), e da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, há uma referência superadora que evidencia concepções que defendiam que o objeto de estudo da Educação Física era a “aptidão física”, “o movimento Humano”, o “corpo”, a “atividade física e saúde”, a “cultura corporal de movimento”. A este respeito, Taffarel (1997) apresentou uma sistematização sobre as concepções não propositivas e as propositivas não sistematizadas e sistematizadas. Destacamos a proposição sistematizada crítica superadora e nos valem de sua formação mais avançada sobre o objeto de estudo da Educação Física

presente na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Deste modo, destaca-se a obra que é função social da Educação Física na Escola:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Ampliando a concepção de que o objeto de estudo da Educação Física é a “Cultura Corporal”, Teixeira (2014) em sua tese de doutorado sustenta que:

Cultura Corporal é [...] o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho [...] Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas [...] se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da **competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica**, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção [...] O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (TEIXEIRA, 2018, p. 49-50, grifo nosso).

Com este arcabouço conceitual, analisamos os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UFRB e da UNEB. A etapa da pré análise demonstrou a organização inicial dos dados, ou seja, os currículos do curso de Licenciatura e a organização do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento da CCMA. Realizamos a leitura geral do currículo e discutimos a seleção/explicação das categorias de análise desenvolvidas em consonância com os objetivos e hipótese da pesquisa e a preparação formal no material, visando um trato científico para organizar o processo de categorização, análise, interpretação, síntese e exposição.

No que diz respeito *a exploração do material* – etapa onde mapeamos os componentes curriculares que trataram sobre os conteúdos específicos da cultura corporal Afro Brasileira no curso supracitado- visualizamos a apropriação dos planos de ensino e planejamentos dos componentes curriculares, o que nos permitiu a elaboração de quadros de

referenciais de análise de conteúdo de cada componente levando em consideração a sua ementa, objetivos, carga horária, fundamentação teórico metodológica, conteúdos tratados na Licenciatura de EF regularidades e contradições diante da realidade do trato deste conhecimento nos componentes curriculares.

Realizamos, assim, nossa intenção de pesquisa, que consistiu em localizar especificamente em cada componente curricular as informações necessárias à compreensão do conteúdo, a partir das categorias de análise determinadas – Projeto Histórico, Concepção de Formação Humana e de Objeto de estudo da Educação Física.

Por fim, tratamos os resultados em diálogo com Gamboa (2013), levando em consideração suas orientações, em especial quando nos alerta que:

[...] A pesquisa científica deve ter uma fundamentação lógica e uma dialética entre perguntas e respostas. Com esta perspectiva o pesquisador deve problematizar a realidade sempre buscando novas indagações, ou seja, outras problematizações para apontar possibilidades (GAMBOA, 2013, p. 13).

Ressaltamos também que as categorias teóricas, realidade, contradições e possibilidades são estruturantes da presente tese de doutorado. A Realidade diz respeito ao real concreto que o objeto manifesta de imediato, sua estrutura e suas determinações. Contradições dizem respeito a luta dos contrários, que constituem o objeto e as possibilidades dizem respeito ao que poderá vir a se configurar como real concreto quando as condições objetivas para tal estiverem colocadas, forem construída (CHEPTULIN, 2004). A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva (CHEPTULIN, 2004, p. 5).

Portanto, como possibilidade superadora, para exemplificar, apresentamos a elaboração de uma proposta pedagógica sobre o Trato da Dança de Matrizes Africanas, primando por um processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento que vise a qualificação da formação de professores/as de Educação Física da Bahia e, contribua com o trato do conhecimento científico do conteúdo dança de matriz africana na escola, com fundamentos na PHC, na ACS e no Pan-Africanismo.

A tese está dividida em 6 capítulos a saber: a) a introdução que expõe a justificativa, as problemáticas os referenciais teórico-metodológicos, a pergunta científica, as hipóteses, os objetivos, que nos permitiram elaborar a presente tese; b) a análise de conjuntura sobre o

período de escravização à situação da classe trabalhadora no Brasil; c) apresentação das contribuições do continente africano sobre a cultura corporal; d) os resultados da pesquisa; e) a proposição sobre o Trato com o conhecimento das Danças de Matrizes Africanas, considerando as contribuições da PHC, da ACS e do movimento internacional do Pan-Africanismo; (e) as conclusões com indicações dos limites da investigação e as sugestões com possibilidades de continuidade da pesquisa.

2 DA ESCRAVIZAÇÃO À SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL - UMA ANÁLISE DO GERAL E DO PARTICULAR

O fato histórico-social mais importante para a formação brasileira - quase quatrocentos anos de escravismo colonial - parece, no entanto, que não sensibiliza ou estimula os nossos cientistas sociais, mais voltados para assuntos tópicos, centrados em fatos e processos secundários, fugindo, assim, de analisar mais profundamente o modo de produção escravista, como ele se manifestou no Brasil e as muitas (e profundas) aderências sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que deixou na nossa sociedade atual (CLOVIS MOURA, 1983, p. 124).

Para descrever sobre a classe trabalhadora brasileira, não podemos omitir como se deu a construção desta no Brasil, os deslocamentos no sistema produtivo da nação desde a colonização, o processo de escravização às novas composições da força de trabalho presentes no início do século XX.

Estas fases são decisivas para que o processo organizativo da classe trabalhadora seja mediado pela sua inserção produtiva no mercado de trabalho através da compreensão dos sujeitos que a compõem, mesmo que apartados do produto que produzem:

Com o desenvolvimento da produção capitalista durante o período manufatureiro, a opinião pública europeia perdeu o que ainda lhe restava de pudor e consciência. As nações se jectavam cinicamente de toda infâmia que constituísse um meio para acumulação de capital (MARX, 2013, p. 829).

De acordo com Marx (2013), o que ocasionou a acumulação primitiva para os reinos europeus, a exemplo da Inglaterra, foi a escravização e a colonização de indianos, países em África, América do Norte e, também, o Reino de Portugal que invade países Africanos e Brasil da mesma forma.

Em prol da acumulação primitiva constitui-se a devastação humana para o desenvolvimento da produção capitalista na Europa. Segundo Marx (2013, p.785) “*acumulação primitiva é a prévia à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado da produção capitalista, mas seu ponto de partida.*”.

Podemos afirmar, então, que é um resultado político entre os abastados e a religião, uma forma de acumular mais riquezas sem nada vender, sem trabalhar. Constitui-se a partir da acumulação de terras da Igreja, os saques coloniais, a devastação da África e outros continentes e a escravização de africanos, o que é fundante para nosso capítulo.

Origina-se a pobreza em grande massa e usa de mecanismos para explorar outros territórios e escravizar outras pessoas, a fim de produzir matéria prima para o desenvolvimento Europeu. Partindo desta premissa, se estabelecem a exploração e o tráfico negreiro para o território brasileiro.

2.1 DA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA À ACUMULAÇÃO POR ESPOLIAÇÃO

O Escravismo no Brasil tem particularidades substantivas em relação aos demais países ou regiões da América. Ele percorre um périplo de tempo de quase quatrocentos anos, espraia-se na superfície de um subcontinente e mantém a sua estrutura em todo esse imenso território durante um período. Por outro lado, a quantidade de africanos importados até 1850 mostra como a sociedade escravista conseguiu estabilizar-se e desenvolver-se em decorrência da injeção demográfica permanente vinda de fora (MOURA, 2020, p. 20).

Foi David Harvey (2004) que cunhou o termo “acumulação por despossessão” (ou espoliação), para definir as práticas fundantes da busca por lucro no neoliberalismo, incluindo a financeirização, a manipulação de crises e a privatização. A princípio, a despossessão era a incorporação de áreas ainda não atingidas pelas relações capitalistas, especialmente no mundo colonial, como o saque/desterritorialização das terras indígenas para a pecuária e agricultura no Brasil. Na era da globalização, caracterizada pela mercantilização imposta pelo neoliberalismo, regiões novas foram incorporadas ao mercado mundial, a exemplo daquelas funcionais do agronegócio brasileiro. Nesse processo de acumulação, para Harvey (2018), identifica-se o uso de mecanismos extra-econômicos para realização da acumulação como o roubo, a fraude e a violência. Por isso, como afirma Harvey (2018, p. 171), no capitalismo neoliberal a “loucura da razão econômica” tornou a vida cotidiana “refém da loucura do dinheiro”.

O dinheiro tornou-se, assim, o centro do mundo e neste sentido é preciso compreender “O Capital e seus limites” (HARVEY, 2013a; 2013b). Harvey (2004) suscita a reflexão sobre alternativa ao neoliberalismo e apresenta dados demonstrando a necessidade de perpetuação do capitalismo, às mudanças na política externa dos Estados Unidos, de consensual para coercitiva, e suas implicações mundiais, evidenciando o declínio da hegemonia norte americana e a ascensão de novos centros de poder.

O cerne da acumulação primitiva é a expropriação direta dos trabalhadores do campo na Europa, porém para o Brasil no período colonial a expropriação deu-se através da expulsão

dos indígenas de seus territórios e a escravização. Desta forma, converte-se os meios de produção de vida em capital e se apropria com violência dos meios de produção.

Segundo Moura (1983) devemos analisar as limitações estruturais, as contradições, as limitações do ritmo de produção e, finalmente, a alienação total da pessoa humana – escravizados – que o autor também denomina *imigrante forçado*, escravizadores e imigrantes.

A história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e os seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles constituíram a nossa economia em desenvolvimento, mas por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza (MOURA, 1992, p. 7).

O autor, em sua análise a partir das categorias da dialética do geral e o particular (CHEPTULIN, 2004), revoluciona ao determinar as questões de classe e raça. Ele define que sistema escravista viu o cativo como coisa, a sua humanidade foi esvaziada pelo escravizador até que ele ficasse praticamente em condições desprezíveis e insignificantes. A sua (re)humanização se dava no ato de rebelar e de lutar pela liberdade.

O colonizador tinha a lógica de não desejar a mudança em nenhum dos níveis da sociedade. Sistema fechado marcado pela barbárie, servidão, alienação, imposição de valores, cultura e expropriação das identidades.

Compreendemos como geral a sociedade brasileira, é a análise do todo, mas este todo é formado por partes, essas partes estabelecem semelhança e a diferença, portanto, ao analisar o autor, opõe o geral ao particular. O geral significa o processo do movimento e do desenvolvimento da sociedade brasileira e o particular expõe as faces, os sujeitos, as determinações de condições objetivas de vida de cada um. O que nos permite identificar a diversidade das particularidades no âmbito da formação da sociedade brasileira e seu desenvolvimento histórico.

Vejamos como se deu a expansão demográfica do negro no Brasil de acordo com estatísticas aduaneiras, a partir do que Moura (1992) explicita, ao dizer que os dados são inexatos e/ ou incompletos:

A apuração da nossa realidade étnica excluiria o branco como representativo do nosso homem. Daí se procurar subestimar o negro do passado e a sua significação atual. Essas estimativas variam desde a do historiador Rocha Pombo, que calcula mais de 10.000.000 de negros Africanos entrados, às de Renato Mendonça que afirmou ter sido 4.830.000. Esse autor, fez seus

cálculos, baseados nas estatísticas aduaneiras, pois em 1831 o tráfico era considerado ilegal (MOURA, 1992, p. 9-10).

Atentemos para o seguinte quadro abaixo:

Quadro 2 – Número de escravos entrado no Brasil

NÚMERO DE ESCRAVOS ENTRADO NO BRASIL				
PERÍODO	REGIÃO	ENTRADAS ANUAIS	TOTAL ANUAL	TOTAL DE IMPORTAÇÃO
Século XVI	Todo o Brasil	-	-	30000
Século XVII	Brasil Holandês	3000	8000	8000
Século XVIII	Pará	600	250000	2500000
	Recife	5000		
	Bahia	8000		
	Rio de Janeiro	12000		
Século XIX (Até 1850)	Rio Janeiro	20000	50000	1 500000
Durante o tráfico	-			4.850.000

Fonte: (MENDONÇA, 1935 *apud* MOURA, 1992, p. 10).

Devemos destacar que, obviamente, estes números não foram computados, afinal era contrabando. Outra questão foi ocultar intencionalmente que o negro africano povoou o Brasil de norte a sul e estava em curso o projeto de sociedade capitalista. Se o negro é coisa, não é considerado cidadão brasileiro, forma que o racismo estrutural é estruturante socialmente. Ramos (1943) demonstra tais elementos a partir das informações no quadro abaixo:

Quadro 3 - Comparação entre Livres e Escravos por Província

PROVÍNCIAS	LIVRES	ESCRAVOS	TOTAL	% ESCRAVOS
Amazonas	13.310	6.000	19.350	31,6
Pará	90.901	33.000	123.901	26,6
Maranhão	66.668	133.332	200.000	66,6
Piauí	48.321	12.405	60.726	20,3
Ceará	145.731	55.432	201.170	27,6
Rio Grande do Norte	61.812	9.109	70.921	12,8
Paraíba	79.725	16.723	96.448	17,4
Pernambuco	273.832	97.633	371.455	26,3
Alagoas	69.094	42.879	111.973	38,3
Sergipe	88.783	26.213	141.996	22,8

Bahia	330.649	147.263	477.912	30,8
Espírito Santo	52.573	20.272	72.845	27,7
Rio de Janeiro e a Corte	363.940	146.060	510.000	23,4
São Paulo	160.656	77.667	238.323	32,6
Paraná	49.251	10.191	59.442	17,2
Santa Catarina	34.859	9.172	44.031	21,9
Rio Grande do Sul	63.927	28.253	92.180	30,7
Minas Gerais	463.342	168.543	631.885	26,9
Goíás	36.368	26.800	63.168	42,5
Mato Grosso	23.216	14.180	37.396	38,6

Fonte: (RAMOS, 1943).

Moura (1992), através destes dados, problematiza a *presença nacional do negro*, o que coloca como um dinamizador demográfico. O povo negro é deslocado para todas as regiões para compor a força de trabalho:

A produção de uma economia colonial, e por isso destinada a um mercado externo cada vez maior, era fruto desse trabalho negro-escravo. Essa economia que passa pela produção açucareira, pela mineração, produtos tropicais e termina na fase do café, é feita pelo negro. No entanto, esse fato não contribui em nada para que ele consiga um mínimo dessa renda em proveito próprio. Pelo contrário, toda essa produção é enviada para o exterior, e os senhores de escravos ficam com todo lucro da exportação e comercialização (MOURA, 1992, p.12).

Destacamos que o povo negro teve total resistência ao trabalho escravo e para sair do processo de coisificação, ao fugir das senzalas, organizava-se em povoados chamados Quilombos. O que Moura (1992) denomina como *Quilombagem*, é o ato de rebeldia e auto-organização de negros(as) em todo território nacional contra o escravismo.

Movimentos na luta abolicionista, em busca de um projeto de sociedade coerente, são primordiais para compreender o processo de transição entre uma população escravizada (negros e negras), abolição e a situação populacional pós abolição. Porém, os movimentos e rebeliões como a República de Palmares (1604-1694), Revolta dos Búzios (1798) e Revolta dos Malês (1835) marcaram historicamente a resistência contra o trabalho escravo.

A República de Palmares, segundo Moura (1983), significou a articulação política e organização de modo de vida socialista no Brasil, o Quilombo dos Palmares, situado na Serra

da Barriga, no interior da Capitania de Pernambuco (atual estado das Alagoas), assim como era chamado, recebeu em média 30.000 mil fugitivos dos engenhos, que se organizaram socialmente, todos e todas contribuía para limpeza, construção de casas, acolhimentos, alimentação, enfim, o trabalho socialmente útil, com a perspectiva do cooperativismo.

A Revolta dos Búzios, segundo Arquivo Público do Estado da Bahia (2019), fora inspirada nos ideais da Revolução Francesa em defesa da liberdade, fraternidade e igualdade. Os estados de Minas Gerais e Bahia são exemplos, tendo em vista seus interesses e conjuntura, porém o que lhes integram são a luta por dias melhores.

Eram os últimos anos do século XVIII 1798 e Salvador não era mais a capital do Brasil, mas ainda era uma das regiões coloniais mais importantes das Américas. Hegemonicamente mantida pela mão-de-obra africana escravizada e seus descendentes, a cidade portuária era povoada pela miséria, violência, desigualdade social e racial. Poucos brancos com muito, muitos negros com nada. Abarrotada de gente, era um barril de pólvora das desigualdades e hierarquias coloniais.

A Revolta dos Males, com protagonistas considerados negros mulçumanos da Bahia:

O movimento, que durou em torno de três horas, com os revoltosos percorrendo uma grande área urbana de Salvador e protagonizando conflitos com a polícia, demonstrou que os escravos tinham grande poder de mobilização e mobilidade, além de significativo conhecimento dos hábitos senhoriais e da cidade que passaram a habitar. A rebelião havia sido programada estrategicamente para o amanhecer do dia 25 de janeiro de 1835. O dia 25 de janeiro além de ser uma data estratégica no calendário de festas católicas – a festa de Nossa Senhora da Guia, que levaria uma multidão ao seu festejo, esvaziando a cidade – janeiro, como destaca João Reis, coincide com o mês do Ramadã no calendário islâmico. Desta forma, os rebeldes escolheram uma data coberta de significados e presságios para o momento que significaria sua liberdade (BAHIA, 2019b).

A *Quilombagem* como agente de mudança social nos referencia que diante da barbárie social e política no Brasil, temos a necessidade de nos *aquilombar*.

Desse modo daremos um salto histórico para compreender a transição entre os séculos XIX e XX e reconhecendo nossas estratégias de *Quilombagem*, destacamos os processos de articulação significativos dos anos de 1930 no Brasil, tais como a formação da Frente Negra Brasileira (1931-7) e o movimento de articulação de Negros em todo país, nascido em São Paulo, que pautava o desenvolvimento desta população.

A riqueza desse momento histórico esclarece a necessidade de analisar a complexidade constituinte da formação da classe trabalhadora brasileira, inseparável do processo organizativo da população negra no Brasil.

Segundo Moura (1989), com a intervenção do Estado Novo, golpe deflagrado por Getúlio Vargas em 1937, dissolveu partidos e movimentos sociais, tudo que tivesse cunho democrático e a luta por direitos para classe trabalhadora, assim em 1938 a Frente morre:

E as informações que os negros poderiam utilizar em busca de dignidade, identidade e justiça lhes são sonegadas pelos detentores do poder. O processo tem sua justificativa numa alegação de “justiça social”: todos são brasileiros, seja o indivíduo negro, branco, mulato, índio, ou asiático. Em verdade, em verdade, porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo se menciona que nessas ocasiões os negros estão tratando de impor ao país uma suposta superioridade racial negra... Qualquer esforço por parte do afro-brasileiro esbarra nesse obstáculo. A ele não se permite esclarecer-se e compreender a própria situação no contexto do país; isso significa, para as forças no poder, ameaça à segurança nacional, tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional (NASCIMENTO, 2016, p. 69).

Haja vista que, historicamente, o pós abolição foi impactante negativamente para organização da população negra. Enquanto o Brasil em 1888 fora o último país a realizar a abolição da escravatura, na Europa a população fugia dos conflitos territoriais, o Brasil instaurava política e também no início do século XX, o pós guerra em que muitos vieram para o Brasil.

Porém, qual foi o lugar dos imigrantes neste processo de construção da sociedade no pós abolição do Brasil? Os imigrantes foram recebidos com privilégios, a exemplo do direito às terras, à educação e à moradia. Os negros e negras libertos não tiveram a mesma sorte, ou seja, os mesmos direitos.

A escravidão concentrava-se nas partes mais modernas da economia e tornara-se menos relevante nos setores atrasados ou decadentes. Em 1887, o Ministério da Agricultura, em seu relatório anual, contabilizava a existência de 723.419 escravos no País. Desse total, a Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), produtora de café, abarcava uma população cativa de 482.571 pessoas. Todas as demais regiões respondiam por um número total de 240.848. Ao mesmo tempo, o País passara a incentivar, desde 1870, a entrada de trabalhadores imigrantes – principalmente europeus – para as lavouras do Sudeste. É um período em que convivem, lado a lado, escravos e assalariados. Os números da entrada de estrangeiros são eloquentes. Segundo o IBGE, entre 1871 e 1880, chegam ao Brasil 219 mil imigrantes. Na década seguinte, o número salta para 525 mil. E, no último decênio do século XIX, após a Abolição, o total soma 1,13 milhão (IPEA, 2011, p. 1).

Segundo Florestan Fernandes (2008, p. 260), “como a economia de trabalho livre se organizou sobre um patamar pré-capitalista e colonial, seria lamentável se ignorássemos como as determinações de raças se inseriram e afetaram as determinações de classes”:

Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede que “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos”(NASCIMENTO, 2016, p. 63).

Essa análise é pertinente para entender o princípio do capitalismo brasileiro, ela também nos apresenta elementos para compreender a formação da classe trabalhadora no país. As classes sociais, de acordo com Marx (2013), são constituídas a partir do modo de produção capitalista e implica na apropriação da riqueza socialmente produzida pela classe dominante – a burguesia – a partir da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, que vende por meio de seu corpo a capacidade laborativa.

Todo esse processo constituinte do capitalismo, a exploração do homem pelo homem, demarca uma sociedade dividida em duas classes: a dominante e a trabalhadora. Essa divisão injusta produz iniquidades e desta forma, se estabelece a divisão de classes, uma divisão de raça, que hierarquicamente é estruturante nas relações sociais e também uma divisão de gênero no Brasil que estabelece a Necropolítica.

O conceito de Necropolítica é novo, conhecemos no século XXI, porém constatamos que através da história este foi fundante para o processo civilizatório no Brasil. Na economia da Necropolítica (MBEMBE, 2018), o racismo tem uma função regulatória, distribui mortes e torna possível as funções assassinas do Estado. O autor define Necropolítica como um sistema que descarta pessoas (no Brasil Negros/as e indígenas) que não interessam, que não produzem (servidão), instaura um estado de mínimo e de exceção. Com isso, afirma e demarca territórios:

Do ponto-de-vista das estruturas de poder, no entanto, o que se queria era apagar a mancha. Ruy Barbosa manda queimar os arquivos e o governo entra em entendimentos com países europeus para conseguir substituir a nossa população egressa da senzala por outra branca. Entra, então, em funcionalidade a ideologia do branqueamento, que nada mais é do que uma tática para desarticular ideológica e existencialmente o segmento negro a partir da sua auto análise (MOURA, 1983, p. 127).

O papel dos imigrantes no país também significa uma forma de branqueamento da sociedade, que também interferiu na formação da classe trabalhadora. Aos negros coube os trabalhos braçais, reduzidos, enfim, ao que a burguesia execrava, baixos salários. Outrossim, contribuiu para o (auto)imaginário branco na subjetividade de muitos negros, afinal devido à miscigenação, o ser negro não é apenas uma questão de melanina.

Fanon (2008, p. 85) afirma: “*Defendemos, de uma vez por todas, seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas*”.

Identificar e situar o *outro* é o exercício de organizar entre os brancos e os não-brancos para reforçar a noção hierárquica. De tal modo que a burguesia passa a dar nome e identificar o *outro* dentro de um esteriótipo de sub-humanidade, para justificar a ação de dominação – física e espiritual – no que tange as suas necessidades de exploração e desenvolvimento econômico, a manutenção dos privilégios para eles e compartilhado entre eles.

Esta diferenciação dos sujeitos é um movimento de oposição que Malomalo (2014) chama de jogo de oposição categorial, em que este percebe a necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogo, tais como: alto/baixo, direita/esquerda, fora/dentro, público/privado, claro/escuro, branco/preto etc, para estabelecer as relações de poder.

Com isso, continua dizendo que “o jogo de oposição categorial não é simplesmente um jogo semântico, metafórico, estético. É, antes, um jogo que tem a sua correspondência na vida social de homens e mulheres, de brancos e negros. É um jogo de poder, feito pelo uso da linguagem” (MALOMALO, 2014, p. 179).

O autor aponta que “*é através do jogo de oposições categoriais que os seres humanos dominam uns aos outros*” (*Ibidem*, p. 179). Foi assim que os colonizadores também se impuseram como superior às sociedades não-européias.

Tendo em vista a construção do europeu branco através das epistemologias ao longo da história das civilizações, teve a configuração colonial como veículo de disseminação desta ideologia,

as sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (DA MATTA apud GONZALEZ, 1988b, p. 73).

Então, libertos e libertas, sedimentam como em O capital de Marx, o segmento *mais baixo da superpopulação relativa*:

A sociedade capitalista tem como característica fundamental a troca mercantil. Desse modo, a existência da sociedade capitalista depende que os indivíduos que nela vivem relacionam-se entre si, predominantemente como livres e iguais. Só é garantida esta troca entre os indivíduos quando a troca

mercantil se generalizar e se tornar lógica constitutiva da sociedade. Por isso, caberá ao Estado assegurar o direito à liberdade individual, à igualdade formal- apenas à lei - e principalmente à propriedade privada. Sem liberdade individual, sem igualdade formal e propriedade não poderia haver contratos, mercados e, portanto, capitalismo (ALMEIDA, 2018, p. 71).

Para manter uma sociedade individualista, pulverizada e a propriedade privada, acirra-se os conflitos, o Estado terá o papel de manter a ordem, simulará um poder impessoal e imparcial. Podemos evidenciar como o Estado Novo limitou a comunidade negra em sua organização política e ideológica. Da mesma forma, foram os sindicatos e associações culturais que ficaram sob vigilância de acordo com Moura (1989):

No Brasil, a constituição de sua burguesia, após a independência, principalmente a partir de 1850 com a produção cafeeira, se apoiou na grande propriedade fundiária e no trabalho escravo. A diversificação de seus capitais para a indústria, nas duas últimas décadas do século XIX, já com trabalhadores assalariados imigrantes, excluiu a grande massa de negros e mestiços saídos da escravidão ou que vegetavam em torno dela. Já no século XX, após a Revolução Passiva de 1930, a sua fração industrial, aos poucos se tornou hegemônica e impulsionou, apoiada e dirigida pelo Estado, a industrialização por substituição de importações. No entanto, como ocorreu desde a independência, essa burguesia não promoveu qualquer ruptura com os grandes proprietários (latifundiários e oligarquias agrárias regionais) (FILGUEIRAS, 2018).

O autor afirma que o Estado, exercendo este formato, é um Estado de classe, que tem mecanismos repressivos e que institucionaliza os conflitos que mantém uma sociedade de contradições, paradoxalidades e iniquidades insuperáveis.

Para plena manutenção do Estado burguês e alicerçado através do processo de decadência do modo de produção capitalista, para se reerguer e/ou manter-se, tem a necessidade de organizar e defender instrumentos em sua defesa (LUCENA, 2017) como as frações de classe agrária (hoje agroindustrial), industrial, comercial e financeira. Para tal, utilizam-se do aparato judiciário, as forças de segurança, criminaliza os movimentos sociais e sindicatos:

O Estado, desse modo, não é um mero instrumento dos capitalistas. Pode-se dizer que o Estado é de classe, mas não de uma classe, salvo em condições excepcionais e de profunda anormalidade. Em uma sociedade dividida em classes e grupos sociais, o Estado aparece como a unidade possível, em uma vinculação que se vale de mecanismos repressivos e material-ideológicos (ALMEIDA, 2018, p. 74).

É para isso que se cria e transforma-se, em conformidade com as necessidades históricas dessas classes dominantes, o ordenamento legal, jurídico constitucional, com os

necessários aparatos do Poder Judiciário e das forças repressivas. Mas quando esse ordenamento jurídico e constituinte trava, quaisquer que sejam os motivos, principalmente em decorrência do avanço dos movimentos sociais e organizações políticas dos trabalhadores, a garantia do pleno funcionamento da máquina do Estado em benefício da burguesia e o controle do poder ou o ordenamento legal precisam ser alterados.

Em várias oportunidades no período de 1921 a 1923, a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta” [71]. Quase no fim do seu governo ditatorial, Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto-Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (NASCIMENTO, 2016, p. 63).

Processo de correlações de forças onde afirmamos que o racismo é estrutural e estruturante para definir quem fica na base da pirâmide social. Os conflitos, não apenas entre as classes, são raciais e sexuais. O racismo como estrutura delimita lugares e não lugares, castra corpos, dita o padrão estético, histórico, político, religioso, epistêmico e cultural. É uma forma de interditar o desenvolvimento do *outro* e quem hegemonicamente é padrão, detém o poder e o capital.

Como nos alerta Florestan Fernandes:

Não é fácil responder-se às exigências intelectuais e morais da responsabilidade científica dentro de uma cena histórica tão estreita e intolerante. Como adepto do socialismo, todas as minhas preferências pessoais encaminham-se no sentido de destruir a ordem social que engendra, perpetua e revigora essa modalidade monstruosa de poder conservador, iníqua por suas origens e por suas conseqüências. Em poucas palavras, minhas convicções filosóficas e políticas são especificadamente revolucionárias. Não vejo como sairmos da presente situação histórica por meio de soluções conciliatórias, combinando-se de modo anacrônico um liberalismo pervertido com um nacionalismo adulterado. Se colocasse diante dos nossos problemas educacionais e dos nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções, só recomendaria uma saída, que é fornecida pelo socialismo. (FERNANDES, 1975).

Este é, portanto, o escopo principal desta tese.

2.2 A SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL

A situação da classe operária é a base real e o ponto de partida de todos os movimentos sociais de nosso tempo porque ela é, simultaneamente, a expressão máxima e mais visível manifestação da miséria social (ENGELS, 2010, p. 41).

Partindo da premissa de que a organização econômica e política brasileira sempre serviram para acumulação de capital aos estrangeiros e, diante do exposto, os governantes fazem uso desta prática desde a Monarquia até os dias atuais. Compreende -se que a crise estrutural do capital impacta de forma globalizada, pulverizando o mundo e impõe sérios ataques aos projetos de sociedade socialista em disputa. No entanto, Engels (1990) afirma que mais do que explicar a sociedade capitalista, devemos compreender e intervir na realidade.

O século XX fora marcado por grandes acontecimentos mundiais, principalmente os de cunho político e econômico, que impactou na configuração de nossa história, a exemplo das duas grandes guerras mundiais e das crises dos anos de 1930 e 1970/80 que, dentre outros, revelam o caráter absolutista e hegemônico do capital. Frigotto (2003) analisa as consequências da crise de 30 para os aspectos sociais, destaca elementos bastante significativos, os quais nos ajudam no entendimento acerca das relações de trabalho que se estabeleceram a partir desse momento, sobretudo por evidenciarem que:

a problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 30 manifesta-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho [...]” (FRIGOTTO, 2003, p. 60).

Mesmo assim, em nosso país, entre as décadas de 30 - 40 em pleno governo Vargas, fora consolidada a organização da classe trabalhadora que culminou efetivamente num levante aos direitos trabalhistas, assim neste governo exatamente em 1943 uma comissão elaborou uma série de regras e criou a Consolidação de Leis do Trabalho (CLT) a partir do Decreto n. 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943).

Esta representou o marco legal que estabeleceu a proteção ao trabalhador/a no Brasil e regulamentou as leis trabalhistas e o processo do trabalho, de forma que as regras ficassem mais acessíveis. Desde a CLT, muitas leis foram incorporadas – desde leis específicas para o fortalecimento da mulher no mercado de trabalho, até as mais recentes regulamentações para empregadas domésticas.

Porém, todas as vezes que se estabeleceu no país governos que dialogassem com a classe trabalhadora, estes foram ferozmente atacados pela classe dominante, prova disso os vários golpes de estado na nação.

Observamos que esta lógica é absorvida pelos governantes desde o período da Monarquia até os dias atuais. Segundo Lucena *et al.* (2017), durante a formação social brasileira, os fatos não se repetem uma única vez, e tomando como objeto de debate o Golpe

de Estado, entendemos que várias vezes se repetiram ao longo do tempo, ainda que numa qualidade intensificada do ponto de vista dos pilares do modo de produção capitalista (apropriação privada da mais-valia e geração de lucro através desta para uma determinada classe que detém os meios de produção).

Entendemos, enquanto conceito de Golpe de Estado, a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, podendo ser violento ou não:

[...] é golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o impedimento estiver previsto na lei maior de um país, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes do Estado – Executivo, Legislativo ou Judiciário – como ocorrido em vários países da América Latina, ontem e hoje (LUCENA *et al.*, 2017, p.1).

Portanto, o Brasil passou por vários golpes de Estado que geraram sempre uma ofensiva de ataques à classe trabalhadora. Mas quem são as pessoas que formam a classe trabalhadora neste país? Especificamente, ao subsumir à ordem do capital, seus trabalhadores – não negros(as), negros (as) e indígenas e demais grupos sociais, extraindo as condições dignas e objetivas de vida.

No caso do Brasil, os golpes não foram mera disputa no campo das ideias, ou de uma cultura golpista como herança maldita de um passado colonial. Como ocorre em grande parte da periferia capitalista, certamente que é uma ação política que vem desde os tempos da colônia; entretanto, não se pode esquecer que o golpismo tem uma profunda base material, econômica, e que no plano social e político expressa a luta entre classes e frações de classe (LUCENA *et al.*, 2017, p. 1-2).

Os autores afirmam que a história do golpismo no Brasil começa com a própria Proclamação da República em 1889, nos períodos de 1930, 1937, 1954, 1958, 1961, em 1964, 1969, 1985, com o fim da Ditadura Militar e nos anos de 2016. Desta forma, o projeto do capital também através das estratégias do golpe, paralisa o desenvolvimento humano no país.

Ademais, a onda conservadora que se instaura a cada golpe que esta nação sofre, significando o retrocesso das conquistas obtidas nos momentos de um governo democrático que paute a luta por equidade racial e social.

Parece óbvio, mas não é, nada é a mesma coisa. Ao cognominar a situação da classe trabalhadora, uma análise do geral e do particular, dimensionamos a análise da realidade da classe trabalhadora brasileira a partir da interiorização das partes, a diversidade de particularidades e que não podemos equiparar o que é semelhante e sim basearmos sobre as diferenças, sobre o particular. Assim, teremos condições de apresentar como se manifesta e se

desenvolve a classe trabalhadora, enquanto geral temos a sociedade brasileira e o particular as classes - a burguesa e a trabalhadora- raças - negros(as) e não negros - e a diversidade de gêneros que a compõe. Porém, de acordo com a especificidade do que é primário ao nosso estudo vamos desenvolver as questões em relação raça e classe.

No que concerne ao geral, seu comportamento é cambiante. Ele pode, seguindo a natureza de suas relações, desempenhar, tanto seu próprio papel, como o papel de particular. Nesse caso, em que ele anuncia a semelhança das formações materiais confrontadas, ele encarna o geral, mas quando as distingue uma das outras, então, desempenha o papel do particular (CHEPTULIN, 2004, p. 197).

Debruçamos-nos para visibilizar o que por longos anos foi subnotificado e/ou ausente sobre os diversos grupos da humanidade. Estas categorias nos permitem discutir as desigualdades em todo mundo. Observa-se que mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal universalismo orientava organicamente os direitos através das experiências dos homens. Assim, em pleno século XX homens e mulheres são sujeitos da classe trabalhadora e reforçando o recorte racial, homens e mulheres negras foram escravizados(as) e sempre estiveram presentes nesta classe trabalhadora. Para exemplificar, retomamos Gonzalez (1984) quando disse:

Assim sendo, não foi por acaso que os imigrantes europeus concentraram-se em regiões que, do ponto de vista político e econômico, detêm a hegemonia quanto à determinação dos destinos do país. Refiro-me sobretudo à região Sudeste. Por isso mesmo, pode-se afirmar a existência de uma divisão racial do espaço, em nosso país uma espécie de segregação, com acentuada polarização, extremamente desvantajosa para a população negra: quase dois terços da população branca (64%) concentram-se na região mais desenvolvida do país, enquanto a população negra, quase na mesma proporção (69%), concentra-se no resto do país, sobretudo em regiões mais pobres como é o caso do Nordeste e de Minas Gerais (GONZALEZ, 1984, p. 1).

A autora denuncia a naturalização da barbárie em relação a tomada de decisões sobre os direitos de negras e negros e assim fundamenta a necessidade de aprofundar sobre como se estrutura as classes e o sistema de estratificação social. Mesmo nas últimas décadas do século XX, a racialidade imposta pelo capitalismo é determinante para o aprofundamento das iniquidades e, em contraposição, acirra a luta dos movimentos sociais e frente ampla contra as desigualdades em todo mundo.

O século XX fora demarcado historicamente pela Declaração Universal de Direitos Humanos⁵ que garante o princípio da discriminação com base em raça. Essa garantia foi melhor elaborada na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial⁶ (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination/CERD*).

Compreendemos, histórica e politicamente, que o Brasil perpetuava um governo militar, a constituição vigente não garantia tal princípio, mesmo com a promulgação do Presidente Médici no Diário oficial da União em 10 de dezembro de 1969.

Assim, foi permitido um salto histórico, que já citamos, sobre a constituição de 1988 em artigo 5, em que a sociedade brasileira cresce e para contrariar a falsa democracia racial que intrinsecamente buscava um branqueamento da nação, o número de pardos (as), pretos (as) cresceram no Brasil. A diáspora africana no mundo também aumenta, mas a violência da discriminação permanece.

Tendo em vista o número de denúncias contra o racismo, violências, sexismo, machismo, a organização e tensionamento dos movimentos sociais, os governantes e sociedade mundial se encontram em Durban – África do Sul – para Conferência Mundial contra discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas⁷.

⁵A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes.

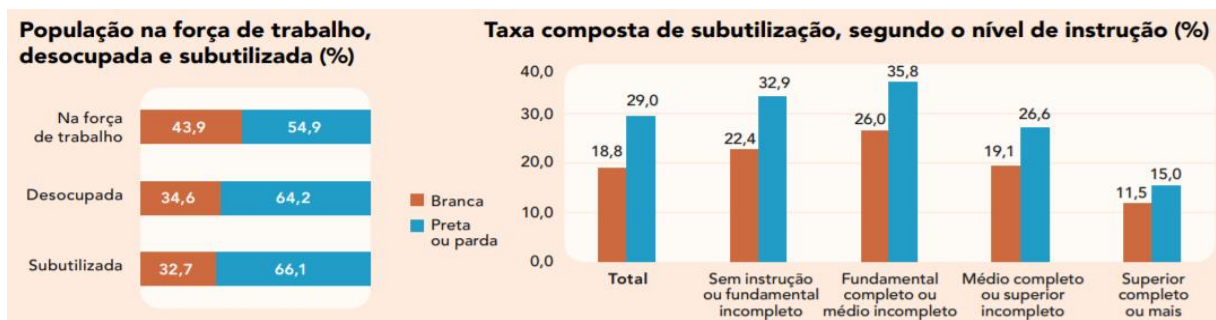
⁶ Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. Publicada no D.O. de 10.12.1969

⁷ Tendo reunido em Durban, África do Sul, de 31 de Agosto a 8 de Setembro de 2001, Manifestando o seu profundo agradecimento ao Governo da África do Sul por ter acolhido esta Conferência Mundial, Inspirados pela luta heróica do povo da África do Sul contra o sistema institucionalizado do apartheid, bem como pela igualdade e justiça num clima de democracia, desenvolvimento, Estado de Direito e respeito pelos direitos humanos, lembrando neste contexto a importante contribuição da comunidade internacional para essa luta e, em particular, o papel central dos povos e governos de África, e observando o importante papel desempenhado pelos diferentes agentes da sociedade civil nessa luta e nos esforços em curso para combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexa, Recordando que a Declaração e Programa de Acção de Viena, adoptada pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Junho de 1993, apela à rápida e completa eliminação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa, Recordando a resolução 1997/74 da Comissão de Direitos Humanos, de 18 de Abril de 1997, a resolução 52/111 da Assembleia Geral e as resoluções subsequentes destes órgãos relativas à convocação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa 18 Conexa e recordando também as duas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, realizadas em Genebra em 1978 e 1983, respectivamente, Constatando com grande preocupação que, apesar dos esforços da comunidade internacional, os principais objectivos das três Décadas de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial não foram atingidos e que inúmeros seres humanos continuam até aos dias de hoje a ser vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa.

Tendo em vista que a base da pirâmide social em todo mundo sofre com a pauperização, a disputa de uma análise do geral e o particular materializa-se para conceber uma observância de baixo para cima, dedicando-se a romper concepções genéricas. Assim, institutos de pesquisas e estatísticas são pressionados a usarem os marcadores de raça, gênero e classe e as políticas públicas, ao serem elaboradas, começam a basear-se por estes resultados apresentados.

Se, por um lado, temos a necessidade de analisar o modo de produção capitalista, e o método marxista enquanto uma das fundamentações deste estudo, temos, por outro lado, a necessidade de aprofundar sobre a nossa realidade brasileira, enfim, como se manifesta a herança do colonialismo e a égide do capitalismo na força de trabalho brasileira. Vejamos os gráficos, na Figura 1, sobre a realidade da sociedade brasileira:

Figura 1 - População brasileira e Força de Trabalho Desocupada e Subutilizada



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

As figuras foram extraídas do Estudo de desigualdades sociais de raça e cor no Brasil (IBGE, 2019), que apresentam a partir dos descritores de raça e classe como se configuram o desenvolvimento humano no Brasil. Segundo o IBGE (2019) a maioria da população, leia-se preta e parda, representam a maioria da população brasileira, a maioria desempregada/desocupada, a maioria na força de trabalho e a maioria subutilizada (trabalho informal).

De acordo com IBGE (2019) a força de trabalho subutilizada estão nos grupos que de desempregados, daqueles que trabalham menos do que poderia, que não procurou emprego mas estava disponível para trabalhar, também que procurou emprego formal mas não estava disponível para a vaga (não atendia os requisitos) e ainda aqueles que estão no mercado informal.

Quando revisitamos a história, desde o pós abolição, a grande maioria preta e parda esteve no bolsão de força de trabalho precarizada. Como supracitado, a forte imigração no

período de 1870 a 1930, desenha como é formada a base econômica brasileira, alicerçando políticas públicas que valorizam a mão de obra europeia visando o processo de miscigenação e instaurando uma falsa democracia racial, que transforma privilégios de brancos em direitos e a população preta, parda e indígena reduzida a subempregos e/ou nenhum emprego.

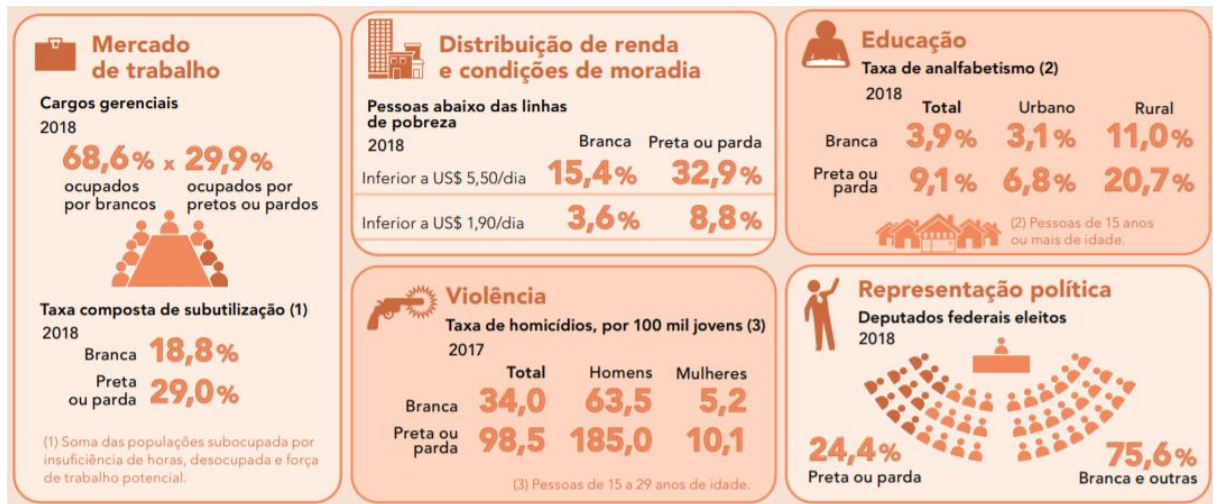
Isso demonstra que nunca houve humanismo racial no Brasil, estes dados demonstram que no Brasil não há apenas problema com divisão material, não temos um mero problema apenas entre classes, devemos também refletir as categorias raça/cor. Portanto, classe, raça e cor estão imbricadas para avançarmos no desenvolvimento de nossa sociedade. Poderíamos avançar em outras categorias, porém, vamos nos ater ao objeto de estudo.

O racismo é estrutural e segundo Silvio Almeida (2018) é também institucional e individual, considerando as atitudes de alguns para outras pessoas. Estes dados estampam a exclusão social de um grupo de brasileiros e brasileiras que são da classe trabalhadora e representam a maioria neste país.

Podemos exemplificar com a manutenção dos serviços domésticos, o motivo das empregadas domésticas só conseguiram assegurar por lei enquanto categoria vosso trabalho no século XXI? O serviço doméstico, “o servir”, faz parte do ranço do período de escravização, não visto como emprego para a burguesia. Com isso, manter o baixo grau de instrução, também é uma forma de segregação.

As figuras abaixo expõem que a população em relação ao nível de instrução e subutilização, pretos/as e pardos/as, independentemente do nível, ocupam as maiores taxas. Então, pode se constatar que o determinante para o subdesenvolvimento da população preta/parda, é o racismo.

Figura 2 - População brasileira em relação ao nível de instrução e subutilização - Raça/Cor



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais (2019).

Observando os diversos segmentos da sociedade, em relação a representação política, distribuição de renda, mercado de trabalho, moradia e educação as desigualdades continuam. O projeto de sociedade capitalista sufoca a nação. Ao longo da história, *não negros* sempre tiveram seus privilégios enquanto representatividade, enquanto condições dignas de vida.

As figuras apresentam importantes formas de manifestações das desigualdades de raça e classe. Os padrões de usos do tempo apresentados pelos segmentos sociais são moldados pelas estruturas sociais, normas culturais e arranjos institucionais específicos a cada sociedade:

A ciência social da burguesia, a economia política clássica, só se ocupa preferentemente daquelas consequências sociais que constituem o objetivo imediato dos atos realizados pelos homens na produção e na troca. Isso corresponde plenamente ao regime social cuja expressão teórica é essa ciência. Porquanto os capitalistas isolados produzem ou trocam com o único fim de obter lucros imediatos, só podem ser levados em conta, primeiramente, os resultados mais próximos e mais imediatos. Quando um industrial ou um comerciante vende a mercadoria produzida ou comprada por ele e obtém o lucro habitual, dá-se por satisfeito e não lhe interessa de maneira alguma o que possa ocorrer depois com essa mercadoria e seu comprador. O mesmo se verifica com as consequências naturais dessas mesmas ações. Quando, em Cuba, os plantadores espanhóis queimavam os bosques nas encostas das montanhas para obter com a cinza um adubo que só lhes permitia fertilizar uma geração de cafeeiros de alto rendimento pouco lhes importava que as chuvas torrenciais dos trópicos varressem a camada vegetal do solo, privada da proteção das árvores, e não deixassem depois de si senão rochas desnudas! Com o atual modo de produção, e no que se refere tanto às consequências naturais como às consequências sociais dos atos realizados pelos homens, o que interessa prioritariamente são apenas os primeiros resultados, os mais palpáveis. E logo até se manifesta estranheza pelo fato de as consequências remotas das ações que perseguiram esses fins

serem muito diferentes e, na maioria dos casos, até diametralmente opostas; de a harmonia entre a oferta e a procura converter-se em seu antípoda, como nos demonstra o curso de cada um desses ciclos industriais de dez anos, e como puderam convencer-se disso os que com o “crack” viveram na Alemanha um pequeno prelúdio; de a propriedade privada baseada no trabalho próprio converter-se necessariamente, ao desenvolver-se, na ausência de posse de toda propriedade pelos trabalhadores, enquanto toda a riqueza se concentra mais e mais nas mãos dos que não trabalham; [...] (ENGELS, 1876).

Engels demonstra porque estamos em tal situação e aponta a necessidade de retomar um projeto de sociedade que transponha o abismo social e a degradação humana. Passamos por um processo sistêmico, grande parte da sociedade urgi por mudanças, mas não consegue avaliar por onde começar e/ou realmente o país *mostra sua cara*, usam do fundamentalismo revelando o “*apartheid*” que sempre escondeu através do mito da democracia racial. Estamos em tempos que negam a desigualdade, naturalizam a desumanidade, reduz o/a trabalhador/a, enfim em pleno século XXI o *déjà vu* da escravidão.

Exposto isso, podemos ainda afirmar que existe uma classe trabalhadora mais precarizada que a precarizada, esta classe trabalhadora tem raça e tem gênero, segundo o IBGE é *preta, parda e feminina*. Portanto, não podemos discutir e pensar em revolução no Brasil a partir das lutas de classes sem visibilizar suas particularidades, ou seja, as questões de raça e gênero. Então, retomando o *mito da democracia racial*:

O mito da “democracia racial”, tão corajosamente analisado e desmascarado por Florestan Fernandes, orgulha-se com a proclamação de que o “Brasil tem atingido um alto grau de assimilação da população de cor dentro do padrão de uma sociedade próspera”. Muito pelo contrário, a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos. O estado da Bahia exhibe dramaticamente esta situação do afrobrasileiro despossuído (NASCIMENTO, 2016, p. 72).

E a *desigualdade social*, estes desencadeiam o processo:

escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (SOUZA, 1983, p.25).

Assim, temos a necessidade de compreender: “O nexos interno entre o tormento da fome que atinge as camadas operárias mais laboriosas e o consumo perdulário, grosseiro ou

refinado, dos ricos, baseado na acumulação capitalistas, só se desvela com o conhecimento das leis econômicas” (MARX, 2013, p. 732).

Diante de todo este processo venal das desigualdades, denunciemos que a população negra é exposta, de acordo com Mbembe (2018), existem várias formas de matar e quando o Estado estabelece, por meio de suas instituições, quem morre e quem vive, neste caso estabelece a Necropolítica.

A Figura 2 demonstra a ausência do Estado em todas as dimensões asseguradas pela constituição brasileira e a Declaração dos direitos humanos que visa condições dignas e objetivas do bem viver. A maioria brasileira, através da dominação é minorizada e segundo o Atlas da Violência (2020) a cada três minutos morre um jovem negro.

Outro grande desafio, que demonstra os efeitos da desigualdade de raça no Brasil e sobre o qual o país precisa avançar, refere-se aos homicídios de adolescentes e jovens, que atingem especialmente os moradores homens de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos. De acordo com o Atlas da Violência de 2019, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio eram pretas ou pardas. Entre os adolescentes e jovens de 15 a 19 anos do sexo masculino, os homicídios foram responsáveis por 59,1% dos óbitos (IPEA, 2020, p. 31).

A necropolítica (MBEMBE,2018) e o Genocídio do povo Negro (NASCIMENTO, 2016) consistem em estratégias para solucionar a manha negra. Por isso, desde o século XI, estuprar mulheres pretas, implementar políticas de esterilização da mulher preta, camuflar por longos anos o quesito raça/cor do recenseamento, as mortes de nossos jovens através do Estado e do tráfico, a dificuldade e até ausência de implementar políticas públicas sócio, culturais, educacionais e econômicas, são formas de garantir o processo de dominação da burguesia e a tentativa de embranquecimento do país ainda nos dias atuais, porém resistimos.

Alterar o modo de produção capitalista, alicerçar a luta antirracista e todas as desigualdades, significa construir a possibilidade de romper com a exploração do trabalho humano em geral e em específico (raça/genêro), romper com a alienação, tornar acessível o conhecimento, a cultura, enfim reconhecer que a classe trabalhadora tem direito aos bens materiais e imateriais da humanidade. Assim, este estudo visa a contribuição desta área do conhecimento, reconhecendo que a Educação Física tem suas lacunas e contribuições para a perpetuação com a manutenção do modo de produção capitalista, porém temos a condição de reparar através do ensino da história negada com o objetivo de intervir na realidade concreta.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA, MATRIZES AFRICANAS E PAN-AFRICANISMO

Nossa geração é herdeira de todas as revoluções do mundo, das lutas de libertação dos povos oprimidos e daqueles que nunca calaram seus gritos de liberdade.
(THOMAS SANKARA)

A história da Educação Física (EF) quando analisada de forma crítica, nos leva a passos soturnos, aterrorizantes, sobre a área do conhecimento e seu desenvolvimento sob a égide do pensamento médico, higienista, eugenista, militarista, tecnicista, que serviu a um projeto político, histórico e social capitalista, explorador e opressor, para alienação das pessoas. Ressaltamos, no entanto, que neste período histórico ocorreu resistência ativa. A tese aqui defendida situa-se entre os estudos de resistência ativa. Este estudo é um exemplo de resistir e (re)existir.

Hobsbwan (1995) afirma que o modo de produção capitalista se apropria de tudo que a humanidade produz. Sendo assim, o conhecimento também é apropriado como forma de limitar o processo de desenvolvimento da população, sobretudo a classe trabalhadora que institucionalmente sofre com o controle social e desigualdades como já apontamos.

Segundo Soares (1994), “O século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho” (SOARES, 1994, p. 5). A autora questiona o papel da Educação Física enquanto uma área do conhecimento que corroborou para instituir o ser humano no sentido biológico: forte, produtivo e necessário à manutenção do capital.

Diante deste fato, na Europa se consolidava o Estado Burguês e a classe operária, pois a colonização de muitos países em todos os continentes, principalmente o Africano para alavancar as forças produtivas, com o domínio territorial, político (geopolítico), cultural, tecnológico foi fundante para a preservação do poder.

Então, “Tomando frequentemente a Idade Média europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidos senão em referência ao passado da Europa” (M’BOW, 2010, p. 21). O autor ampara que nossa hipótese, a História da África, seus processos tecnológicos e culturais foram apropriados e subsumidos no processo de exploração e colonização europeia:

Se a *Iliada* e a *Odisseia* podiam ser devidamente consideradas como fontes essenciais da história da Grécia antiga, em contrapartida, negava-se todo

valor à tradição oral africana, essa memória dos povos que fornece, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes. Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser (M'BOW, 2010, p. 21).

Com a História da Educação Física não ocorreria diferente, a teoria positivista da ciência vai justificar as desigualdades sociais através das desigualdades biológicas não considerando o ser sócio histórico (SOARES, 1994).

Este capítulo, portanto, apresenta a história da Educação Física a partir da visão e tradição do colonizador, como se configura na escola e na formação de professores. Debruçamos-nos em expor a história negada à humanidade sobre a África, suas matrizes e contribuições acerca das práticas corporais para o desenvolvimento dos seres humanos.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO: O QUE SE CONTA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA GÊNESE

O Babalaô Verger (1987), que exerceu a função de Ogã no Ilê Axé Opô Afonja, em Salvador, na Bahia, dedicou mais de 40 anos reunindo documentação a respeito do tráfico de pessoas escravizadas entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, entre os séculos XVII a XIX. Valendo-se de documentos, arquivos e relatos de viajantes, que testemunham o que hoje é considerado ato bárbaro e uma intolerável afronta à dignidade humana, as conexões que se desenvolveram e as influências recíprocas, sutis ou declaradas, que se desenvolveram entre as duas regiões. Verger demonstra que os africanos escravizados no Brasil, principalmente na Bahia, souberam conservar e transmitir aos seus descendentes, costumes, hábitos alimentares, crenças religiosas, enfim a cultura em geral, de tal forma que construíram no Brasil, um ambiente africano. Da mesma forma, os descendentes que retornaram ao continente africano, tempos depois, em especial a Benin, levaram hábitos, costumes desenvolvidos no Brasil e os mantiveram no continente africano.

Desta história pouco se sabe e pouco se conta. História que Verger (1986, p. 9) sistematizou em quatro ciclos: 1º O ciclo da Guiné durante a segunda metade do século XVI; 2º O ciclo de Angola e do Congo no século XVIII; 3º O ciclo da Costa da Mina durante os três primeiros quartos do século XVIII; 4º O ciclo da Baía de Benin entre 1770 e 1850, estando incluídos aí o período do tráfico clandestino.

Em especial a história da cultura corporal não é retracada em sua gênese, de atividades intercontinentais (Brasil-África).

Desconhecemos também o processo histórico traçado por Wilson Roberto de Mattos em seu livro intitulado “Negros contra a ordem: Astúcias, Resistências e Liberdades Possíveis (Salvador – BA 1850-1888”, publicado pelas Editoras ADUNEB e EDUFBA em 2008. Wilson Mattos trata da resistência negra na cidade de Salvador, na segunda metade do século XIX, trata da luta dos negros contra a escravidão, retrata as formas pelas quais a população negra lutou, resistiu. Confluíram aí as tradições culturais africanas, com as determinações históricas de uma conjuntura adversa que orientou o sentido das lutas pela liberdade possível. Os negros resistiam às formas cotidianas de subordinação racial e social. Deste conhecimento, entra muito pouco ou quase nada na formação de professores em geral e em especial de Educação Física. O que conhecemos, predominantemente, na Educação Física brasileira, são as suas raízes europeias.

O livro de Carmem Lucia Soares (1994), intitulado “Educação Física, Raízes Europeias e Brasil”, aponta as fragilidades em torno da organização deste conhecimento:

Ao construir o seu sistema educacional diferenciado, a burguesia mesmo assim se depara com um grave conflito: de um lado, a necessidade de que o trabalhador, para manejar qualquer instrumento, soubesse ler; de outro, a consciência de que esta instrução poderia tornar o trabalhador mais independente e menos humilde (SOARES, 1994, p.47).

Entretanto, para atender aos anseios do capital e sanar seus conflitos, a burguesia (GORENDER, 2004) controla o ensino. Constatamos, assim, que a história da Educação, o patrimônio sócio, histórico, cultural e também os investimentos no país não eram acessados de forma igualitária entre as classes e tão pouco para negros (as).

A exposição de Saviani em seu artigo “Desafios da construção de um sistema nacional articulado em educação” oriundo de um ciclo de debates na Escola Politécnica de Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 2008, diz que:

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da Trab. Educ. Saúde, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008 Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação 219 industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5%, em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (Ribeiro, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam

aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (artigo 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios, e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%. A Constituição do regime militar, de 1967 e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constatou-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6%, em 1965, para 4,31%, em 1975. A atual Constituição, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência (SAVIANI, 2008, s/p).

Diante dos dados supracitados, a União exime-se da responsabilidade de estabelecer políticas públicas de educação que melhorem a qualidade e acessibilidade ao ensino. Os marcos legais taxam percentuais mínimos de investimentos em educação e estes dificilmente são cumpridos nas esferas governamentais, fato que num país transcontinental, com orçamentos que supervaloram algumas regiões, a despeito do Sul e Sudeste, refletem a total desigualdade para o desenvolvimento da nação.

Apesar dos baixos investimentos, também contamos com marcos legais que negaram o acesso de negros (as) à escolarização em todo Brasil. Escravos, libertos, filhos de africanos livres e não livres, “ingênuos”⁸ não foram considerados enquanto cidadãos brasileiros nas legislações educacionais do século XIX, assim desconsideramos o ordenamento jurídico da educação como um aspecto regulador do desenvolvimento deste grupo populacional:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (MEC, 2004, p. 7).

Mesmo com a atuação de liberais que se articulavam por uma sociedade moderna, cultural e livre e lutavam para que houvesse um encaminhamento para escolarização da sociedade brasileira, muitas províncias continuavam a cercear o acesso de negros(as) à escola. As duas últimas décadas do século XIX demarcam:

⁸ Crianças nascidas livres de mães escravas após a “Lei do Ventre Livre” (1871)¹ mas também sobre outras categorias: (crianças órfãs, pobres e/ou de cor desvalidas) nos últimos anos do século XIX (1871-1888)

“medidas como escolas noturnas para trabalhadores, instituições para ensino de ofícios, asilos para a infância desvalida, etc., foram implementadas, não sem conflitos e dificuldades, como estratégias de ‘salvação’ e ‘regeneração’ da massa de ‘ignorantes’ que compunha a população da corte e da província, além de seu controle para proteção da ‘boa sociedade’” (COSTA, 2012, p. 19).

O real concreto sobre a Educação no século XIX e os dados que Saviani apresenta no início do século XX demonstra que o ensino nunca foi prioridade para o Estado, e sim apenas um aparelho ideológico da classe dominante. Estes dados validam a profunda luta de classes e o combate a racialização em nossa sociedade, afinal o que é “boa sociedade”, em outras palavras, compreende uma sociedade limpa, com negros à margem, entregues a própria sorte até seu próprio extermínio. Porém, a quem serviria estes sujeitos levados a condição subalternizadas? A educação à serviço do capital, vejamos que no período de (1890-1931) é estabelecida a regulamentação dos sistemas de escolas superiores, secundárias e primárias, momento que enceta a pedagogia renovadora.

Destarte, cada componente curricular tem sua função no ensino, ou seja, no currículo escolar e para sociedade. Avancemos e observe como se configura este processo à luz da área do conhecimento Educação Física no Brasil:

A década de 70 é aquela que gera o Plano Nacional de Educação Física (PNED), e é também a década das campanhas em prol da saúde e do lazer pela atividade física orientada, como a "Esporte para Todos" (EPT) e a "Mexa-se". Estas campanhas traduzem em grande medida a ambição dos governos militares de abrir espaço, dar visibilidade e estimular a existência de corpos velozes, úteis e saudáveis. Num certo sentido, estas campanhas "atualizam" aquelas feitas por médicos e educadores nos anos 20 do século XX, quando o tempo fora da fábrica ou da escola passou a ser uma preocupação. Também lá nos anos 20, como ali nos anos 70, o esporte e os exercícios físicos, re-significados pela sensibilidade de cada época, possuíam semelhantes vantagens "educativas". Cabe lembrar que no Brasil do PNED, por exemplo, o desporto é definido em lei (n. 6.251, de 8/10/75) como "[...]um dos mais valiosos elementos de apoio à formação do homem e de coesão nacional e social, podendo solucionar problemas gerados pela moderna sociedade industrial" (SOARES, 2003, p.128-129).

O ensino da Educação Física (EF) até o século XX foi instrumento de adestramento do corpo, da moral e do civismo no Brasil, se revisitarmos as Leis de diretrizes e bases da Educação Brasileira constataremos as diferentes funções da EF no Currículo escolar.

O Decreto Lei nº 2072, de 8 de março de 1940, regulamenta a EF em ambiente escolar, porém com cunho do Ensino moral, cívico, físico com conteúdos práticos ginásticos e desportivos. O objetivo era formação de corpos fortes para o trabalho (BRASIL, 1940).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4.024/61 institui a EF desde o primário ao ginásio (atual Ensino fundamental I e II), ademais outros decretos modificaram a lei, o Decreto Lei nº 58130/66, foi regulamentada a obrigatoriedade do ensino da disciplina.

Art 1º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio (BRASIL, 1966, *online*).

Podemos destacar que a Lei não trata a EF enquanto um componente curricular, simplesmente como mera atividade prática, prevendo que se determine um número de sessões por semana e seja uma prática físico- desportiva (BRASIL, 1966).

O Decreto Lei nº 69.450 de 1 de novembro de 1971 (BRASIL, 1971) inicia um novo momento histórico na disciplina Educação Física em seu artigo 3º institui que:

A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios...

1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.” (BRASIL, 1971, *online*)

Assim, este decreto determina um planejamento sobre o ensino da EF nas diversas modalidades de ensino e destacamos que o ensino da EF com trato pedagógico não consiste com a função social de desenvolver o ser humano integralmente.

Com a promulgação da Lei 9394/96 (BRASIL,1996), a EF passa a ser um componente curricular da escola e tratado no projeto político pedagógico, este marco histórico deu-se devido a luta de vários estudiosos na área. A partir do final dos anos 80 este conhecimento começa a ser tratado pedagogicamente com abordagens não propositivas, propositivas e críticas propositivas de acordo com SILVA (2011).

Partindo desta premissa, destacamos que para o ensino e a formação de professores (as) de EF entra em disputa a superação do ensino higienista⁹, eugenista¹⁰ vigentes no fim do século XIX e início do século XX¹¹ e o fazer valer a Constituição brasileira 1988, por uma educação laica, antirracista, democrática e respeito á todos e todas sem distinção de credo, raça, cor , gênero e classe social.

Nesta conjuntura de acordo com o Coletivo de Autores (2012), iniciam-se os movimentos renovadores da EF, entre as décadas de 70 e 80 em que destaca-se uma Educação Física ligada ao dualismo do ser humano, baseada em Jean Le Boulch (1978) que: “ênfatisa que a *Psicocinética* não é um método de EF e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo *como meio* de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 54).

O objetivo deste movimento é valorizar o desempenho e a estrutura corporal e as aptidões motoras através das práticas do movimento. Esta concepção tem caráter idealista de acordo com os autores críticos propositivos da EF, pois instrumentaliza através do movimento humano descolado da realidade e os aspectos histórico sociais. O quadro comparativo sobre as referências bibliográficas da História da EF nos diferentes modos de produção, região e conhecimentos tratados irão retratar a visão ocidental dos autores e a negação dos conhecimentos africanos.

A história dos exercícios físicos, segundo de nossa compreensão é da escola de Cultura e de Educação. De maneira atraente e empregnada de beleza, ensina-nos a conhecer a humanidade por meios de acontecimentos, coisas e pessoas, entrosando-se nos diferentes aspectos políticos, sociais e militares da civilização. Onde ocupa lugar definido e sugestivo. O conhecimento do passado é a chave para compreensão do presente e do futuro (RAMOS, 1983, p. 15).

O autor, em suas afirmações, nos direciona para a importância das diversas práticas corporais enquanto patrimônio da Cultura e da Educação, porém cabe-nos o diagnóstico e

⁹ O pensamento médico higienista[...] construiu um discurso normativo, disciplinador e moral. A ciência positivista tiveram na base de suas propostas de disciplinarização dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos, tudo em nome da saúde, da paz e harmonia social em nome da civilização (SOARES, 1990, p. 133).

¹⁰ Teoria que preconiza a purificação e limpeza da raça. Ela se faz protagonista de um corpo saudável, robusto, de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada, enquadrada, enfim aos padrões higiênicos de conteúdos burguês. Fernando de Azevedo[...] ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, [...] proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação aos reprodutores doentes, dos meios a serem prejudiciais a raça. (grifos nossos) (ID. p. 219).

¹¹ Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam em escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física - Brasil, Decreto-lei n.1212, de 17 de abril de 1939. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53)

esclarecimentos sobre quais civilizações ele cita? A maneira atraente e de beleza a partir de qual visão?

Ao aprofundarmos a leitura sobre sua obra, Ramos (1983) fundamenta nossa hipótese sobre o apagamento histórico e o deslocamento geográfico do Egito, uma das civilizações mais antigas da humanidade. O autor diz no capítulo “*Antiguidade: oriente e Novo Mundo*”, diz que: “Não é exagero afirmar que civilização Ocidental, em seu passado escalonado no tempo, mas recebeu da Oriental do que ela deu” (p.17), constatamos o que o processo de exploração e colonização também contribui para o racismo epistêmico, no campo da filosofia apesar dos registros, de acordo com Ramos (1983) toda a ciência dos povos orientais se fundamentavam na filosofia, na moral e na religião, assim tinha um encontro direto com os exercícios físicos e nada se configurava a filosofia e a cultura africana.

“Aqueles que são muito negros são covardes, como, por exemplo, os egípcios e os etíopes. Mas os excessivamente brancos também são covardes, como podemos ver pelo exemplo das mulheres; a coloração da coragem está entre o negro e o branco” (UNESCO, 2010, p. 13). Esta afirmação dos estudiosos africanos na Coleção História Geral da África, publicada pela UNESCO (2010) demonstra a deslegitimação, implicações sócio históricas concretas e simbólicas na construção da opressão que configura a hegemonia europeia. O epistemicídio é ferramenta histórica para a negação da cultura dos colonizados. Os estudiosos, através desta afirmação denunciam a prática dos filósofos “clássicos” ocidentais por invisibilizar as mulheres e os escravizados.

Porém, as contradições atravessam nossas vias históricas em apropriação a produção do conhecimento egípcio (africano):

A arte egípcia, cheia de majestade e beleza, revela, por meio de preciosos testemunhos, que a prática dos exercícios físicos, muito antes do milagre grego, ocupou importante lugar na brilhante civilização que floresceu na terra dos faraós. A luta livre, o boxe, a esgrima com bastão, disputando primazia com a natação e o remo, forma talvez, os desportos de maior aceitação. Os romanos, mais tarde, aperfeiçoaram muitos golpes egípcios e estabeleceram regras de competição, criando assim a luta greco-romana. O “cath”, forma espetacular e moderna de competição, está cheio de elementos de luta do antigo Egito” (RAMOS, 1983, p. 17).

O quadro síntese do Apêndice A demonstra como se desenvolve a perspectiva teórica Ocidental de denominação dos povos também através de seu conhecimento, estes se apropriaram do conhecimento do Berço da Humanidade. A África, porém não é colocada como gênese sendo o Egito um país do continente africano.

Cabe aqui a pergunta: como enfrentar e superar este paradigma centrado na universalização do conhecimento eurocêntrico na História da Educação Física? Observemos esta consideração sobre o conhecimento Africano, em particular o povo egípcio:

Na Mesopotâmia, era inútil procurar qualquer coisa similar. As tabuletas cuneiformes em geral carregam nada mais que contas de comerciantes, recibos e contas laconicamente escritos. Os antigos permaneceram em silêncio sobre a suposta cultura Mesopotâmica anterior aos Caldeus. Eles consideraram esta última uma casta de sacerdotes-astrônomos Egípcios, isto é, Negros (DIOP, 1974, p. 198).

Quadro 4 - Síntese de livros sobre a História da Educação Física

LIVROS	PERÍODOS HISTÓRICOS	REGIÕES /CONTINENTES	MODO DE PRODUÇÃO
<p>MARINHO, Inezil Penna. História da Educação Física. São Paulo: Cia. Brasil, [1940-1958].</p>	<p>Pré- História Pré- clássico Antiguidade Oriental Antiguidade Ocidental Idade Média /Renascimento Modernidade Tendências atuais</p>	<p>----- ----- Extremo Oriente/Próximo/Médio Grécia / Roma Europa Europa/Américas (Estados Unidos - Brasil) Europa/América (EUA)</p>	<p>----- Comunalismo Primitivo ----- Escravidão Feudalismo/ Transição capitalismo Capitalismo Capitalismo</p>
<p>ESCOBAR, Otacílio Moura. História Antiga da Educação Física. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1958.</p>	<p>Pré- História Pré- clássico Antiguidade Oriental Antiguidade Ocidental Idade Média</p>	<p>----- ----- Extremo Oriente/Próximo/Médio Grécia / Roma Europa</p>	<p>----- Comunalismo Primitivo ----- Escravidão Feudalismo</p>
<p>RAMOS, Jair Jordão. Os Exercícios Físicos na História e na Arte. São Paulo: Ibrasa, 1983.</p>	<p>Pré- História Pré- clássico Antiguidade Oriental Antiguidade Ocidental Idade Média /Renascimento Modernidade</p>	<p>----- ----- Oriente Próximo/Médio Grécia / Roma Europa Europa</p>	
<p>GUTIERREZ, Washington. História da Educação Física. Porto Alegre: IPA, 1985.</p>	<p>Pré- História Pré- clássico Antiguidade Oriental Antiguidade Ocidental Idade Média /Renascimento Modernidade</p>	<p>----- ----- Extremo Oriente/Próximo Grécia / Roma Europa Brasil</p>	<p>----- Comunalismo Primitivo ----- Escravidão Feudalismo/ Transição capitalismo Capitalismo</p>

Contribuições: Profa. Dra. Joelma Albuquerque.

Estas quatro obras da Educação Física apontam que temos problemas de ocultamento da história concreta a serem enfrentados tais como: a) *hegemonia Européia e Estadunidense de escrever a história como instrumento regulatório, de poder e perpetuação do modo de produção capitalista*. Diante deste fenômeno, este estudo também se ancora com o movimento contra hegemônico que se desenvolveu no início do século XX, o Pan-Africanismo que objetivou organizar a luta de descolonização africana, e assim deu-se o debate sobre a socialização dos conhecimentos filosóficos, culturais, tecnológicos e políticos para destituir o domínio colonial. Este movimento consiste num ato de resistência segundo Larkin Nascimento (2016) dos intelectuais, artistas e ativistas no contexto do ocidente e ligações com a África:

Estas relações, sobreviventes aos tráficos escravistas em direção a Ásia, Europa e Américas, foram consolidadas pelas experiências psicológicas e sociais da diáspora, de onde nasceram os movimentos de protestos, as revoltas e as ações internacionais conduzidas em prol da libertação dos negros, da liberdade e igualdade dos africanos e dos seus descendentes, no continente e no estrangeiro. Igualmente, a natureza, a maior ou menor crueldade da escravatura, o número de escravos e a sua proporção em relação aos senhores, influenciaram profundamente o processo de socialização e assim contribuíram, para modelar a representação da África, própria as diferentes comunidades da diáspora. Do mesmo modo, a imagem da maneira variável através da qual os africanos do continente se fazem representar, os pertencentes a diáspora tem a sua atuação em função da sua experiência de colonização. Na África como no exterior, os europeus, os americanos e os asiáticos depreciaram a raça negra e desestimularam a expressão de uma solidariedade internacional entre os negros. Entretanto, a ideia de um “salvamento” da África, a provocar a emancipação dos negros e demonstrar a sua capacidade, tanto em se auto governar, quanto em contribuírem para a civilização mundial, impôs-se fortemente na diáspora e provocou o nascimento dos movimentos negros internacionais de libertação (HARRIS; ZEGHIDOUR, 2010, p. 850).

Assim, com a contribuição desses intelectuais criamos a possibilidade de alterarmos a história, que é constante onde no passado temos o que ocorreu, no presente como se determina e incide na vida das pessoas, neste caso o projeto de nação neoliberal, racista e fascista e com a perspectiva de um novo movimento da história visando como de ser diferente e reparador; b) *A universalização do conhecimento que indica a padronização do conhecimento clássico sem reconhecer as contribuições das diversas civilizações e continentes:*

Não se está advogando, portanto, o desprezo da cultura universal, patrimônio comum de toda a humanidade, mas sugerindo seguir o exemplo do que ocorre nas comunidades negras estudadas, isto é, levar em conta o contexto cultural onde a escola está inserida e, a partir daí, possibilitar que se amplie paulatinamente o universo da experiência e a visão de mundo dos alunos, para que possam ter acesso à universalização do saber. Considerando se que

os estudiosos da formação histórica da sociedade brasileira insistem em destacar a contribuição dos grupos étnicos distintos que nela tomaram parte – em especial as “três raças formadoras” – essa realidade deveria inquestionavelmente ser levada em consideração nos currículos escolares (MUNANGA et al., 2005, p. 76)

Para problematizar o conceito de Universalidade do conhecimento no processo histórico colonizador da humanidade, afirmamos que não contempla a humanidade, se analisamos na radicalidade, esta salvaguarda o conhecimento de quem explorou, endossa as fundamentações e afirmações das obras expostas no quadro síntese. Pode parecer contraditório, mas não é, não advogamos contra o conhecimento clássico e tão pouco universal desde que reconheça o conhecimento de toda humanidade.

Um outro fenômeno que grandes danos causaram ao estudo objetivo do passado africano foi o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidados que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Desde que foram empregadas as noções de “brancos” e “negros”, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de *negro*. Este processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada (M’BOW, 2010, p. 22).

Tomando como referência o Brasil, a educação escolar que tem enquanto função social dar condições a população para acessar conhecimentos universais humanizantes, estes que são produzidos por todos os continentes, tem relevância, representatividade e oportuniza que o ser humano tenha sucessivas aproximações à diferentes culturas ao longo de sua vida.

A Educação Física, para tal deve se pautar em descolonizar o seu conhecimento e fundamentar-se por uma abordagem que tenha a prioridade de estabelecer um projeto de sociedade de formação integral, antirracista, omnilateral, emancipatória. Os fundamentos da PHC, da abordagem crítica superadora (ACS) através de seu objeto de estudo - a cultura corporal-, que entende a totalidade da cultura, não descartando todo patrimônio sócio, histórico, corporal da humanidade em seus diversos territórios e o Pan-Africanismo enquanto movimento internacionalista de luta da classe trabalhadora por sua emancipação são referências imprescindíveis para a formação de professores de Educação Física; *c)A desconstrução do racismo e esteriótipos subalternizados no campo da Educação e da*

Educação Física, que é essencial que nos livros, teses, dissertações e afins, enfim seja reconfigurado o estado da arte, a realidade é que consciente ou inconscientemente contribuimos para racismo, se a base da pirâmide tem cor e gênero, reproduzimos em nossa práxis pedagógica, “sem nenhum sentimento de culpa os produtos da educação eurocêntrica”, como diz Munanga (2005, p. 15):

O ideal de beleza humana no ocidente como observou DIEM, nasceu nos locais desportivos da Grécia, onde a prática dos exercícios físicos e as manifestações artísticas eram consideradas irmãs. Como era artista o grego com o desporto fez arte. Grandes artistas Miron, Praxíteles, Lísipo, Polícleto, Fídias, Pitágoras, Polignato, Naukides, Apolônio e muitos outros - através de suas obras espalhadas pelos museus do mundo, demonstram tal afirmação (RAMOS, 1983, p.19).

Estes livros se tornaram representatividade e o critério de verdade, a formação de professores acrítica não contesta diante da naturalização do padrão que é colocado pelo dominante. O que é belo? O que é ser branco, forte, escultural e de cabelos lisos? Assim, a reprodução se dá quando os (as) jovens negros (as) procuram emprego e não se encaixam nesta normatividade européia. Fanon (1984) relata que os martinicanos rejeitavam sua cor e quando através da colonização internalizaram os valores franceses, também se viam brancos e franceses.

A negação do ser negro sempre esteve presente na realidade brasileira, já citamos que a falsa democracia racial e a tentativa do branqueamento da população através de estupros no processo de escravização e casamentos interraciais foram um dos maiores fatores, passando o *status quo* de um privilégio em nossa sociedade, afinal quanto mais próximo do padrão Europeu mais oportunidades se tem.

Como um(a) professor(a) de Educação Física pode não problematizar ao explicar o que significa o Discóbolo de Miron¹², escultura que se tornou símbolo da Educação Física a partir Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF) e significa afirmação do padrão do homem aceito, de valores morais e belo? Na escola é necessário desconstruir este esteriótipo, que se trata de um ser ocidental. Existem pessoas belas de diversas etnias, em variados continentes e em todos os países. O belo não deve ter a referência padrão, tão pouco o que é diferente ser chamado de “exótico”.

O espaço escolar e sua comunidade também são produtos, a todo momento, do racismo e dos esteriótipos que são reverberados nas atitudes, no livro didático, nas atividades,

¹² O Discóbolo é uma obra feita pelo escultor grego Miron, em bronze, que retrata um atleta preparando-se para lançar o disco. Destacando-se pela perfeição dos movimentos do corpo, ficou conhecida como a escultura de representação de esporte mais famosa do mundo.

na omissão, negação do debate, o alijamento do planejamento escolar e o não cumprimento dos marcos legais que instituem uma educação antirracista.

3.2 MATRIZES AFRICANAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: A HISTÓRIA INVISIBILIZADA, OCULTADA, NEGADA

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos (AMADOU M'BOW, 2010, p. 21).

Agora é o momento que nos debruçamos em publicizar as contribuições africanas de forma positiva e questionando a história (M'BOW, 2010), tarefa que não se esgota neste estudo. Porém, buscamos a rigorosidade, a cientificidade e a totalidade a partir de um balanço do conhecimento sobre a História da África e sua contribuição para o desenvolvimento do patrimônio sócio, histórico das práticas corporais.

As fontes principais serão os volumes da Obra História Geral da África (2010), de Cheik Anta Diop (1974), e suas contribuições no campo da arqueologia. Entendemos que este percurso auxilia a interligação de 3 milhões de anos de história, as relações entre suas regiões e outros continentes.

A África é um continente com 54 países distribuídos em 30 milhões de km², situado entre o mar Mediterrâneo ao norte e entre os Oceanos Atlântico e Índico, fala-se mais de mil línguas, segundo (HAMPATE BÂ, 2010) as influências dos povos de línguas como o *Fulfude* e o *serer*, originárias da região do *Sahel* africano; ao *mandê*, falado no Senegal, em Gâmbia e na Guiné-Bissau; o *gegê* ou *ewe*; o *fon*; o *haussá*; e o *kanúri* ou *nifê*, da família *Nilo-saariana*, dentre outras e de línguas da região sul da África como o *quicongo*, o *quimbundo*, *umbundo* (*povo Bantu*) e outras pesquisas dão conta de que o *Iorubá* e o *quimbundo* ganharam maior relevo, na Bahia e nas regiões Norte e Sul do Brasil.

Da mesma forma, o continente africano quase nunca era considerado como uma entidade histórica. Em contrário, enfatizava-se tudo o que pudesse reforçar a ideia de uma cisão que teria existido, desde sempre, entre uma “África branca” e uma “África negra” que se ignoravam reciprocamente. Apresentava-se frequentemente o Saara como um espaço impenetrável que tornaria impossíveis misturas entre etnias e povos, bem como trocas de bens, crenças, hábitos e ideias entre as sociedades constituídas de um lado e de

outro do deserto. Traçavam-se fronteiras intransponíveis entre as civilizações do antigo Egito e da Núbia e aquelas dos povos subsaarianos (M'BOW, 2010, p. 22).

De acordo com M'Bow (2010), os pensadores ocidentais traçaram historicamente uma cisão entre uma África Branca e uma África Negra, que entre a África norte Saariana e Subsaariana existia um abismo que sucumbia os povos do sul ao obscurantismo.

A **África ao norte** do Saara – África branca, arabeizada e islamizada, profundamente tocada pelas civilizações mediterrânicas e por isso mesmo desafricanizada – e a **África ao sul** do Saara, negra, plenamente africana, dotada de uma irreduzível especificidade etno-histórica. Na verdade, sem negar a importância dessa distinção, um exame histórico mais aprofundado revela linhas de divisão mais complexas e menos nítidas. O Sudão senegalês e nigeriano, por exemplo, viveu em simbiose com o Magreb arabe-berbere e, do ponto de vista das fontes, está muito mais próximo do Magreb que do mundo bantu. Acontece o mesmo com o Sudão nilótico em relação ao Egito, e com o chifre oriental da África em relação ao sul da Arábia. Assim somos tentados a opor uma África mediterrânica, desértica e de savana, incluindo o Magreb, o Egito, os dois Sudões, a Etiópia, o chifre da África e a costa oriental até Zanzibar, a uma outra África “animista”, tropical e equatorial – bacia do Congo, costa guineense, área do Zambeze - Limpopo, região interlacustre e, finalmente, a África do Sul (H. DJAIT, 2010, p. 83, grifos nossos).

É importante destacar que o Egito Faraônico era negro e o conhecimento acurado dos eventos históricos, mais especialmente construía uma ideia precisa da cultura material, intelectual e religiosa do vale do Nilo:

Em grande parte paralelo as costas do mar Vermelho e do oceano Índico, aos quais tem acesso através de depressões perpendiculares ao curso do rio, o vale do Nilo, ao sul do 8.º paralelo norte até o Mediterrâneo, abre-se amplamente também para oeste, graças aos vales que começam nas regiões do Chade, Tibesti e Ennedi e terminam no próprio Nilo. Finalmente, a larga extensão do Delta, os oásis da Líbia e o istmo de Suez dão-lhe amplo acesso ao Mediterrâneo. Dessa maneira, aberto para leste e oeste, para o sul e o norte, o corredor do Nilo e uma zona de contatos privilegiados não apenas entre as regiões africanas que o margeiam, mas também com os centros mais distantes das civilizações antigas da península Arábica, do oceano Índico e do mundo mediterrâneo, tanto oriental como ocidental (MOKTAR, 2010, p. 35).

O autor, ao situar o Egito, coloca a disputa política entre o Alto Egito e o Baixo Egito, o Rio Nilo cortava toda a extensão e interligava os povos. Inicialmente as atividades existentes eram agrícolas, pecuária, inventaram a cerâmica, construíram tijolos e secavam ao sol e armas de pedras. Este evento deu-se no período Arcaico (4236) antes da Era Comum (AEC), a primeira Dinastia de acordo com (DIOP, 1974), assim os estudos afirmam que é a matemática mais antiga da história da humanidade.

As pirâmides, templos e obeliscos do Egito, sua abundância de colunas em Luxor e Karnak, suas avenidas de Esfinges, os colossos de Memnon, suas esculturas em rocha, seus templos subterrâneos com colunas proto-Dóricas (Deir-el-Bahari) em Tebas, são uma realidade arquitetural palpável ainda hoje, evidência histórica que nenhum dogma pode explodir no ar. Em contraste, o que o Irã (Elam) e a Mesopotâmia produziram antes do oitavo século (época dos Assírios)? Somente montes de barro disformes. (DIOP, 1974, p. 197).

Estes fatos históricos norteiam nossa afirmação que estes povos principalmente a partir da I dinastia os povos Núbios e Cuxitas, do antigo Egito apresentam contribuições para a formação da cultura corporal:

No entanto essas incursões, das quais há referências nos primeiros textos egípcios (ver Capítulo 9), são a primeira indicação do duplo aspecto – militar e econômico – dos contatos entre o norte e o sul ao longo do vale do Nilo. Apesar de sua ambiguidade, esses contatos revelam a importância do Corredor Núbio como elo entre a África e o Mediterrâneo. Por volta de -3200, durante a I dinastia, os egípcios já conheciam o país o suficiente para aventurar-se a enviar um corpo de tropas até o início da Segunda Catarata. Podemos supor as razões de uma tal expedição. Primeiramente, a necessidade de encontrar matérias-primas que estivessem faltando ou escasseando no Egito, especialmente a madeira. A floresta-galeria que nos primeiros tempos provavelmente recobria as margens do rio iria desaparecer pouco a pouco, a medida que o baixo Nilo ia sendo dominado e o sistema de irrigação, com suas redes de “bacias”, se ampliava (ADAM, 2010, p. 223).

Constatamos que se estes povos viviam em luta por domínio territorial, proteção às suas riquezas, metais como o ouro, a prata e bronze, diante deste fato eles tinham exércitos, treinamentos militares. De acordo com Bakr (2010) o reinado de Ramses II durou longos 67 anos. Isto fez com que o Faraó estivesse em uma zona de conforto, pois após vencer duras batalhas e a estabilidade do reinado, não se preocupava com a penetração dos Povos do Mar, adentrando a região costeira à oeste do Delta e aliando-se aos líbios, tornando-se uma ameaça ao Egito.

Questionamos na história a invisibilidade dos registros sobre a forma de organização militar, quais as lutas, armas e treinamentos que eram utilizados para estas grandes batalhas travadas na humanidade em defesa deste território no período AEC?

Figura 3 - Cena completa de luta, tumba 15 de Baqet III, Beni Hassan



Fonte: Kanawati e Woods (2010 *apud* Gama-Rolland, 2017, p. 14)

Estes registros arqueológicos retratam neste período histórico o desenvolvimento das ditas práticas corporais, segundo o debate travado na abordagem de ensino da EF Crítico Superadora e as práticas corporais que se desenvolvem durante os diversos modos de produção da humanidade. Portanto, são consideradas fenômenos humanos, fruto direto da atividade concreta dos seres humanos, em que sua gênese se produzem e reproduzem no ciclo da vida humana.

Diante de nossos supostos, isso não se deu de forma homogênea, não podemos afirmar a existência de um conceito específico sobre esporte, jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas e danças, mas afirmamos sua gênese, a organização e a manifestação das diversas práticas corporais nos grupos sociais por dentro e fora dele.

Não podemos negar uma sociedade desde os primórdios dividida em castas, ou seja, em classes sociais. A figura do Faraó significava o Ser supremo, aquele que lutaria para proteger seu reino, acima de um Faraó só os Deuses. Ao se estabelecer o representante do trono, o Deus que este homem designado seria o Ser Supremo adorado por todos daquele território:

Além disso, os primeiros egípcios viam forças divinas no Sol, na Lua, nas estrelas, no céu e nas cheias do Nilo. Deviam temer suas manifestações visíveis e impressionar-se com a influência que exerciam, pois os adoravam e os consideravam deuses poderosos: Ra ou Re, o Sol, Nut, o céu, Nun, o oceano, Shu, o ar, Geb, a Terra, e Hapi, a cheia. Essas divindades eram representadas sob forma humana ou animal, e seu culto não se limitava a uma localidade específica. As deusas também desempenhavam papel decisivo na religião, sendo objeto de grande veneração. Contudo seu número provavelmente não excedia a doze, embora algumas, como Hator, Isis, Neith e Bastet, não deixassem de ser importantes em todo o país. Via de regra, Hator era associada a Horus, e Isis, a Osiris; Neith era a deusa protetora da capital pré-histórica do Delta, e Bastet (a deusa-gata) alcançou grande popularidade após a II dinastia [...] (BAKR, 2010, p. 43).

Portanto, as cenas dos registros arqueológicos nos conduzem as seguintes constatações:
A) *as lutas, os treinamentos serviam para organizar os exércitos do Egito Faraônico, assim como os jogos se manifestavam enquanto forma de entretenimento:*

Pelo que se conhece das fontes textuais egípcias antigas, não há relatos de competições esportivas ou, ainda, de grandes vencedores heroicos tratados como atletas individuais, com exceção do rei; se há registros de uma vitória e de uma pessoa louvada pela sua força física ou pela atividade física executada, isso se refere única e exclusivamente ao faraó, o que veremos mais adiante, já que uma das prerrogativas do poder real é a representação de sua força e invencibilidade (GAMA-ROLLAND, 2017, p. 8).

Quando a autora narra que não há relatos sobre as competições esportivas, em verdade apresenta a lacuna histórica existente na Idade Antiga, principalmente a dissociação de um Egito negro e do continente africano 2649-2152 (AEC) com organizações civilizatórias anteriores ao período Greco-Romano, Ramos (1983) em seu livro comprova nossa constatação. As lutas, como boxe, esgrima, luta livre, sempre foram praticadas neste contexto, o jogo de bola com mulheres é organizado como forma de interatividade familiar. As mulheres da figura abaixo nos passam a compreensão de uma espécie de malabarismo: “A sepultura de Khety, filho de Baqet III, também do Médio Império, apresenta representações semelhantes às do seu pai, com mulheres malabaristas na parede norte” (GAMA-ROLLAND, 2017, p. 6).

Figura 4 - Mulheres Jogando bola



Fonte: Tyldesley (2007 apud, GAMA-ROLLAND, 2017, p. 9).

Ao observarmos a figura 2 lembremos que o malabarismo é um dos fundamentos das atividades circenses e as encenações, assim como o jogo do rodopio na figura abaixo que requer força, segurança, equilibrar, embalar, girar são fundamentos da ginástica que segundo o Coletivo de Autores (1992; 2012) e outras fontes, tem origem na Grécia como “a arte de

exercitar o corpo nu”. Nossa afirmação não invalida as sistematizações ocidentais, mas alertamos para um movimento de reparação histórica no campo da Educação Física. Percebe-se muito sobre a origem à luz da ideologia e cultura hegemônica, afinal este tratado de representatividade através da linguagem, da história e do esteriótipo contribuíram para a dominação em contrapartida retira-se a representatividade, símbolos e signos dos dominados. Perpetuar o ensino neste prisma é sancionar a continuidade de um regime de dominação.

Diop (1974), afirma que Chérubini caracterizou em seu livro que o egípcio e o preto na Baixa Núbia no antigo Império pertenciam a duas raças distintas:

A cor dos prisioneiros de Abul Simbel¹³ refuta a alegação de que os egípcios não encontraram negros até décima-oitava dinastia e descreveram-nos numa cor diferente da sua; esta afirmação decorre da imaginação, não de provas documentais (DIOP, 1974, p. 120).

Qual a intencionalidade de tamanha desqualificação? O Egito foi considerado uma das civilizações mais avançadas da humanidade, portanto, um negro diante dos propósitos de dominação não pode exercer tal potencialidade.

Figura 5 - Jogo do Rodopio, tumba de Baqet III, parede norte



Fonte: Kanawati & Woods (apud GAMA-ROLLAND, 2017, p. 10).

A bola foi um instrumento muito utilizado entre os egípcios tanto entre as mulheres que faziam malabarismos, os homens utilizavam em jogos com tacos e aros de acordo com as figuras abaixo:

¹³ Complexo arqueológico construído na XIX Dinastia por Ramisés II no século XIII (AEC), região da Núbia. (DIOP,1974)

Figura 6 - Jogo do bastão e do aro, tumba de Khety, parede sul



Fonte: Kanawati & Woods (apud, GAMA-ROLLAND, 2017, p. 10).

As bolas egípcias eram sólidas, feitas de esferas de madeira ou lama, recobertas com couro ou linho costurado, podendo também ter recheio de cevada, trapos, grama seca cortada e restos de papiro, bem como serem recobertas com folhas de palmeira trançadas ou papiro trançado; tendo, em geral, um diâmetro de 3 a 9 cm, sendo bastante pesadas em comparação às atuais. As bolas mais bem conservadas são: a bola de fibra de papiro trançada do Museu do Cairo (JE 68150) e a bola costurada do Manchester Museum (GAMA-ROLLAND, 2017, p. 8).

Figura 7 - Jogo do bastão, tumba de Baqet III, parede sul.

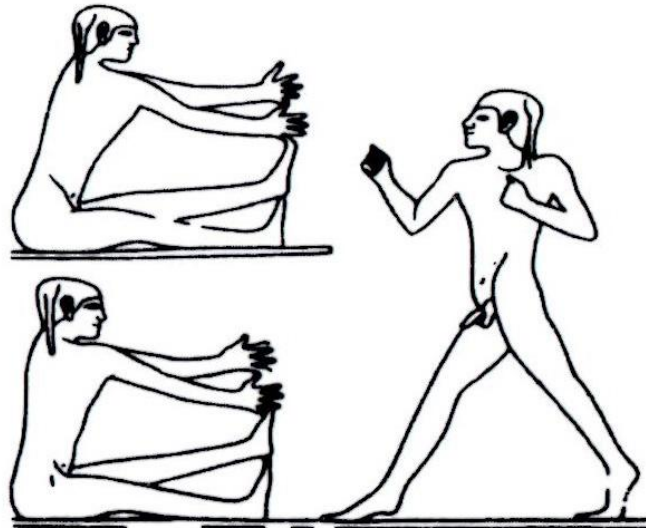


Fonte: Kanawati & Woods *apud* Gama- Rolland (2017, p. 11).

Estes *jogos* simbolizam a origem, a realidade que muitas culturas referenciam diversos *jogos e esportes* que deram origem a outros no desenvolvimento da humanidade. Os faraós faziam uso das práticas corporais para afirmar sua vitalidade e poder. A disputa entre o seus era uma forma de supremacia:

No conto do “Príncipe predestinado”, datado da XIX dinastia, entre os reinos de Séthy I e Ramsés II, aquele que desse o salto mais alto até a torre onde estaria a princesa ganharia a mão dela e o trono de Naharin. O salto aparentemente estava associado às danças acrobáticas mencionadas anteriormente, bem como a um jogo infantil, conhecido nos países árabes atualmente como *khazza iawizza*, em que duas pessoas ficavam uma de frente para a outra com braços e pernas estendidas, e uma terceira deveria pular sobre os braços das primeira (GAMA-ROLLAND, 2017, p.13).

Figura 8 - Cena do jogo do pulo na tumba de Ptahhotep, Saqqarah.



Fonte: DECKER, apud GAMA-ROLLAND, 2017, p. 13.

Os saltos neste período estavam ligados as acrobacias, também eram uma forma de entretenimento dos faraós segundo a autora. As *danças acrobáticas* eram muito praticadas e também as margens do Nilo em toda extensão as *atividades aquáticas* (nado e pesca).

Amenhotep II teria sido o rei mais atlético do Egito e aquele que mais louvava suas conquistas “esportivas”, tendo erigido uma estela em Giza, conhecida como a estela da esfinge, que comemora suas habilidades, tais como o manejo do arco e da flecha, a corrida e até a canoagem. Na verdade, é muito importante para o governante enaltecer suas habilidades físicas, pois a saúde do faraó é um duplo representativo da saúde do Estado. Esse padrão de associação das aptidões físicas do rei com seu vigor político e do país está presente desde ao menos o Antigo Império, momento em que os reis deviam realizar performances atléticas, tais como a corrida, diante de um público constituído pela elite egípcia, demonstrando assim suas habilidades para governar as duas terras (GAMA-ROLLAND, 2017, p.17).

Observemos que as práticas corporais sempre foram importantes para as relações sociais na cultura Kemetiana, as habilidades físicas também serviram para a valorização dos indivíduos e principalmente para exaltação dos Faraós. Tais relações não se dissociam das práticas corporais em outras sociedades e também na contemporaneidade.

Por isso, começamos a questionar o que é universal na dimensão do conhecimento. Este campo arqueológico revela que os registros nas tumbas significam ações práticas da vida em sociedade neste tempo histórico, não reconhecer uma linguagem e escrita que não é hegemônica é colocar em lugar padrão a própria cultura.

A invisibilidade do conhecimento egípcio, enquanto africano, significou o desconhecimento de quem se é para este grupo de humanos (africanos e diáspora). Quando os colonizadores ocidentais, europeus, se colocam como “padrão e universal” estabelece seu lugar de privilégio na história da humanidade.

3.2.1 Contribuições da África Bantu

A África Bantu¹⁴ é significativa para história mundial devido às influências que estes povos tiveram em todo o mundo, o processo de escravização levaram estes indivíduos com suas diversas maneiras em que os povos criaram suas instituições sociais e materiais duradouras (FOURSHEY *et al.*, 2019), e com isso podemos exemplificar sua enorme contribuição na formação da sociedade brasileira. Ao longo de cinco mil anos, os falantes das línguas descendentes dos Bantu estabeleceram comunidades na maior parte da África Subsaariana (FOURSHEY *et al.*, 2019, p. 21).

Este povo, através de suas migrações em África, ajudou a transformar práticas econômicas, políticas, a organização social por meio das relações culturais e um conjunto de valores. Eles viviam desde 3.500 anos (AEC) na região da África Ocidental adjacente às florestas entre os rios Níger e Congo.

A história da educação Bantu aborda especialmente as memórias históricas passadas de geração em geração, o conhecimento material e imaterial. Os pais incentivavam seus filhos nas sociedades agrícolas aprender sobre o clima, a botânica, a química, a caçar e criar animais, sobretudo as artes:

Recentemente, etnógrafos e historiadores da arte documentaram performances públicas como formas de educação em toda África Bantu. Seja

¹⁴ No idioma quicongo, falado com inúmeras variações pelos povos Bantu do grupo Kongo, localizado no centro-oeste africano, a palavra múntu significa “pessoa, indivíduo, ser humano” e seu plural, bantu - “pessoas”, tornando-se o designativo de um conjunto de povos. (LOPES; SIMAS, 2020, p.33)

na arena pública durante o dia, ou à noite, com estrelas e uma fogueira comunitária como as únicas fonte de luz, ou reunidos em volta do braseiro da família, as crianças ficavam admiradas, assustadas e encantadas absorvendo o conhecimento das danças e performances cerimoniais ou das sessões de história (FOURSHEY *et al.*, 2019, p. 154).

As populações reinventavam continuamente as tradições artísticas e tecnológicas, adaptavam ideias de outros povos que lhes fossem úteis. Para o povo Bantu, tecnologia e arte se refere ao longo espectro de ferramentas e de técnicas para tornar a vida mais eficiente, mais produtiva e de fácil convivência: “As antigas populações Bantu reinventaram continuamente suas tradições artísticas e tecnológicas e incorporaram e adaptaram a ideias de outros que pareceram úteis e interessantes” (*idem*, p. 185).

Um grupo diverso de falantes Bantu da Zâmbia, Malauí, Zimbábue, Moçambique e Tanzânia até a Angola, construíram fornalhas de fundição ginecomórficas¹⁵, eram ligadas à fundição e a metalurgia. Os homens tratavam e controlavam a produção do ferro e as mulheres das cerâmicas.

No entanto, eles utilizavam a performance (a dança, os rituais, a contação de histórias) como forma de educar. Um exemplo é o verbo, **-gan-**, que significava contar uma história e mostrar e **-gano-** significava história (grifo nosso), são palavras de origem proto-Bantu¹⁶ 5.500 anos (AEC).

Escutar, falar, apropriar de ideias e práticas, executar ações coletivas lhes atribuía sabedoria e fortalecia o senso de pertencimento:

Os registros de etnografia comparada nas regiões Bantu apontam que, na história remota, a abordagem pedagógica comum envolvia a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e os professores, por meio das atividades práticas asseguravam o domínio do conteúdo. O ensino e a aprendizagem eram processos ativos. Histórias orais, contos, mitos, canções, charadas e provérbios narrados ao redor de fogueiras noturnas ou em outras situações informais e formais funcionavam como formas comunitárias de educação (FOURSHEY *et al.*, 2019, p. 153).

Esta forma de organização africana é pautada na cosmovisão do pensamento africano tradicional anterior ao colonialismo europeu, o africano tem como particularidade entender o universo como um organismo em constante transformação e crescimento, a exemplo geometricamente da forma espiralada, que transmite o desenvolvimento contínuo, nos permite diálogos, entrecruzamentos, apropriações e possibilidades de vivências.

¹⁵ Forma ligada à aparência do ser feminino, distintas sociedades expressavam essa concepção em maneiras diferentes de decorar a fornalha.(FOURSHEY *et al.*, 2019)

¹⁶ O termo proto-Bantu significa o antigo, para a cosmovisão Bantu, relacionado a sabedoria. (FOURSHEY *et al.*, 2019)

Assim, as performances que tem as danças como um dos elementos são fundamentais para nossa área do conhecimento. Porém, na África subsaariana, “a dança e seus muitos significados, por razões óbvias, não dispõem de muitos registros arqueológicos nos últimos 5 mil anos” (FOURSHEY et al., 2019, p. 157), mas estudos etnográficos e da história da arte de povos de origem Bantu mais recentemente falam de seu papel fundamental na educação dos jovens.

Tais semelhanças são caracterizadas nos jovens do povo Punu¹⁷, que retratam a performance (dança e música) com elemento prático para a educação. Vejamos:

Desde a década de 1960, antropólogos e etnógrafos documentaram o Ikoku, uma dança popular Punu que as tradições orais alegam existir há pelo menos cem anos. O Ikoku começa com dois músicos tocando o tambor e um vocalista cantando batendo palmas, iniciando uma dança. Com a introdução em andamento, os demais eram convidados a participar da dança (FOURSHEY *et al.*, 2019, p. 157).

As autoras declaram que este povo acredita que a dança promove a alegria, o senso de unidade, pertencimento em todos da comunidade e todos aprendiam lições importantes. O momento associado à dança envolvia crianças, jovens, mulheres e homens. O aspecto educador do Ikoku eram os movimentos relacionados a imitação de pescar em águas rasas, ou seja, os movimentos da dança eram conectados com a realidade:

Com o Ikoku as crianças aprendiam essa maneira de expressar a alegria e de honrar a importância da reprodução. Ao mesmo tempo, com os movimentos da dança, as meninas aprendem as técnicas e os ritmos de que necessitarão quando tiverem idade suficiente para participar da pesca como integrantes de uma equipe (IDEM, p. 158).

Com este fato, ressaltamos a importância dos diferentes instrumentos musicais utilizados pelos indivíduos e principalmente a força do tambor. Para esta sociedade, foram utilizados, para decodificar diferentes vozes e mensagens, o ritmo sua intensidade e velocidade, os tambores eram diversos e usados em diversos eventos comunitários: “Nas grandes performances comunitárias o uso de diferentes ritmos do tambor podia indicar qual clã podia dançar” (IDEM, p. 180).

Portanto, aponta-se a diversidade dos povos Bantu, suas migrações pelas florestas equatoriais, povoando o leste e sul africano, sua política para as grandes conquistas territoriais ancorava-se na hospitalidade de dar honra àqueles que se encontravam. Por isso, este

¹⁷ Povo das regiões da fronteira sul da República do Congo próximas ao Rio Congo, os Sukuma, no noroeste da Tanzânia, e os Chewa, do Malauí, além dos proto-Bantu, atestam que a dança foi componente social fundante nas antigas comunidades. (IDEM, p.157)

princípio tornou-se frágil, com o legado colonial, os europeus utilizavam para dominar a hierarquização dos povos, levando-os à escravização.

3.2.2 A unidade na diversidade: Bantus, Iorubás, Haussás, matrizes fundamentais para formação da Cultura Corporal no Brasil

Neste momento, nossa intencionalidade não é focar no processo de escravização, mas compreender como tais grupos étnicos na condição de escravizados durante quase quatro séculos são importantes para a formação da cultura brasileira, especificamente a cultura corporal.

Segundo Moura (1992), os quase 5 milhões de traficados(as) são pertencentes à diversas etnias e Prandi (2000) destaca que os povos da África Negra são classificados em dois grandes grupos lingüísticos: sudaneses e bantus.

Os sudaneses estão situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do sul do Egito a Uganda mais o norte da Tanzânia. Eles se constituem ao norte como grupo sudanês oriental (que compreende os núbios, nilóticos e báris) e grupo sudanês central, formado por inúmeros grupos lingüísticos e culturais, localizados na região do Golfo da Guiné e que, no Brasil, conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (compreendem vários povos de língua e cultura iorubá, entre os quais os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, etc.), povos que baseiam na reconstrução do fenômeno sagrado, na dialética a cultura, a tradição oral, que se organizam no interior da sociedade e segundo Adékòyà (1999), levam em consideração o tempo histórico e o contexto social em que vivem.

Os fon-jejes agregam os fon-jejesdaomeanos e os mahi, entre outros, que vieram das atuais Repúblicas da Nigéria, Benin e Togo.

Por fim, os Haussás, famosos, mesmo na Bahia, por sua civilização islamizada, mais outros grupos que tiveram importância menor na formação de nossa cultura, como os grúncis, tapas, mandingos, fântis e achântis. Estes complexos de etnias neste tempo histórico por meio de suas culturas e tradições se confrontaram e se entrecruzaram, mas por uma questão de resistência necessitaram se equilibrar, pois sua única razão era a liberdade.

A contradição era a maneira estratégica do período colonial em simplificar toda cultura, religiões como africanas, reiterando a imagem de uma África mítica. Estes povos, tradicionalmente, têm seus princípios civilizatórios que designamos a partir de sua gênese, fundamentos Ontológicos, observemos como se reproduzem em sociedade.

Para Sodré (1988), a origem não se reduz cronologicamente de tempo e espaço como um simples início, mas como o continuo impulso inaugural da força de um grupo. A arkhé

está no passado e no futuro, sendo origem e destino. Assim, é possível falar em “culturas de Arkhé”, em povos que ritualizam e cultuam a origem e o destino. Os Povos de Matrizes Africanas não apenas trouxeram as suas formas de ritualizar origem e destino como as preservaram, recriaram, tornaram-nas presente no tempo e espaço, até os dias atuais:

O significado do que são os Povos Tradicionais de Matriz Africana se sustenta na história. Povos em luta desde a diáspora e a escravização; povos com cultura de origem identificável cronológica e geograficamente e, cujas trajetórias, incluindo perdas e desaparecimentos tanto quanto resistência e renovação, preservam, inventam e reinventam sua tradição, sua fonte de saber e sua identidade. Povos em luta. Os Povos Tradicionais de Matriz Africana não se constituem em uma unidade homogênea, mas em uma diversidade integradora. Passamos a descrever alguns elementos que caracterizam os três grupos em maior número no território brasileiro – bantu, fon e yorùbá – não só a partir das divisões dos grupos linguísticos e seus espaços geográficos, mas também a partir de macro padrões culturais, socais, rituais, estéticos e plásticos, alimentares e performáticos (SEPPPIR, 2016, p. 7-8).

Assim, ao conceituarmos Cultura Corporal de Matrizes africanas, estamos reiterando a importância de manter as tradições de nossos ancestrais, mas temos a necessidade dos mais jovens para continuar nossa luta. Os povos Tradicionais em sua travessia e transmutação no Brasil delineam padrões estéticos, sentidos e significados através também da sua corporeidade, atuam subjetiva e objetivamente na maneira de pensar, agir e perpetuar. A ligação está entre o que se ouviu (a oralidade dos ancestrais), o que viveu (a memória ancestral) e o que vivenciamos (ressignificar na diáspora). Nesta esfera, *por que Matrizes e não Raízes?*

Não apenas uma África, mas de distintas “Áfricas” geraram-se matrizes que vivem e são interpretadas, recriadas e preservadas em âmbito nacional. Dessa maneira, entende-se a pluralidade africana dos territórios - matrizes da África Ocidental, em especial o Golfo do Benin, da África Austral, da África Oriental (SABINO; LODY, 2011, p.88).

Portanto, para nós professores (as) de Educação Física, educamos para vida e pela vida, defendemos o objeto de estudo da Educação Física - Cultura Corporal e as Matrizes Africanas, como forma de rupturas do processo epistêmico eurocentrado. Não se trata apenas de afrocentrar, trata-se de reconhecer o legado africano enquanto contribuição para o acervo cultural da humanidade. Retirando as Matrizes Africanas do lugar marginalizado, das armadilhas do colonialismo. Ademais, como romper a lógica colonialista? Partimos de pressupostos da organização das sociedades africanas, a priori a pesquisadora Azoilda Loretto Trindade nos apresenta o conceito de valores civilizatórios de matriz africana, portanto ao

ensinarmos as práticas corporais orientamos a seleção, organização e sistematização com pressupostos humanizantes:

Numa leitura feita do ponto de vista da “casa grande”, querem nos confinar nos tumbeiros, na senzala, no pelourinho ou na cozinha. Aqui, contudo, vale a ressalva de que a cozinha é o coração da casa, o local do preparo, conservação e cuidado do alimento; o problema não está na maravilhosa cozinha, mas em nos aprisionarmos a ela. Tentam nos invisibilizar, subalternizar, subtrair ou hierarquizar nossa condição humana, naturalizando as críticas condições de desigualdades sociais e étnicas. Em vez de nos deixar paralisar pelas concepções que nos despotencializam, redescobrimos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização — digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros ciosas/ os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural. Num processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação e a sujeição do outro, a subtração de sua energia vital (mais-valia), a competição, a racionalidade, a apartação ser humano-natureza, a maquinização e a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros, e que também se fazem presentes (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 13).

Partirmos da análise do real concreto, das subjetividades e as condições objetivas que produzimos e reproduzimos a vida. O que Trindade denomina de valores civilizatórios¹⁸, trataremos ao conceito de “Fundamentos Ontológicos Africanos” - FOA, que consideramos importante para a constituição de *concepção de ser humano, de educação e sociedade*. Visa a formação do ser social a partir da realidade (concepção de espaço, tempo e movimento), traduz a cosmovisão (CHAVES, 2005; SANCHEZ GAMBOA, 2010).

O ser humano tem sua essência construída na ação histórica, o que em Marx denominamos trabalho. Ao aprofundarmos em estudar a formação social das sociedades africanas constatamos que as diversas etnias tiveram compromisso com a sua subsistência,

¹⁸ Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, *vir a ser*, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 14)

possibilitaram o desenvolvimento, exposto em nossa sociedade com a construção de nosso país.

Então, a ciência é constituída a luz da necessidade humana, da práxis social que em Lukács (1979, p. 24) diz: “A ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico”.

A ontologia, quando se admitir de uma vez por toda que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco [...] Aos olhos do branco o negro não tem resistência ontológica (FANON, 2008).

O *modus operandi* colonialista em desumanizar o ser negro, agiu subjetivamente em retirar sua existência, portanto na luta por uma sociedade antirracista os Fundamentos Ontológicos africanos são importantes para negros e não negros. Para negros para subjetiva e objetivamente possibilitar o processo de humanização a partir de sua existência e para não negros propiciar a ação subjetiva e objetiva de humanização do ser negro.

No processo de formação da sociedade colonialista e capitalista, de acordo com Fanon (2008), o ser negro é desumanizado e pode ser e é usurpado, visto em sua concretude como seres que não tem a necessidade do bem viver.

Para esse fim, os *Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA)* na educação, nos remete à contribuir para reconstrução do ser negro contrapondo o racismo estrutural e a desvalorização da sua cultura, religiosidade, ciência e tecnologia.

Assim, as matrizes africanas, especificamente da África subsariana, apoiam os Fundamentos Ontológicos na Filosofia Ubuntu¹⁹, são eles: Energia Vital; Circularidade; Corporeidade; Memória; Ancestralidade; Territorialidade; Religiosidade; Cooperação/Comunitarismo; Oralidade; Musicalidade; Ludicidade. Diante da existência humana dos povos africanos, conceituamos:

¹⁹ Filosoficamente, a melhor forma para aproximar-se deste termo é tomá-lo como uma palavra hifenizada, ubu-ntu. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e na raiz ntu. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu é sempre orientado para um ntu. Em um nível ontológico, isto não é uma separação e divisão estrita e literal entre ubu e ntu. Ubu e ntu não são radicalmente separáveis e realidades irreconciliavelmente opostas. Pelo contrário, são mutualmente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível. Portanto, ubu-ntu é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano dos povos de línguas bantas. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia. Ubu é geralmente entendido como a existência e pode ser dito como uma ontologia distinta. Enquanto ntu é um ponto no qual a existência assume uma forma concreta ou um modo de ser no processo contínuo de desdobramento, que pode ser epistemologicamente distinto. (RAMOSE, 1999, p. 2)

1) Energia Vital - É a potência de vida, o desenvolvimento do ser em si e por outro. Não imputa a lógica da fragmentação, a energia é força da unicidade da comunidade, as pessoas são diferentes, mas o desenvolvimento tem a premissa do bem viver de todos.

2) Circularidade - Parte do movimento de transmissão do conhecimento de forma não hierarquizada, é através do círculo que o ser se reconhece nas atividades da produção e reprodução da vida. As diferenças na circularidade da apreensão do conhecimento não afastam e sim fortalecem o desenvolvimento da comunidade.

3) Corporeidade - Esta não estabelece como uma “coisa” formatada, constitui a existência humana assentada nas relações sociais. Tem a condição de perpetuar a memória de seus ancestrais, mas também exterioriza tais relações através do movimento em si e com o outro no tempo e no espaço.

4) Memória - É o fundamento que representa a preservação do conhecimento, da cultura, do modo de vida dos ancestrais. É através da memória que resistimos e (re) existimos diante da barbárie do colonialismo, que preservamos o patrimônio sócio histórico cultural africano.

5) Ancestralidade - Significa a composição dos seres e divindades africanas de vários territórios. Está presente em nossa existência, porém a estratégia colonialista foi objetivamente retirar o direito de nossa origem, subjetivamente o direito à reverência de nossa ancestralidade que nos liberta da história do açoite. Reverenciar nossa ancestralidade, significa manter viva nossa história.

6) Territorialidade - Potencializa a história e os territórios originários, seus signos, enfim é o resultado do processo de produção material e imaterial de cada território, contribui para descolonização mental.

7) Religiosidade - Fundamenta a ação que objetiva a reflexão dos valores, sentidos, arquétipos das religiões de matrizes africanas. A luz da religiosidade podemos apresentar os Itans²⁰ que expressam as histórias, lições que as divindades, os ancestrais nos deixaram enquanto legado. Podemos exemplificar e tecer a crítica, enquanto se ensina mitologia grega nas escolas, por que não podemos também ensinar a mitologia africana?

8) Cooperação/Comunitarismo - Estrutura social que foi desenvolvida antes do período colonial não só para dar efeito a certas concepções da natureza humana, mas também para fornecer uma estrutura para a realização dos potenciais, metas e esperanças dos membros da sociedade e da sua existência contínua, é a busca por um projeto de sociedade humanizado.

²⁰ Os Itans estão ligados as histórias, mitos, lendas sobre as divindades africanas, transmitem uma lição de vida, o aprendizado dos territórios e os elementos da natureza. (ROCHA, 2016)

9) Oralidade - Senão fosse a palavra por via oral, nossa herança ancestral teria se perdido por completo, este fundamento representa a resistência para manutenção dos saberes, fazeres para as futuras gerações.

10) Musicalidade - Esta é a expressividade das relações entre africanos, sejam ancestrais e/ou diaspóricos, através dos diversos ritmos: criamos, ensinamos, aprendemos e resistimos. A musicalidade africana influencia as sonoridades em todos os continentes.

11) Ludicidade - Podemos promover intencionalmente ações que valorizem a identidade negra, através das brincadeiras desenvolvemos os sentidos humanos, se faz necessário nas comunidades, nas famílias, enfim a ludicidade tem a função social de educar para os africanos.

Quadro 5 - Fundamentos Ontológicos Africanos



Fonte: A própria Autora.

Os Fundamentos Ontológicos Africanos propiciam a compreensão de que vivemos embates terríveis, sociais e históricos determinados pelo racismo. Demonstra que não estamos sujeitos a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual e hierarquizado.

As múltiplas e diversas formas de "Ser e Existir", que habitam em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade, são fundamentais para a construção de uma nova humanidade. Portanto, os fundamentos são dialéticos, não existe cisão no ensino, porque eles

se completam. Assim, o ensino da CCMA (jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas e manifestações culturais brasileiras) está atrelado aos FOA e o debate das relações étnicos raciais.

Vale ressaltar que a Universidade Federal da Bahia em seu Centro de Estudos Afro-Oriental (CEAO), na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) desenvolve estudos de alta relevância social que são publicados em um periódico em série intitulado “AFRO-ÁSIA”. Não é escopo da presente tese realizar um balanço desta riquíssima produção, mas, sim, mencionar que temos um manancial riquíssimo de conteúdos históricos de alta relevância social para ampliar nossas referencias quanto ao ensino-aprendizagem tendo como referência a Matriz Africana.

3.3 O PAN-AFRICANISMO ENQUANTO MOVIMENTO INTERNACIONAL DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO DA HUMANIDADE

A consideração do Pan-Africanismo provoca o deslocamento epistêmico neste estudo. O Pan-Africanismo (ADI, 2022) surge de um movimento da classe trabalhadora africana na luta pela libertação do jugo capitalista, imperialista, colonialista. Surge da luta de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e, de artistas africanos e diaspóricos em prol da libertação da África, que visa explicar e materializar o pensamento africano tradicional e diaspórico, na luta contra o modo de produção escravista, colonialista, imperialista, capitalista.

Adi (2022) em sua obra “PAN-AFRICANISMO: Uma história”, nos apresenta argumentos sobre esta práxis revolucionária na África e a diáspora africana. Menciona que em maio de 2013, a União Africana (UA) organização de todos os Estados Africanos, realizou a sua 20ª cúpula, 50 anos após a fundação de sua antecessora, a Organização da Unidade Africana (OUA) em maio de 1963. A UA adotou o tema Pan-Africanismo. Adi (2022, p. 37) explica que o Pan-Africanismo é um movimento que encorajou a solidariedade dos africanos de todo o mundo.

Defende, ainda, que a unidade na luta é vital para o progresso econômico, social, político e visa “unificar e elevar as pessoas de procedência africana”. Trata-se de unificar os esforços entre os africanos, os africanos que sofreram o processo de escravidão e foram dispersos no planeta, como por exemplo, os que foram escravizados e involuntariamente, trazidos ao Brasil, a se unificarem em prol da superação do capitalismo, do imperialismo, do colonialismo, do escravismo e, do racismo individual, institucional e estrutural.

Temos acordo com o prognóstico do futuro, explicitado por C.L.R. James em seu texto escrito em 1939:

Na África, nos Estados Unidos, no Caribe, em uma escala nacional e internacional, os milhões de negros erguerão suas cabeças, deixarão de estar ajoelhados, e escreverão alguns dos mais massivos e brilhantes capítulos da história do socialismo revolucionário (JAMES, 2019, p. 37).

A respeito da organização do movimento revolucionário, escreveu Trotsky, em Carta endereçada ao negro africano que pertenceu a Liga Socialista Internacional do Cabo e, integrou o Partido Comunista da África do Sul (SPSA), T. W. Ehibeti, em 04 de setembro de 1932, a respeito da organização de um partido revolucionário na África:

“Estamos longe de exagerar nossas forças. O Movimento Revolucionário deve se manter muito honesto ao estimar seu próprio poder: é a única maneira de ganhar a confiança dos trabalhadores”(TROTSKY, 2019, 157).

É nesta perspectiva que nos perfilamos com o Pan-Africanismo, movimento de marxistas, revolucionários, que não exageram suas forças. Colocamos, portanto, honestamente, os limites de uma proposição crítico superadora para o ensino da dança de Matriz Africana, sem negar a história de luta pela emancipação da humanidade de negros e negras que por séculos sofreram e ainda sofrem as consequências do modo de produção da vida, escravista, colonialista, escravista imperialista, que subsume o trabalho, ao capital.

4 A REALIDADE E AS CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EF NO ESTADO DA BAHIA: A DISPUTA POR UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA, DE FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIO

Em outros termos, a libertação nacional dum povo é a reconquista da personalidade histórica desse povo, é o seu regresso à história, pela destruição da dominação imperialista a que esteve sujeito
(AMILCAR CABRAL)

A formação humana em nosso tempo histórico, dominado pelo modo de vida capitalista, é predominantemente unilateral e subsumida aos aparelhos ideológicos da burguesia que inculcam seus sistemas de valores para que se mantenha a subsunção do trabalho ao capital.

Em outras palavras, em todos os espaços formativos, sejam elas informais, não formais ou formais, predominam as relações humanas de subsunção do trabalho ao capital. Esta subsunção exige um sistema de formação humana unilateral, meritocrático, individualista, competitivista. Exige uma classe trabalhadora com sua capacidade teórica rebaixada e suas plenas possibilidades de desenvolvimento humano reduzidas. Na presente investigação defendemos a possibilidade de formação humana omnilateral (MANACORDA, 1989). A possibilidade histórica da Escola Pública desenvolver um Projeto de Escolarização baseado na formação humana omnilateral (MANACORDA, 1989), integral, emancipatória, está colocado nas condições objetivas concretas da escola capitalista. Apesar do projeto de escolarização da escola capitalista ser a adaptação e submissão do cidadão ao modo de vida da produção capitalista, existem espaços contraditórios onde é possível atuar.

Defendemos, portanto, um Projeto de Escolarização na perspectiva da formação humana omnilateral, ou seja, antagônica a formação unilateral, que se adequa a lógica dos capitalistas, na perspectiva da emancipação humana. Esta perspectiva, relacionada ao projeto histórico para além do capital, é uma construção histórica da classe trabalhadora. Podemos constatar isto na expressão da luta de classes, no antagonismo de projetos, no confronto de interesses que perpassam a Educação nas obras de Mário Manacorda (1989), Anibal Ponce (2000), Dermeval Saviani (2007), Florestan Fernandes (2007, 2017).

4.1 AS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir destas contribuições teóricas críticas, é possível reconhecer que a classe trabalhadora construiu, ao longo da história, nas lutas de classes, concepções e diretrizes diferenciadas das próprias do projeto histórico capitalista. A formação humana unilateral tem o propósito de elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora, pelo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, para o pleno e máximo desenvolvimento das potencialidades do ser humano. A educação escolar neste projeto histórico de transição, segundo Martins (2013), assume a centralidade no desenvolvimento dos processos funcionais e no desenvolvimento psíquico.

Nesta perspectiva, reconhecemos três possibilidades no que diz respeito ao projeto de formação de professores: (I) a defesa de uma teoria revolucionária (antirracista, anticapitalista, antissexista, contra todos os tipos de discriminação) orientadora de uma prática social que contribui para a superação da barbárie; (II) a concretização de uma base comum nacional na formação de professores com consistente base teórica e os princípios do Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) dos quais destacamos:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais; o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química, educação física e outros), bem como os vivenciados em outras instituições educativas; compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, artística, ética e biossocial e nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

2. Eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma grade curricular. A unidade entre a teoria e a prática requer assumir a centralidade do *trabalho como princípio educativo* na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública não como mera adaptação, mas como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola, em contraposição à lógica tecnicista e produtivista, hoje hegemônica.

3. A gestão democrática, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação; a vivência de formas de gestão democrática nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula,

fortalecendo a auto-organização dos estudantes, até as formas superiores de gestão educacional, entendendo-a como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e controle, na perspectiva de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo, entre os professores e técnicos administrativos, entre estes e os alunos e entre os alunos, assim como na concepção e elaboração de novos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana.

4. Compromisso social, político e ético, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes no processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política educacional, das lutas históricas dos profissionais do magistério e da educação, articuladas com os movimentos sociais;

5. O trabalho coletivo e interdisciplinar problematizador, entre alunos e professores, como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto político-pedagógico, de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre professores e demais profissionais da escola.

6. A concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia, a independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, na direção da superação pessoal e profissional, tendo como referência o projeto pedagógico da escola e o coletivo escolar.

7. Avaliação permanente, sistemática, rigorosa, de conjunto. A avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição em questão.

(III) a objetivação da Licenciatura Ampliada (TAFFAREL, 2012) para a formação de professores de Educação Física à luz de um currículo que respeite as determinações legais, culturais, sociais e filosóficas para uma educação antirracista, omnilateral, emancipatória.

Vale contextualizar a problemática dos cursos de formação de professores em geral e em especial a formação de pedagogos e professores de Educação Física. A formação inicial e continuada de professores e a atuação de professores/as nos campos formais, informais e não formais da educação estão ameaçados.

Os ataques aos professores/as estão sendo desferidos por uma direita com suas velhas ideias (FREITAS, 2018). Avançar o empresariamento na educação, com o repasse de fundos públicos para a iniciativa privada, com a gestão do sistema nas mãos de militares (militarização da educação), de gestores empresariais (empresariamento da educação) e de fundamentalistas, religiosos que retiram da educação a sua concepção laica para submetê-la a preceitos ideológicos religiosos fundamentalistas.

Estes ataques são visíveis nas condições de trabalho, carreira, salários e com a implementação do aparato legal que desvaloriza e rebaixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ataca o Plano Nacional de Educação (PNE) e implementa a BNCC, a BNC-Formação, a Reforma do Ensino Médio, entre outras medidas avassaladoras que estão em tramitação no parlamento Brasileiro. O projeto histórico superador (FREITAS, 1998) está em disputa. Neste sentido, a presente tese está situada no marco da defesa do socialismo científico (ENGELS, s/d), no marco da transição conforme defende Alves (2015). Assim, precisamos formar professores para a transição.

Os quadros a seguir demonstram que estão crescendo as seguintes tendências: (a) aumento do número de cursos na iniciativa privada; (b) aumento do número de cursos à distância; (c) crescimento do número de cursos de bacharelado com a divisão na formação; (d) o atrelamento dos cursos a BNCC, BNC-Formação e Reforma do Ensino Médio. Isto está localizado em um tempo histórico de negação de conhecimentos científicos clássicos, o avanço de negativismo científico, do fundamentalismo religioso, da tendência acrítica, a-histórica e apolítica na formação de crianças, jovens e professores.

Quadro 6 - Cursos de Formação de Professores no Brasil - 2023

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL - 2023					
REGIÃO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	PRESEN.	EAD	PRESEN.	EAD	
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO-OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	140	2054	3057	6034
SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919

Fonte: Sistema e-mec (Abril/2023) – dados coletados e organizados por Matheus Lima de Santana

São 21.919 cursos de formação de professores no Brasil, sendo 4.559 em instituições públicas que tem asseguradas sua autonomia e indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão conforme prevê a Constituição Nacional, Artigo 207. São 17.360 Cursos de formação de professores na iniciativa privada e o número de cursos a distância são em número maior que os presenciais.

Nos Cursos de Pedagogia as tendências anunciadas se repetem:

Quadro 7 - Cursos de Pedagogia no Brasil - 2023

CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL - 2023									
REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	1	7	384	0	1	137	83	613
NORDESTE	0	9	24	670	1	2	202	261	1169
CENTRO-OESTE	0	2	16	337	0	0	59	138	552
SUL	0	1	103	322	0	1	64	181	672
SUDESTE	0	3	33	535	0	1	97	667	1336
TOTAL	0	16	183	2248	1	5	559	1330	4342

Fonte: Sistema e-mec (Março/2023) – dados coletados e organizados por Mariana Amorim de Arruda Silva

Observamos que atualmente são 4.342 cursos de formação de pedagogos. A maioria nas instituições privadas, à distancia em sua maioria e os bacharelados que dividem a profissão aparecendo. Visualimos que surgirá, a partir da regulamentação da profissão de pedagogo, a criação do Conselho Regional e Nacional da Profissão do Pedagogo. Esta tragédia já aconteceu com a Educação Física.

Quadro 8 - Cursos de Educação Física no Brasil - 2023

CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL - 2023									
REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	134	1	145	20	41	50	30	421
NORDESTE	0	228	5	254	17115	162	55	99	820
CENTRO-OESTE	0	117	7	131	9	72	18	57	411
SUL	1	109	5	126	16	123	19	113	512
SUDESTE	0	179	7	202	33	374	33	316	1.144
TOTAL	1	767	25	858	95	772	175	615	3.308

Fonte: Sistema e-mec (Março/2023) – dados coletados e organizados por Pedro Henrique Ferreira de Melo

A Educação Física expressa as mesmas tendências Segundo Taffarel (2012) tratou ao evidenciar as tendências ao crescimento dos cursos privados, à distância e ampliação do número de bacharelado.

Focando na região nordeste, vamos verificar a reprodução das tendências mais gerais:

Quadro 9 - Cursos de Educação Física no Nordeste do Brasil - 2023

CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL - 2023										
ESTADO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL	
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA			
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV		
ALAGOAS	0	23	0	23	1	7	2	5	61	
BAHIA	0	41	2	42	0	42	15	24	166	
CEARÁ	0	30	1	36	4	25	9	18	123	
MARANHÃO	0	24	0	31	1	14	3	16	89	
PARAÍBA	0	21	0	25	2	13	3	5	69	
PERNAMBUCO	0	29	1	31	5	32	5	13	116	
PIAUI	0	20	0	23	1	12	14	6	76	
RIO GRANDE DO NORTE	0	21	1	23	2	12	3	9	71	
SERGIPE	0	19	0	20	1	5	1	3	49	
TOTAL	0	228	5	254	17	162	55	99	820	

Fonte: Sistema e-mec (Março/2023) – dados coletados e organizados por Pedro Henrique Ferreira de Melo

Focando na Bahia, constatamos que são 166 cursos, predominando o setor privado, com crescimento do bacharelado.

Ao delimitar as duas universidades publicas, uma Federal (UFRB) e outra Estadual (UNEB), o fazemos entendendo que as grandes tendências estão postas e que é possível levantar possibilidades que exigem condições objetivas a serem construídas. A UFRB e a UNEB são instituições que demonstram ter condições de implementarem o que estamos propondo na presente tese. Não nos iludimos que esta proposta venha a ser considerada pelos 166 cursos, mas reconhecemos que a UFRB e a UNEB oferecem as melhores condições objetivas para um ensino-aprendizagem da Cultura Corporal e Matriz Africana.

Vale destacar que a estas tendências soma-se ao aparato legal em que várias entidades lutam contra este aparato legal como a ANFOPE, o MNCR, o Movimento Estudantil, os sindicatos de professores. São várias entidades, comitês e fóruns que defendem a Educação Pública e valorizam a formação e atuação dos trabalhadores da Educação e reivindicam a revogação dos seguintes aparatos legais: Parecer CNE 584/2018, aprovado em 31/10/2018, e Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências; Parecer CNE/CP Nº 22/2019, aprovado em 07/11/2019, que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, prevendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Este aparato legal está articulado a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que impõe as pedagogias do “aprender a aprender”, que atende uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros). Políticas educacionais do governo Temer voltadas às premissas da agenda neoliberal (ANFOPE, 2020). Assim, impõe a lógica empresarial privatista na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, articulados no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), e pelas Fundações empresariais como a Fundação Lemann, Banco Itaú e outras empresas privatistas.

A formação de professores está atrelada a todo este arcabouço legal e teórico que tem por traz a intenção de dominar a classe trabalhadora, atacando a sua subjetividade humana e sua possibilidade de revolucionar o modo de vida superando o destrutivo modo do capital produzir e reproduzir a vida no planeta.

Especificamente, a legislação na formação em Educação Física, Lei nº 9.696/1998 que vem sendo questionada, encontra a Lei 14.386/2022 (BRASIL, 2022), que permite o

CREF/CONFED atuar no interior do Sistema Educacional. Somos contra esta legislação por ser inconstitucional e submeter o trabalho pedagógico a ética liberal de uma corporação que atua como “polícia administrativa” (TAFFAREL, HACK, MORSCHBACHER, 2021). A Lei 14.386/22 aumentou a ingerência no campo escolar, cuja regulamentação e acompanhamento das condições de formação para a atuação é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Com a aprovação em 27 de Junho de 2022, a Lei 14.386/22 (BRASIL, 2022), o CREF/CONFED passou a atuar dentro do Sistema Nacional de Educação e exige a filiação, o pagamento de anuidade e a subsunção dos professores/as ao Código de Ética de uma entidade neoliberal que atua acima da própria LDB.

Nos cabe, então, apresentar possibilidades superadoras e, neste sentido, defendemos os princípios articulados pela ANFOPE para a formação de Professores e defendemos a PHC, a ACS e o Pan-Africanismo como base de currículo superador para a formação dos professores de Educação Física.

4.2 ANALISANDO OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS E RECONHECENDO CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

De acordo com a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores/as de EF na Bahia, a disputa epistemológica, metodológica e política são travadas desde a definição de objeto de estudo do curso até a seleção e organização dos conhecimentos a serem tratados no decorrer da formação acadêmica inicial e seus fundamentos. Reconhecemos as contradições da formação realmente existente para dela extrair as regularidades orientadoras de parâmetros teórico-metodológicos da EREER alinhados com a posição teórica de um projeto histórico superador do modo de produção da vida capitalista, na perspectiva do projeto histórico do socialista científico (ENGELS, s/d, p. 281-336) e da concepção de formação humana omnilateral, emancipatória, antirracista. Esta perspectiva, inclusive, é anunciada em documentos oficiais, elaborados durante o primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva.

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004, p. 5).

O MEC, para garantir o direito da inclusão, da valorização da história étnico racial, o fortalecimento de políticas afirmativas, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação em direitos humanos e cidadania instaurou a Secretaria de educação continuada ,

alfabetização e diversidade (SECAD) em 2001 e tornou-se em 2004 Secretaria de educação continuada , alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI).

Diante desse pressuposto, os cursos de graduações e, especificamente, licenciaturas, que deverão coadunar com a lógica de um projeto de sociedade progressista, assim após a promulgação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e o parecer do CNE 03/2004 estabelece que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (*idem*, p.10).

Averiguamos, através da análise de dados as seguintes fontes: A) o projeto pedagógico de curso - PPC; B) o Currículo e ementas nas licenciaturas em EF do Estado da Bahia e C) as ementas e referenciais teóricos dos componentes curriculares que tratam do conhecimento da Cultura Corporal. Buscamos, neste contexto, os componentes curriculares que tratem das práticas corporais de matrizes africanas e Educação para as Relações étnicos raciais com ênfase nos fenômenos constituintes da

nossa área do conhecimento.

Conforme demonstramos acima, o Estado da Bahia, segundo o sistema e-Mec (2020) têm 166 cursos de formação em Educação Física, divididos entre bacharelado e licenciatura, públicos e privados, presenciais e à distância. Os resultados demonstram que existem 41 cursos de bacharelado no setor privado à distância. São 42 cursos de bacharelado no setor privado, presenciais. Ao todo são 83 cursos de Bacharelado no setor privado. Quanto a licenciatura, são 24 cursos no setor privado presenciais e 42 cursos de licenciatura no setor privado à distância. Quanto a Licenciatura no setor público são 15 cursos presenciais e dois cursos de licenciatura à distância.

Confirmamos nestes dados, três tendências: (a) de crescimento de cursos privados; (b) de aumento dos cursos a distância; (c) da desvalorização da licenciatura, ou seja, desvalorização do exercício da docência, que se caracteriza pelo exercício da docência em espaços, formais, não formais e informais.

Os argumentos para eleger os dois cursos da Bahia, das instituições UFRB e UNEB, com base no que aqui defendemos, considerando o momento histórico destacamos (A) IES públicas (federais e estaduais) em diferentes territórios de identidade da Bahia que contribuem para formação de professores/as e cursos presenciais. (B) Além destes critérios, buscamos a transparência das instituições em publicizar em site os documentos legais que formam base de organização dos cursos para formação de professores/as no Estado da Bahia. Outra forma, de acordo com o INEP (2019), é a crescente matrícula dos filhos da classe trabalhadora, especificamente negros/as e indígenas nas universidades públicas.

Com base nestes critérios elegemos intencionalmente dois cursos: o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), situada nos territórios do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, que desde 2011 apresenta em seu projeto político curricular componentes obrigatórios no que tange a materialização da Lei 10.639 (BRASIL, 2003).

Quanto à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), salientamos que seu projeto político pedagógico e matriz curricular são destinados para todos os cursos de LIC em EF, situados nos seguintes territórios de identidade e cidades: Litoral norte e agreste baiano - Campus II - (Alagoinhas), Piemonte da Chapada - Campus IV- (Jacobina), Sertão Produtivo - (Guanambi) , Extremo Sul - Campus X - (Teixeira de Freitas):

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), maior instituição pública de educação superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), constitui-se em uma entidade autárquica presente em 19 territórios de identidade da Bahia, possuindo 29 Departamentos instalados em 24 campi: um sediado na capital do Estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de médio e grande porte (UNEB, 2019, p. 8).

As categorias de análise foram:

A) **Projeto Histórico:** defendemos a superação do projeto histórico de sociedade e do capitalismo, que de acordo com Saviani e Duarte (2021): “os desafios postos à educação pela sociedade atual, isto é, uma sociedade de classes do tipo capitalista, estão referidos ao objetivo de articular a escola com interesses da classe dominante.” Portanto, percebemos quão antagônico é uma escola que atenda aos anseios da classe trabalhadora, que não determine apenas uma formação pragmática, pois “Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do

resultado do seu trabalho.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.26). O resultado do antagonismo da classe dominante não defende objetivos comuns, camufla a realidade social, racial e de gênero, impera o discurso meritocrático neste país. Segundo Luiz Carlos de Freitas (1987), “entende-se por projeto histórico a delimitação do tipo de sociedade que se quer criar e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes”. É disto que estamos tratando na presente tese e que passamos a problematizar com mais acuidade para levantar a possibilidade histórica que nos indica um outro projeto histórico (FREITAS, 1987, pp. 122-140) que supere as forças destrutivas do capital e nos coloque outra possibilidade histórica, a saber o modo de produção socialista, rumo ao comunismo. A obra de Engels (s/d) “Do socialismo Utopico ao Socialismo Científico” nos coloca frente a elementos centrais da superação dos modos de produção rumo a outro mais elevado, o que não se dará fora de violentas lutas movidas por interesses de classes antagônicas.

(B) Concepção de formação humana: os cursos de Licenciatura em Educação Física expressam em seu projeto político pedagógico e em seu currículo, a definição que oriente aos/as cursistas uma prática no nível da sala de aula que estabeleça a relação com seus/suas estudantes, os conteúdos selecionados para ensinar, como ensinar e tratá-los científica e metodologicamente, os valores éticos e a lógica que se desenvolvem (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Está em disputa o processo de humanização, alicerçado pela apropriação do patrimônio sócio, históricos, filosóficos da humanidade – a filosofia, as artes, a ciência, a cultura corporal -, o trato destes conhecimentos de forma descolonizada²¹ e a formação de militantes culturais que possibilitem também a ação de organização da categoria em prol de seus direitos enquanto classe trabalhadora.

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congênitadamente antagônicas que extraem sua originalidade

Precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação - ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono - foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que "os"

²¹ O conceito de descolonização é a contraposição ao colonialismo (sistema político institucional de dominação de um povo) (FANON, 1968)

conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial (FANON, 1968, p. 26).

B) Objeto de estudo - Educação Física, a cultura corporal e as relações étnicos raciais/conteúdos específicos que tratem sobre as matrizes africanas. Buscamos evidenciar os componentes curriculares que tratam das dimensões sócio-étnicos-raciais e práticas corporais de matrizes africanas explícitas e implícitas na formação de professores/as de EF na Bahia. Para tal, localizamos quais são os componentes curriculares e os referenciais teóricos que fundamentam o trato destes conhecimentos para uma formação antirracista:

importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (BRASIL, 2004, p. 17).

Assim sendo, buscamos nos alinhar aos autores que vêm afirmando que as perspectivas de superação podem/devem ser constituídas ainda no modo capitalista de produção, em condições objetivas, decorrentes das relações de produção, reprodução da vida e da necessária construção de uma formação antirracista, omnilateral, emancipatória de implementar o trabalho educativo.

O processo de descolonização no currículo de acordo com Fanon (1968) atua subjetivamente e objetivamente na formação humana.

Apresentamos a lógica da análise de dados alçadas nas tendências que os Projetos pedagógicos de curso (PPC) apresentam para a formação de professores/as na Bahia. Constatando as *tendências* formativas sobre a EREER e Cultura de Matrizes Africanas, expomos que todas as instituições no Projeto Pedagógico de curso (UFRB e UNEB), apresentam como base as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008).

Apontamos como tendências formativas sobre a EREER e CMA, um currículo que está em transição para uma materialidade efetiva para uma formação omnilateral, em defesa da educação antirracista e seus componentes curriculares específicos também tratem do conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e manifestações culturais de matrizes africanas.

De acordo com o APÊNDICE A, vemos como se manifesta na *categoria Projeto Histórico*, assim, buscamos descritores como Educação para as relações étnicos raciais; Ensino da Cultura Africana; igualdade e equidade; relações de raça e/ou raciais e diversidade

cultural, a fim de reconhecer e respeitar a diversidade da comunidade educativa (nos aspectos sócio-emocional, histórico-cultural, político-econômico, cognitivo e físico) e atuar de forma compatível com essa diversidade (UFRB, 2011, p. 19).

Sendo assim, com base nas orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Resolução CNE/CP N°02/2015 (BRASIL, 2015), de acordo com o PPC-UFRB, a UNEB (2019, p. 18) compromete-se com a formação e exercício profissional, com a construção de uma nação soberana, democrática, justa, reconhecedora da diversidade, promotora de igualdade, equidade e emancipação dos cidadãos.

Salientamos que todas as IES têm autonomia para elaboração e organização de seus PPC's, mas a realidade aponta que toda posição educacional representa uma ação política. Sendo assim, para além das leis, implica na eficácia de definirmos como necessidade política o ensino da EREER e a Cultura de Matriz Africana, realizarmos um esforço intelectual em contraposição ao currículo que vigora a memória social da classe dominante.

Portanto, quanto as IES partimos do pressuposto que os PPC's necessitam avançar politicamente em relação as questões de combate ao racismo: “Um intelectual colonizado aprendera com seus mestres que um indivíduo deve afirma-se [...] Esse intelectual atomizado pela cultura colonialista descobrirá igualmente a consistência das assembleias de aldeias, da densidade das comissões de um povo [...]” (FANON, 1968, p.35).

O autor afirma que somos forjados em nossa formação, assim, uma Universidade que não altera o epistemicídio, corrobora para uma formação colonizadora. A ausência da defesa de um projeto histórico por parte das Universidades, digo, por não explicitar, significa uma neutralidade que dá margens a outras sociabilidades. Sendo assim, wuais serão? Em tempos de barbárie, posicionar-se é central.

Freitas (1987) define o projeto histórico em defesa do tipo de sociedade a qual pretendemos transpor em relação a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução dos objetivos. Quando nos comprometemos com a transposição desta realidade, partimos do concreto.

Portanto, o projeto histórico assentado para uma educação antirracista, expressa uma ação prática que visa a transformação da sociedade. Neste campo, a formação de professores/as antirracistas, possibilita desvelar a realidade social, as lutas de raça, classe e gênero.

Quanto à concepção de formação humana, a *UFRB* se posiciona frente a uma formação omnilateral e defende em seu projeto a *cultura corporal* enquanto objeto de estudo da Educação Física.

As Unidades Temáticas (UT) poderão abranger discussões que envolvam: Teoria e metodologia do futsal, Teoria e metodologia do voleibol, Teoria e metodologia do basquetebol, Teoria e metodologia do handebol, Teoria e metodologia do futebol, Fundamentos científicos do condicionamento físico, Estudos avançados em comportamento motor, Tópicos especiais da Educação Física na educação infantil, Educação e africanidades, Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar, Estimulação de valores humanos na Educação Física, Cultura corporal e movimentos de lutas sociais, Cultura corporal e meio ambiente, Teoria e Metodologia da ginástica escolar, Adaptação de espaços e materiais para o ensino da Educação Física, Organização de eventos escolares, Prescrição de exercícios físicos para pessoas em condições especiais de saúde, Crescimento e desenvolvimento humano, Esportes não-tradicionais e Educação Física: uma dimensão quase sempre negligenciada na escola, dentre outras (UFRB, 2011, p. 3 2).

Ademais,

Transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar e científico, por meio da seleção de conteúdos e da organização de situações de aprendizagem, a partir de leituras da realidade e do conhecimento de saberes tácitos e de experiências dos alunos (Idem, p.18).

A UNEB defende em seu projeto a *cultura corporal de movimento*:

Tal formação desenvolve-se na perspectiva de reconhecer a Educação Física como prática social de intervenção intencional (BRACHT, 1995; 2003) que possui natureza multidisciplinar e cuja identidade como campo se edifica em torno das questões que envolvem os saberes e os fazeres sobre e com o corpo (PAIVA, 2000; 2003), a cultura corporal de movimento (UNEB, 2019, p.14).

Constatamos expressões para concepção de formação humana: “adotar valores éticos e morais, respeitar a diversidade, as etnias e a pluralidade”.

Refletindo sobre o exposto, chegamos a conclusão de que as instituições fazem vistas à formação crítica, cidadã, frente a realidade da sociedade, e não explicam qual seria a concepção de formação humana:

Entende-se, pois, que a formação deve, tendo por eixo a relação teoria-prática, possibilitar a capacidade de reflexão e de solução de problemas através da articulação de profunda fundamentação teórica com práticas concretas, que possibilitem conhecer e analisar a realidade, problematizá-la, proceder uma instrumentalização e uma sistematização de saberes e conhecimentos, bem como a elaboração destes implicados com situações que se apresentem problemáticas e relevantes e que tenham a

possibilidade de modificá-las no âmbito das práticas sociais que se desenrolam nos meandros do cotidiano (UNEB, 2019, p.14-15).

A contradição se expressa em invisibilizar termos como antirracismo, sexismo e outros problemas sociais. Problematizando a generalização para quem forma, *onde cada um entende o que defende*. Apontamos que existe uma disputa em questão: a formação de professores ao defender uma concepção humana, o antirracismo e o anticapitalismo, que possui a demanda de instrumentalizar estes/as e demais profissionais da educação para combater o racismo, problematizando suas causas, superando discursos que geralmente estão pautados no mito da democracia racial ou em convicções religiosas e/ou morais. Uma formação com bases generalistas deixa à margem o conhecimento científico em questão. Portanto, explicar, dimensionar, criar condições e adotar princípios para uma formação antirracista é indispensável na atualidade em prol da equidade na sociedade. É antagonizar uma educação ancorada na meritocracia e na perpetuação das desigualdades.

Quanto ao objeto de estudo, ERER- CCMA, analisamos de acordo com quadro abaixo que todas disponibilizam componentes curriculares para atender a demanda da CNE (2004); Resolução 02/2015 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Quadro 10 - Componentes curriculares disponibilizados que atendem à Resolução 02/2015

INSTITUIÇÕES	COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS	COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS
UFRB	2 * Capoeira 34h * Dança 51h	1 * Educação e Africanidades 34h
UNEB	3 * História e cultura Afro Brasileira e Indígena - 60h * Ética e Direitos Humanos 45h	0
UNEB	* Conhecimento e Metodologia da Capoeira 60h	

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos componentes curriculares sobre as Matrizes Africanas (conteúdos específicos do trato da EF), observamos que o ensino da Capoeira, seus ícones, a historicidade e a unidade teórico-prática, vivências de prática de ensino e extensão, são garantidas no currículo das 2 universidades. Ademais, *UFRB*, contempla no ensino da Dança aproximações às matrizes africanas.

Visto isso, na *UNEB o componente curricular Educação e Africanidades* (APÊNDICE A) explicita a partir dos referenciais teóricos a formação para relações étnicos raciais, contemplando o acesso à autores/as como Frantz Fanon, Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes e João José Reis, que podemos destacar enquanto aproximações necessárias para o estudo em questão. Observamos que este componente é optativo, portanto abre margens para que os/as licenciandos/as não tenham acesso em sua totalidade.

Podemos concluir que conteúdos de Matrizes Africanas e da história Africana e Indígena se fazem presentes nos Cursos de Educação Física da UFRB e UNEB. No entanto, nos questionamos sobre o projeto histórico e formação humana, sobre o objeto de estudo e sobre os fundamentos da formação de professores quando se trata da PHC, a ABC do ensino da educação Física e o Pan-Africanismo. Estamos nos referindo a fundamentação de um currículo de formação de professores/as.

4.3 AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Partindo da análise realizada, as matrizes africanas deveriam se fazer presentes em todos os conteúdos específicos de ensino da EF (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e manifestações culturais). A Educação para relações étnicos raciais são fundantes para o desenvolvimento da sociedade, superando as classes sociais definidas pela apropriação dos meios de produção e da mais-valia nas mãos da burguesia. A investigação nos demonstrou que existem contradições visíveis na pouca consideração dos fundamentos das Matrizes Africanas no trato com o conteúdo da cultura corporal na formação de professores/as de Educação Física. Demonstrou também a possibilidade de essência da ampliação na consideração das Matrizes Africanas na formação de professores/as de Educação Física e esta possibilidade de essência a ser construída significa que deverá ser superada a quantidade pela qualidade destes conteúdos fundamentando o currículo. Com isso, deverá ser estruturado um currículo com fundamentos em matrizes africanas revolucionárias e não somente em alguns conteúdos expressos em determinadas disciplinas.

Para tanto, necessitamos intensificar o enfrentamento e fomentar debates críticos sobre as problemáticas sociais. Necessitamos avançar na implementação de projetos de pesquisa

nas escolas públicas com base nos fundamentos da teoria do conhecimento materialista histórica, dialética (MHD), com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (PHC), com base na abordagem crítico superadora (ACS) do ensino da Educação Física e tendo como referência o Pan-Africanismo. O sistema educacional, os currículos, a formação de professores/as, especificamente, em Educação Física e a efetivação das políticas públicas afirmativas não devem ser camufladas nas Universidades e no ambiente escolar.

Apontamos estes currículos em disputa, pois apresentam no campo das contradições²² as condições específicas para garantir em sua totalidade contribuições avançadas para uma formação antirracista, omnilateral, emancipatória de professores/as no Estado da Bahia. Para tanto, levemos em consideração os dados apresentados em relação a carga horária, os referenciais teóricos e, sobretudo, a condição de obrigatoriedade dos componentes curriculares que versam sobre Educação para as relações étnicos raciais e conteúdo específicos no campo da Educação Física Escolar.

Na exemplificação a seguir, demonstramos a possibilidade de essência de tratar de conteúdos da cultura corporal, em especial a dança, com base nas matrizes africanas de conhecimentos e valores.

²² De acordo com Cheptulin (2004), as contradições se caracterizam à luz da essência do objeto, é necessário considerar os princípios determinantes para efetivação do objeto, então, a relação e a materialidade em seu aparecimento é importante para seu desenvolvimento. A contradição é a luta dos contrários.

5 CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICA DO TRATO COM O CONTEUDO DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No presente capítulo a centralidade é a exposição da proposição sobre o trato com o conhecimento da CCMA. É uma possibilidade que exige construirmos as condições para que se transforme em realidade concreta nos cursos de Educação Física.

Para esta tarefa, tomamos como referência as obras Coletivo de Autores (1992, 2009), Saviani (2008), Gomes (2017), Sabino e Lody (2011), Falcão dos Santos (2006). O que expomos como exemplo decorre a partir de sucessivas experiências pedagógicas, nestes 22 anos enquanto professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino na Bahia e a formação de professores/as de EF em uma Faculdade privada no Recôncavo da Bahia, onde ministrei o componente curricular Cultura Corporal Afro Brasileira e Indígena durante 5 anos.

Estas primeiras aproximações nos direcionam para organizar a seguinte proposição: os conceitos acima nos deram condições de elaboração da ementa e a organização dos conteúdos programáticos, são eles: os conteúdos específicos da EF consolidados acerca dos debates sobre descolonização de África e racismo; Cultura e Educação: conceitos; - História afro-diaspórica: o corpo-movimento do negro; - História dos povos indígenas brasileiros; - Cultura Corporal Africana, afro-brasileira e indígena; - Legislação e Identidade Cultural: LDB: Leis 10639/03,11645/08; - A Laicidade na Educação x Intolerância Religiosa; - O espaço e o tempo da cultura popular no âmbito da educação formal escolar e não-escolar (CLIMACO; SANTOS JÚNIOR; TAFFAREL, 2021, p. 4).

As sucessivas aproximações ao objeto de estudo nos deram condições de uma elaboração crítica para superar as contradições do ensino biologizante, militarista, idealista, individualista, elitista, meritocrático, competitivista e eurocentrado da Educação Física na formação de professores/as e na escola.

A lógica de apropriação da CCMA possibilita um processo formativo cuja função social (da escola, do currículo e da educação física) é desenvolver uma atitude científica no estudante no sentido de constatar, interpretar, compreender, explicar os dados da realidade social, tendo em conta a teoria da atividade, visando nela interferir para gerar mudanças (aquelas que expressam a luta antirracista e a vontade política da classe trabalhadora (MELO, 2017).

A formação de professores/as de EF sob o contexto da CCMA compreende que não estamos realizando tão somente a apropriação de uma disciplina curricular específica, mas

sim um campo de estudos caracterizado pela correlação de diferentes áreas de conhecimento, que toma como perspectiva a história e a cultura dos povos africanos e seus descendentes.

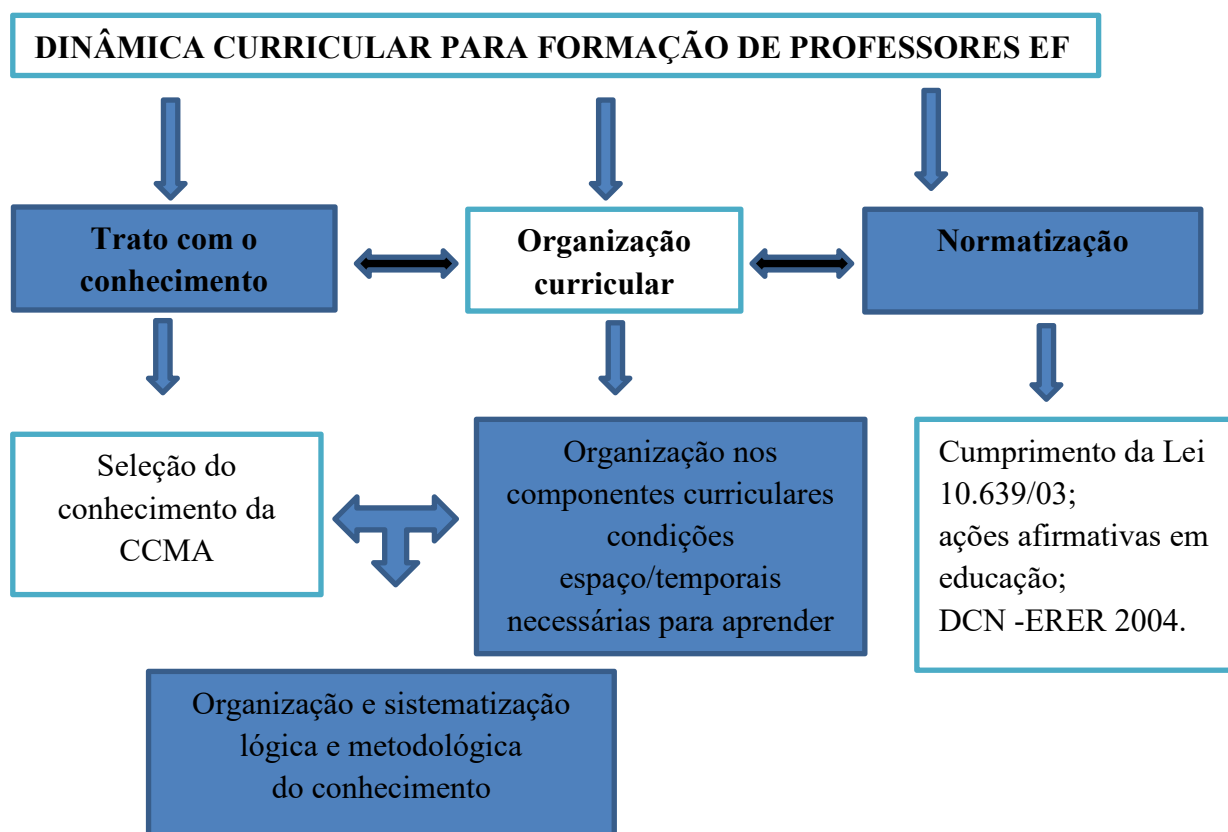
Essa perspectiva associa os fundamentos ontológicos, epistemológicos e teóricos-metodológicos africanos à cultura corporal e as matrizes africanas que, por vezes, conflitam com os fundamentos priorizados em ambientes acadêmicos e escolares, como o construtivismo e o pós-modernismo (DUARTE, 2004; 2004a; 2013; 2016). Acrescidos, ainda, os valores do individualismo, a competitividade, a meritocracia, o militarismo, o tecnicismo, o construtivismo, as práticas formativas hegemônicas com suas hierarquias de saberes (GOMES, 2017).

Nossa intencionalidade é possibilitar uma formação contra-hegemônica, atrelada à realidade das lutas vigentes para a classe trabalhadora de modo que esteja “[...] a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.” (MARTINS, 2010, p. 20). Entretanto, podemos afirmar que estamos em transição, pois temos 20 anos de existência referente a Lei 10.639 (BRASIL, 2003); 11 anos da Lei 12.711 (BRASIL, 2012) (cotas raciais e sociais), que prevê a reserva de 50% das vagas nas Universidades e institutos federais no Brasil e, ainda assim, resistimos contra as atrocidades deste governo de extrema direita.

Portanto, atrelado ao conceito Sankofa recorreremos ao passado, nos pautamos no presente vislumbrando o futuro; trata-se do novo projeto de formação que nasce das entranhas do velho, associa-se as referências pedagógicas críticas da Educação e da Educação Física.

5.1 OS FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO AMPLIADO

Neste sentido, nossa proposição aponta para as contribuições das práticas corporais de matrizes africanas, os fundamentos ontológicos africanos articulados as formulações de Saviani (2008) acerca da Pedagogia Histórico Crítica e as elaborações da Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012; GAMA, 2015).



Fonte: Elaborado pela Autora.

Este quadro fundamenta-se na elaboração de Gama (2015) e, a partir dele, estamos propondo uma dinâmica curricular para os cursos de licenciatura em Educação Física atendendo as normatizações da LDB e CNE 2004 sobre o ensino da ERER - História, Cultura Africana e Afro Brasileira, para que futuros professores/as possam transmitir este conhecimento, por tê-lo acessado no Curso de Graduação:

No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

Portanto, o currículo dos cursos em licenciatura EF devem criar condições em seus componentes curriculares, principalmente sobre o trato dos conteúdos específicos, de modo a propiciar o conhecimento sobre a história e a Educação para relações étnicas raciais garantindo o tempo e carga horária para assimilação do conhecimento e espaço físico pedagógico para apreender os conhecimentos científicos necessários para ensinar, com base

nos fundamentos de uma teoria crítica da Educação e da Educação Física. Então, constata-se a importância de assegurar, através do Projeto Político Pedagógico dos cursos, nos componentes curriculares de forma obrigatória e não optativa:

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar. Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.31).

O Coletivo de Autores (1992; 2012) afirma o movimento próprio da escola e, neste caso, afirmamos que o movimento do curso deve construir uma base para materialização deste processo, transmissão-assimilação para graduandos/as, deve ainda possibilitar os fundamentos ontológicos, epistemológicos, teórico-metodológicos, sem negar, ocultar, silenciar sobre as Matrizes Africanas deste conhecimento. De acordo com SAVIANI (1991), significa dosar e sequenciar o saber e seus fundamentos, para que futuros professores/as possam dominá-lo e, por conseguinte, transmiti-lo.

A seguir, apresentamos um quadro sinóptico sobre o trato com o conhecimento da CCMA:

Quadro 11 - Trato com o conhecimento da CCMA

Seleção dos conteúdos	Organização dos conhecimentos	Sistematização do conhecimento
Jogos e brincadeiras de matrizes africanas	Organizar o conhecimento em todos os níveis nos diversos componentes práticas de ensino e estágios supervisionados de forma espiralada.	- Fundamentos ontológicos africanos - FOA - Pedagogia histórico-crítica - Abordagem crítico superadora
Esportes e matrizes africanas		
Ginástica e matrizes africanas		
Danças de matrizes africanas		
Lutas de matrizes africanas		
Manifestações culturais de matrizes africanas		

Fonte: Elaborado pela autora.

O trato com o conhecimento expressa a direção epistemológica e os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Tais conteúdos não devem ser apenas ensinados, precisam de uma ligação indissociável à sua significação humana e social (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32).

Neste processo, levamos em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário:

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas as quais não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2020, p. 13).

O que ensinar? Quais conteúdos específicos da CCMA ensinar? Sob quais fundamentos ontológicos, epistemológicos, teórico-metodológicos? Considerando a especificidade e natureza da EF de acordo com Lavoura, Alves e Santos Junior (2020), trata-se de explicar o problema não na aparência, busca-se a essência, via a radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto (SAVIANI, 2008) no trato com o conhecimento.

A CCMA, enquanto mais um patrimônio histórico negado à sociedade, principalmente na escolarização dos filhos e filhas da classe trabalhadora, não é tratada somente em sua “aparência fenomênica”. Não tratamos somente com a “imediatez da aparência do objeto, que induz aos sujeitos a captá-los superficialmente apenas com os gestos esvaziados produzidos por um corpo, ou ainda, negando a motivação histórica do seu aparecimento” (ALBUQUERQUE; TAFFAREL, 2020, p. 56). Ao selecionarmos os conteúdos (o que ensinar?), pergunta-se para que ensinar? Com que fundamentos? Para quem? Com que método?

Neste processo de alicerçar uma proposta crítica superadora do ensino da Educação Física, o Coletivo de Autores (1992; 2009) apresenta os princípios curriculares, a saber: 1) A relevância social do conteúdo, que significa dar sentido e significado, explica-se a realidade social concreta, por isso não abrimos mão dos fundamentos ontológicos africanos e a problematização das relações sociais concretas no mundo contemporâneo; 2) A contemporaneidade do conteúdo que não significa extinguir o passado, significa

considerarmos o clássico das matrizes africanas que não se confunde com o tradicional, nem se opõe ao moderno e nem ao atual, falamos do conhecimento que não se perdem na produção e reprodução da humanidade; 3) A simultaneidade dos conteúdos - Não condiz o dividi-lo em etapas e sim, em como organiza-los nos ciclos de aprendizagem nas modalidades de ensino. Em regra, professores/as organizam os conteúdos em seriação escolar, o que não significa dizer que o desenvolvimento sociocognoscitivos de estudantes sejam linear. Portanto a espiralidade é fundamental para organização do conteúdo para incorporação e ampliação do pensamento; 4) A provisoriedade do conhecimento da CCMA, visamos desenvolver a historicidade, busca-se a gênese, somos sujeitos históricos, nós e os estudantes devemos ter a noção, explicar, conceituar como nos desenvolvemos nos diversos modo de produção da humanidade, como as matrizes africanas fazem parte do nosso passado, presente e futuro.

Estes princípios curriculares necessitam ser implementados, avaliados e aprofundados nos currículos escolares. Neste sentido, destacamos a contribuição de Saviani (2005) e Gama (2015) sobre Politécnica, na dinâmica curricular, que tem como eixo, ao longo dos níveis de ensino, *o enfrentamento das contradições do sistema capitalista/racista*, de forma que a **educação fundamental** necessitaria superar a contradição entre *o homem e a sociedade*; a **educação de nível médio**, a contradição entre *o homem e o trabalho* e o **ensino superior que**, por sua vez, leva ao enfrentamento da contradição entre *o homem e a cultura*.

5.2 DANÇA E MATRIZ AFRICANA: POSSIBILIDADE SUPERADORA

O conhecimento é como um jardim: se não for plantado, não pode ser cultivado.

(MÃE STELLA DE OXOSI, 2007, p. 22).

Os conteúdos da CCMA e seus fundamentos podem contribuir para uma educação antirracista, omnilateral e emancipatória da classe trabalhadora.

De acordo com os autores Moçambicanos²³:

O jogo tem múltiplas funções. Ele pode ser comunicação e interiorização de normas de convivência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, libertação e necessidade de participação, experimentação e fator de desenvolvimento[...] Não obstante estas premissas, as vicissitudes da vida moderna parecem estar a afastar o homem da prática do jogo, substituída muitas vezes por atividades que nem sempre proporcionam tantas

²³ Professores do Instituto Nacional de Educação Física (Moçambique) e o Centro de Documentação e Informação Amílcar Cabral (Portugal)

oportunidades formativas. Com efeito, muitos dos jogos existem apenas na memória dos mais velhos (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992, p. 5).

Conseqüentemente, observemos sobre o fenômeno *esporte* e sua função social no modo de produção capitalista:

A concepção capitalista do esporte é fundamentalmente diferente daquela que deveria existir num país subdesenvolvido. O homem político africano não deve preocupar-se em fazer esportistas, mas homens conscientes que podem também ser esportistas. Se o esporte não se integrar na vida nacional, isto é, na construção nacional, se formarmos esportistas nacionais e não homens conscientes, então, em breve assistiremos ao apodrecimento do esporte provocado pelo profissionalismo, pelo comercialismo. O esporte não deve ser um jogo, uma distração oferecida à burguesia das cidades. A maior tarefa é compreender a todo momento o que se passa entre nós. Não devemos cultivar o excepcional, procurar o herói, outra forma do líder. Devemos erguer o povo, engrandecer o cérebro do povo, enriquecê-lo, diferenciá-lo, torná-lo humano (FANON, 1968, p. 161).

O autor aponta, mais uma vez, como o capitalismo atua na formação de uma imagem subjetiva e objetiva da realidade, levando o povo à barbárie. O que leva na atualidade torcedores se degladiarem dentro e fora dos estádios? Torcedores e jogadores cometerem o crime do racismo? O esporte, o estudo, a problematização das relações raciais não devem ser parte deste ensino?

Sobre a *ginástica*, o que podemos dizer é que os ritmos e movimentos de matrizes africanas são apropriados culturalmente, porém invisibilizados na sociedade, usam até expressões, mas o povo preto não apropria de tal conhecimento. Há anos Anchieta (1995) sistematizou a ginástica afro aeróbica e conceituou:

[...] a ginástica afro-aeróbica é o conjunto de exercícios ginásticos que guardam as características especiais da dança negra. Pedagogicamente tais exercícios são agrupados de modo a melhorar o condicionamento físico do praticante através da solicitação muscular em geral e cardiovascular contínua, em nível ideal de treinamento (ANCHIETA, 1995, p. 149).

Tal modalidade de ginástica foi inserida nas academias de ginástica na década de 90, observemos uma constante mutação nos nomes das modalidades oferecidas para ceder ao mercado, à exemplo na Bahia do estilo *axé music* e destarte, *swingue baiano*, constatamos que os símbolos e signos da dança negra, sistematizada no Brasil por nossa Mestre Mercedes Baptista²⁴ (*in memorian*), que elaborou a partir das danças dos orixás, a dança afro primitiva

²⁴ O trabalho de Mercedes Baptista marca uma guinada na dança afro-brasileira ao imprimir-lhe uma nova consciência de suas origens, uma linha de pesquisa e uma dimensão criativa própria. Assim, possibilitou-lhe sair dos moldes da simples reprodução e repetição do folclore. A vida e a postura profissional dessa coreógrafa

(MELGAÇO, 2007). Porém, o que tratamos por invisibilidade/alienação é a ocultação da história, da gênese, da cultura nesses espaços também formativos e não escolares, que se deu através do processo da criminalização da história e cultura negra, principalmente o racismo religioso.

Isto posto, entendemos que qualificar o ensino é superar também as contradições sociais, a CCMA ao fazer parte do currículo na formação de professores/as e na escola não deve ser forma folclorizada, para além da apreensão de sua gênese, precisamos problematizar o racismo, o capitalismo, o machismo, a LGTQIfobiapn+ em relação a todos os conteúdos de ensino da Educação Física.

Ademais, devemos transmitir/socializar o que há de mais significativo da CCMA, recuperando suas formas de organização para as futuras gerações e repararmos historicamente desde os antigos povos africanos antes da era comum, apresentados nesta tese no capítulo 3. Assim, desenvolveremos o trato com o conhecimento das Danças de Matrizes Africanas enquanto proposição.

Para além do trato com o conhecimento, nessa seção especialmente, homenageamos as/aos Mestras/es da dança afro brasileira, como Mercedes Baptista, Gilberto de Assis, Raimundo Bispo dos Santos - Mestre King e Augusto Omolu (*todos in memoriam*). Principalmente, ao trabalho empírico realizado com a Profa. de Educação Física Nilzete Silva Xavier no Clube Palmares²⁵ em Volta Redonda. Tais experiências foram preponderantes em minha formação, insisto que no currículo de minha graduação este conhecimento não fora acessado.

Afinal, o que são *Danças de Matrizes Africanas*? Vamos nos referenciar por autores e autoras que as conceituaram enquanto Dança afro brasileira (OLIVEIRA, 1991); Corpo e Ancestralidade (FALCÃO DOS SANTOS, 2006); Danças de Matrizes Africanas (SABINO; LODY, 2011).

Mercedes Baptista (MELGAÇO, 2007), a percussora da Dança com identidade Negra no Brasil, a chamada Dança Afro, através de incursões nos terreiros de candomblés, gafieiras

pioneira ajudaram a constituir essa nova postura na dança afro-brasileira. A trajetória pessoal de Mercedes é inseparável de sua atuação como bailarina e coreógrafa.[...] Mercedes Baptista, uma mulher negra que ousou almejar e galgar espaços novos numa sociedade discriminatória, esse fato significou a necessidade constante de superar obstáculos. Mas além de ousada, Mercedes se revelou corajosa. Enfrentava tais obstáculos, os superava e ia muito além: diferente de algumas artistas negras da época, ela nunca negou a existência dessas barreiras na tentativa de legitimar-se junto à elite, ganhando sua aceitação e seu louvor. A trajetória de Mercedes se confunde com a luta dos negros brasileiros contra a discriminação. Trechos do prefácio escrito por Elisa Lakin Nascimento e Abdias Nascimento (MELGAÇO, 2007)

²⁵ O clube Palmares é uma instituição do movimento negro de Volta Redonda/RJ, onde comecei minha formação política e artística através da Dança Afro, trabalho iniciado em 1981 pela Profa. Nilzete Silva Xavier e a posteriori fiz cursos com a Mestre Mercedes Baptista e Gilberto de Assis no Liceu de Artes do Rio de Janeiro.

do Rio de Janeiro e o Teatro experimental do Negro (TEN) com o sujeito negro na diáspora. A coreógrafa desenvolveu o estilo através da observação nos terreiros de matrizes africanas - os gestuais dos orixás, as divindades femininas (Yabás) e masculinas (Oborós), como assim são chamadas na língua Yourubá. Os gestuais, os signos, os símbolos e os Itans, lhes serviram de material para compor os espetáculos na década de 50.

Oliveira (1991) problematiza que a Dança Afro requer compreensão do comportamento da sociedade em que vivemos. Existem símbolos e signos que valorizam a cultura negra, mas que “ganham dimensão de mero folclore quando apropriados pelo discurso oficial, particularmente aquele ligado á propaganda e ao turismo”. É possível, pois, entender-se um pouco porque foi criado o mito “BAHIA, TERRA DA FELICIDADE”.

Falcão dos Santos (2006) defende a inter-relação entre os aspectos coreográficos das danças dos orixás e o simbolismo de suas manifestações e situa a importância dos mitos como recursos necessários para o entendimento da relação conteúdo e forma para reforçar e ensinar os padrões e valores de um povo. Uma proposta pluricultural de arte-educação em corpo e ancestralidade.

Sabino e Lody (2011) conceituam que as Danças de Matrizes Africanas é um tema que, apesar do seu forte significado como arte, símbolo, criação, memória, saúde e, em especial, foco de identidade, é ainda praticamente inédito em coreologia - que estuda os movimentos e sua relação com o bailarino, o espaço e a música.

Considerando as contribuições dos/as autores/as e as influências que todo fenômeno sofre em seu desenvolvimento, observem como os fundamentos ontológicos africanos (FOA) são dinâmicos e corroboram para tal.

Desta foram, atribuímos ao conceito que as Danças de matrizes africanas se apropriam dos símbolos, signos, da *ancestralidade* – FOA - movimentos, fatos sociais e culturais africanos e sua diáspora. Assim, ao sistematizarmos o ensino das danças de matrizes africanas devemos realizar a interlocução com os fundamentos ontológicos africanos, de forma que possibilite a mudança da educação na lógica do capital, que seja contra hegemônica á folclorização de seu ensino.

As características dos movimentos são ligadas a grande movimentação pélvica; ondulações do tronco; movimentações da cabeça, braços, ombros, mãos; joelhos flexionados. Que propõe o desequilíbrio corporal, a sensualidade e a força.

Outro forte requisito é a conversa entre o sujeito (ser humano) - *a corporeidade* e o tambor (instrumento musical) - *a musicalidade*, ou seja, os instrumentos percussivos são dominantes no canto e na dança, estão presentes na vida, anunciam o trabalho, o

cooperativismo - mutirões nas construções de casas, nas manifestações culturais e totalmente ligado ao sagrado (*religiosidade*). De acordo com as religiões de matrizes africanas, o tambor é um dos elementos que trazem as divindades à terra, cada um tem uma musicalidade, ou seja, seu toque.

O trato das danças de matrizes africanas e sua correlação com o *Tambor*, estamos afirmando as sonoridades, formalizando a estética, as diversas formas, estilos e maneiras de repercutir os instrumentos, da interlocução do *Ser*, a concentração da *energia vital*. Portanto, é incontestável a vivência dessas danças com os toques dos tambores/atabaques em presencial, mas não impede a utilização da musicalidade por meios mecânicos²⁶.

A principal orientação das coreografias está no músico instrumental, que estabelecem dinâmicas e acentos que orientam os movimentos a integrarem diretamente os sujeitos dançantes em relação a si e ao espaço.

Podemos incluir os cânticos ancestrais, as histórias, os mitos e os Orikis²⁷ que materializam *a oralidade*. Devemos não expor fundamentos ligados aos rituais da religião, de acordo com Mestre Didi Asipà que afirmava: “O que é de dentro, é dentro. O que é de fora, é de fora” (FALCÃO DOS SANTOS, 1988). O Mestre apontava sobre a não reprodução dos rituais religiosos nas coreografias das danças tradicionais ligadas as homenagens as divindades. O ensino das danças de matrizes africanas tem o objetivo de desenvolver humanamente e o Mestre (2006) considerava, ainda, a importância da reflexão pedagógica crítica, a compreensão sócio-histórico-cultural, sem esqueça a dimensão de problematizações de conjunturas e a troca de conhecimentos com o mundo e os educandos/as de modo que fosse possível ver “desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba como sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34). Nesta relação, a função do professor/a é tornar pedagogicamente o saber ancestral sistematizado:

“Todavia, para desenvolver o trato deste conhecimento buscamos saber: (a) gênese da atividade específica da dança; (b) historicidade da dança; (c) atividades principais para a aprendizagem e; (d) a organização do conhecimento nos ciclos de ensino e aprendizagem. Estas categorias nos dão condições de estabelecer generalizações sobre como ensinar a dança na escola visando atender aos princípios específicos sobre como se dá o trato com o conhecimento da Educação Física (TCCEF). (CLIMACO; SANTOS JÚNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 729)

²⁶ Músicas acionadas por meio de CD's, DVD's e plataformas digitais.

²⁷ Uma das diversas tradições literárias da oralidade Yourubá (POLI, 2019, p.4).

De acordo com gênese e a historicidade apresentada, estabelecemos uma **classificação** para as danças de matrizes africanas para instituir *a seleção dos conteúdos*:

A) A dança tradicional - apropriação dos símbolos e signos das divindades africanas (Yabás e Oborós) a partir de sua relação com os elementos da natureza e seus Itans. Para se dançar é essencial os pés descalços, o corpo em contato com a terra para sentir a energia vital, é uma condição primordial de expressão para a realização da dança. Os pés descalços demonstram diferentes posições e os braços demonstram o arquétipo ligado às divindades. Exemplo disso é *Oya*, a divindade que domina o elemento ar, rainha dos ventos e trovões, representada pelas cores vermelha, coral e rosa, em nossa sociedade representa a força da mulher pelos seus direitos, sua emancipação pelo bem viver. Assim, significa que a coreografia pode retratar as histórias ancestrais sobre a divindade, a estética de soberania e luta, a problematização de fatos sociais.

B) A dança dos blocos afros – A releitura dos movimentos da dança tradicional de acordo com os ritmos desenvolvidos pelos blocos afro da Bahia. Exemplo: O *Ilê Aiyê* é o bloco afro que preconizou a luta e trato com a auto-estima, a estética do povo negro desde 1974, promove ações como a *Noite da beleza negra*; O *Festival de música negra - Pássaro Preto*. O ritmo de seus tambores é fundamentado pelo samba e ritmos dos terreiros de candomblé. Assim, o ensino da historicidade e representatividade dos blocos, seus territórios, a plasticidade dos movimentos, o que representam suas cores estarão presentes nesta sistematização.

C) As danças circulares – O ensino das manifestações culturais e movimentos trazidos no processo de escravização de várias etnias africanas que possibilitaram a criação do jongo, samba de roda, samba chula, tambor de crioula e o côco em várias regiões brasileiras. Tem como princípios: a *circularidade*; gestos como a *umbigada*; o *canto da realidade do povo em suas músicas*. [...] “as danças circulares o sentido de unidade, de integração, de continuidade da ação motora, experimentada na própria vivência do corpo, que segue de maneira organizada, detalhes que vão o do lhar até giros em torno de si” (SABINO; LODY, 2011, p.45)

D) As danças urbanas - são as danças que emergiram da efervescência cultural, social e política dos grandes centros urbanos e seus entornos. Exemplo: hip hop, afrikan dance, o pagode e outras.

O hip hop, não se constitui apenas por uma dança e sim um movimento popular revolucionário entre a juventude norte americana:

As danças urbanas originaram-se nos Estados Unidos, tem seu termo utilizado pelos americanos porque não veio do meio acadêmico, surgiu do povo, das festas de quarteirão. O termo streetdance (dança de rua) também é usado, por apresentar os diferentes estilos da dança, conhecidos como Funk, Locking, Popping, Breaking, Hip Hop Freestyle, House Dance, e Krump, assim como as suas subdivisões. Outras vertentes dizem ter se originado na época da crise econômica dos Estados Unidos, na década de 20, quando músicos e bailarinos dos cabarés, desempregados foram para rua fazer seus shows. Outro viés descreve a dança com alusão aos soldados que voltavam da guerra do Vietnã “quebrados” ou a crítica social ao expressarem movimentos robóticos que significavam a substituição do homem pelas máquinas (COLOMBERO, 2011, p.1).

A autora entrevistou Frank Ejara²⁸, que afirma o conceito da origem das danças em matrizes negras norteamericanas:

As danças urbanas como manifestação popular possibilitaram primeiramente aos jovens da periferia uma alternativa de acessarem espaços urbanos mais centralizados. A partir da prática da dança foram incorporando hábitos, crenças e valores, construindo e apropriando-se de significados. Consumindo a dança como forma de estarem inseridos na sociedade (COLOMBERO, 2011, p. 10).

Porém, evidenciamos que as danças urbanas também se consagraram neste século nos países africanos como o Afro House, da Angola, o Azonto, de Gana, o Coup Décalé, da Costa do Marfim e outros.

No Brasil, temos o Afro groove²⁹, o pagode que reúne as influências do samba em movimentos que diluem a realidade das letras das comunidades. Por outro lado, apresentar as personalidades que se destacaram nas danças de matrizes africanas e problematizar a barbárie, a hipersexualização dos sujeitos, principalmente as adolescentes e mulheres estratégia de dominação do mundo racista e sexista, fundado no capital.

²⁸ Frank Ejara é Street Dancer desde os 11 anos de idade. Tornou-se profissional em 1992, aos 20 anos em 1999, fundou a Cia. Discípulos do Ritmo, da qual é diretor, coreógrafo e produtor. A Cia. possui cinco montagens que já passaram por todo o Brasil e alguns países da Europa, por meio da MOOVAKTION de Paris, que agencia sua carreira internacional. Recentemente, os Discípulos do Ritmo apresentaram-se na China. Frank Ejara há anos é pesquisador da cultura Hip Hop, principalmente no que diz respeito às Danças Urbanas. Tem feito intercâmbios com a Alemanha, França e Estados Unidos desde 2001. Já trabalhou com nomes da dança contemporânea, como Anselmo Zolla, Ballet Stagium e Henrique Rodovalho (do Grupo Quasar). É um dos membros do Electric Boogaloos Family, sendo o representante do grupo, que desenvolveu os estilos Popping e Boogaloo no Brasil. Ministra workshops por todo o país, em eventos como o Passo de Arte, Fitness Brasil, Meeting Hip Hop, Festival de Joinville, e cursos no exterior. Entre seus projetos estão o “M.U. Dança – Festival Internacional de São Paulo”, “Hot Moves – programa de educação e entretenimento das danças urbanas” e a mostra paulista “Rua em Foco”. Foi curador do evento “Encontro das Ruas” no 27º e 28º Festivais de Dança de Joinville. Com seu espetáculo solo “Som do Movimento” se apresentou pelo Brasil, Inglaterra, França, Holanda e Estados Unidos. Onde passou, foi aclamado pela crítica e o público. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/frank-ejara/>

²⁹ Elaborado por Adryano Mendes, com influências das danças de matrizes africanas e a capoeira. Disponível em: https://www.espn.com.br/blogs/espnw/744532_afro-grooves-criado-por-brasileiro-estilo-de-danca-un-e-influencias-urbanas-africanas-e-da-capoeira

Todos os estilos apontados na classificação devem se atrelar aos fundamentos para o ensino da dança:

Ritmo- este pode ser acelerado, lento, moderado e cadenciado; 2) *Tempo*- as variações rítmicas que se dão através compassos musicais; 3) *Os movimentos* podem ser cadenciados, balanceados e alongados, simétrico e assimétrico em relação ao espaço, em relação ao corpo, em relação ao grupo; 4) *Sincronia coreográfica*- segundo Laban (1978) é a variação do movimento, a forma de executá-lo e o tempo. Este se dá em três estágios: *Unimoto* (execução de movimentos iguais em tempos musicais iguais), *sucessão* (os movimentos podem ser iguais e diferentes, porém executados em tempos musicais sucessivos) e *Canon ou Canone* (os movimentos são diferentes executados no mesmo tempo musical); 5) *Os níveis coreográficos do movimento*- os níveis referem-se a altura em que um movimento pode ser realizado (nível alto: posição em pé, para cima (saltos); nível médio: movimento realizado com joelhos ou tronco flexionados; nível baixo: cócoras, ajoelhado, sentado e deitado); 6) *Planos*- Quando o movimento é realizado frontal, sagital ou horizontal; 7) *direção*- é a rota do movimento, este tem como orientação a saída pelo eixo central do corpo e 8) *estética*- A dança passa a ser compreendida pelo aprimoramento da organização deste conjunto de ações. A expressão através do movimento surge quando o ser humano encontra uma informação determinante que pode ser transmitida neste conjunto, e por ela descubre um assunto a ser conversado através do movimento. [...] Porém, para que estes fundamentos tenham sentido na escola, precisamos problematiza-los, expressar esses traços essenciais a partir de outro fundamento que vamos expor a seguir: 9) *problematização*- esta incide em articular as diversas formas de dança com o contexto político, histórico e social dos estudantes. A problematização está vinculada ao mundo do trabalho, ao mundo da escola, o estado afetivo, as questões relativas às interseccionalidades (classe, raça e gênero), os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral segundo o Coletivo de Autores (2012). (CLIMACO; SANTOS JÚNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 735-736)

A organização e a sistematização do conhecimento dar-se-á luz da abordagem crítico superadora e a Pedagogia Histórico Crítica. O Coletivo de Autores (2012) organiza o conhecimento em ciclos de escolarização, com a contribuição das pesquisas da Rede Lepel neste século, o que nos levou a avanços com a psicologia histórico cultural:

Esta lacuna teórico-conceitual acima sublinhada se expressa, a nosso juízo, por duas razões articuladas. No Brasil, no momento histórico em que ocorreu a produção do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores), não se tinha fácil acesso às obras da psicologia soviética, notadamente aquelas produzidas pela Escola de Vigotski, o que limitou os autores no aprofundamento dos nexos e relações entre o papel da educação escolar e da educação física no desenvolvimento psíquico do estudante ao longo de processo de escolarização. Outra razão que podemos apontar, como consequência da primeira, é que na produção do conhecimento da educação física no Brasil ainda não tínhamos estudos empíricos e teóricos que subsidiassem, a partir da teoria histórico-cultural, as discussões acadêmicas em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino da educação física. Por essas razões que esta tese visa

contribuir no preenchimento desta lacuna, e para que outros estudos possam avançar ainda mais nas reflexões aqui desenvolvidas. Temos ciência que atualizar uma obra tão importante para a Educação Física brasileira não é tarefa de um único pesquisador, mas de um coletivo de pesquisadores articulados em grupos de pesquisas. Portanto, temos a intenção de abrir uma vereda para que outras surjam na mesma direção (MELO, 2017, p.142-143).

Nossa direção é que o conhecimento se organize no quarto ciclo, já que nosso objeto de estudo está pautado na formação de professores/as de EF. Revisitando Gama (2015), constatamos que no ensino superior há abordagem da contradição entre o homem e a cultura, esse lugar demonstra as lacunas provenientes do legado cultural negado nos ciclos de escolarização anteriores.

Os futuros profissionais têm a necessidade de avançar e atualizar pedagogicamente os ciclos de escolarização básica, entendamos que o professor (a) deva dominar os processos pedagógico e o conhecimento das leis que regem o desenvolvimento psíquico (MELO, 2017). A organização e a sistematização do conhecimento visam o desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores.

Os pressupostos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, alinhados aos fundamentos do ensino da Educação Física Crítico Superadora e as Matrizes Africanas, nos permitem propor como roteiro para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento, tendo o seguinte:

(1) O ponto de partida do trabalho educativo é a prática social, concebida enquanto prática humana *universal, genérica*, historicamente produzida e socialmente acumulada. É a consideração dialética entre indivíduo e gênero humano. O gênero humano se desenvolve ao longo da história por mediações complexas, entre indivíduos singulares em relações sociais particulares ao longo da cultura humana. Entra aqui à relevância de situar a cultura humana desenvolvida no continente africano, a ser considerada como objetivo da catarse dos estudantes. Professores/as e estudantes encontram-se em posições diferentes. Os estudantes com uma visão sincrética, caótica e os/as professores/as com uma visão concreta da prática social, visto já ter adquirido um conjunto de conhecimentos elaborados. O processo da sínese à síntese é o ponto culminante, significando a incorporação em cada indivíduo singular os instrumentos culturais da prática social *universal*. (MARTINS, LAVOURA E GALVÃO; 2019).

Este é o momento em que apresentamos e provocamos os/as estudantes sobre qual/ais são os conhecimentos e/ou aproximações existentes sobre as Danças de Matrizes Africanas. Se tiveram acesso à este conhecimento no seu convívio social, na escola, nas comunidades, e

quais suas são impressões iniciais. Nesta fase o trato com o F.O conduz – a *circularidade* (aproximação do grupo), a *Oralidade* (exposição da realidade) e a *criatividade* (estratégias-didática para que o grupo se revele), são fundantes para diagnosticarmos de que ponto será organizado o ensino deste conhecimento de acordo com a realidade do grupo.

(2) Identificação dos problemas pela prática social e a busca dos elementos para solucionar, quais conhecimentos sobre as danças de matrizes africanas serão favoráveis. De acordo com minha vivência enquanto professora na Educação Básica e Ensino Superior, nos cursos de formações de professores/as um dos maiores desafios para o ensino das danças de matrizes africanas, principalmente as tradicionais é desconstruir o racismo religioso. Uma das maiores problemáticas neste contexto, à vista disso, vamos oportunizar o *Sankofa* - revisitar o passado, elencar histórias de nossas *ancestralidades, energia vital, religiosidade* (FOA), de acordo com o ciclo de organização escolar problematizar as questões sobre a religião - instituição enquanto aparelhamento do Estado no processo de escravização e atualmente como aparelhamento de manutenção do modo e produção capitalista. A problematização da realidade concreta, portanto, relacionada ao objeto de estudo, são os problemas concretos da prática social. São campos de mediações e contradições. São possibilidades de expressar concretamente no pensamento uma síntese da realidade objetiva, superando os pseudoconceitos e os preconceitos.

(3) Instrumentalização diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos sobre as danças de matrizes africanas para solução dos problemas identificados. Momento que professores/as devem se apropriar de todo acervo, selecionar e objetivar o ato de ensinar. “Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síntese” em direção à “síntese”, em direção ao pensamento teórico” (TAFFAREL, 2016, p. 8). Preparar as aulas considerando a classificação das Danças de Matrizes Africanas, as historicidades, vivências que contextualizem os territórios africanos e diaspóricos (FOA) – *Territorialidade*, pesquisar, inovar na *musicalidade, energia vital – a movimentação, a corporeidade* (respeitar as vivências dos corpos e seus territórios), pode ser mecânica ou através de instrumentos musicais afro brasileiros, o FOA – *criatividade* é imprescindível tanto para professores/as, tanto para incentivar os/as estudantes. As sucessivas aproximações às diversas DMA, darão condições para alterar qualificadamente as potencialidades humanas.

(4) A catarse caracteriza-se pela efetiva incorporação dos instrumentos culturais, históricos, da cultura corporal. É o momento culminante do processo educativo (DUARTE; 2021. p. 272). Através da catarse, de acordo com os resultados, torna-se possível afirmar que

houve aprendizagem. Para que se efetive, os FOA - cooperatividade, criatividade, memória, energia vital, devem se incorporar na organização da construção do conhecimento dos estudantes, assim incitamos que o grupo elabore coreografias de pequeno, médio e grande porte à depender do ciclo de escolarização. A mera repetição de movimentos não eleva o desenvolvimento. Por isso, nada melhor que tematizar o trabalho, fornecendo os mais ricos conteúdos culturais, a serem transmitidos-assimilados, para gerar a catarse. As temáticas partem dos fenômenos objetivos, na sua aparência fenomênica, pelas sucessivas aproximações tornarem-se subjetivas considerando as contribuições dos Oríkis, os quais podem traduzir a vida social e territorial objetiva.

(5) O ponto de chegada do trabalho educativo, que é o ponto de partida, demonstrando outro patamar do desenvolvimento psíquico. Ocorreu a alteração, “[...] Isto se dá porque, se constatamos que os estudantes evoluíram qualitativamente ao elaborar sínteses quanto ao conhecimento científico” (CLIMACO; SANTOS JUNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 739) e caso não, precisaremos de novos instrumentos para tal. Momento que, através da assimilação do conhecimento das danças de matrizes africanas em questão, poderemos dar novos saltos qualitativos, este não é o final, o processo de transmissão e assimilação é cíclico.

Portanto, o acesso às danças de matrizes africanas de forma elaborada e a qualidade das suas relações com a natureza e consigo mesmo, permitirão que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as características de tudo o que nos rodeia, formulando conceitos.

Segundo Nascimento (2014), a dança, enquanto conteúdo de ensino, deve ser elaborada a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal. Ao recuperar na história os elementos das Matrizes Africanas, permitimos que os estudantes retracem subjetivamente um processo objetivo de construção da dança em determinadas culturas, em especial no nosso caso a cultura corporal de Matrizes Africanas. O Objetivo do ensino da dança de Matrizes Africanas expressou em si o processo histórico de desenvolvimento desta atividade corporal.

No trato com o conteúdo dança de Matrizes Africana, estabeleceram-se relações essenciais, porque os estudantes criaram uma imagem artística com as ações corporais próprias da dança de Matriz Africana. No processo de ensino aprendizagem ocorreu o domínio da ação corporal e o controle da ação corporal dos outros que compõe o conjunto dançando. Este processo traz em si os conhecimentos imprescindíveis a um povo que não pode esquecer o brutal processo de escravização e que hoje se expressa no racismo estrutural e no genocídio do povo negro.

A formulação de conceitos científicos decorre da apropriação dos conhecimentos que são imprescindíveis para a superação dos pseudoconceitos, dos preconceitos, para a superação das barreiras ideológicas que não permitem que a realidade objetiva se construa como o real concreto no pensamento. O pensamento científico e teórico sobre a realidade concreta é imprescindível para a estruturação do sistema de valores e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (MARTINS, 2014). A escola pública, universal, laica, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada é o *locus* principal deste processo de elevação do pensamento teórico dos estudantes.

Destruir a educação pública, limitar a função social da escola, inibir o trabalho formativo dos/as professores é um crime contra a humanidade porque não permite o acesso ao patrimônio cultural da humanidade para o pleno desenvolvimento dos seres humanos. Isto, segundo Abdias do Nascimento (2016), é genocídio.

A defesa que aqui apresentamos a respeito do trato com a cultura corporal nas escolas e na formação de professores com base na PHC, na ACS e no Pan-Africanismo configura-se com mais um esforço teórico pela emancipação humana, em especial dos negros e negras que durante séculos e séculos (XV a XIX) foram escravizados e que em pleno século XXI ainda sofrem as agruras do trabalho subsumido ao capital, o trabalho análogo ao trabalho escravo.

O Projeto histórico, a concepção de formação humana, o objeto de estudo da Educação Física, a saber a cultura corporal, destinados ao povo negro com base na PHC, na ACS do Ensino da Educação Física, com base no Movimento Pan-Africanista, apresentaram-se na presente tese como cruciais para a formação de professores/as nos cursos de Educação Física e como uma possibilidade de essência para ampliar o currículo.

6 CONCLUSÕES: PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, OMNILATRAL E EMANCIPATÓRIA

(...) em história não se fazem nunca grandes coisas sem pequenas coisas. Mais exatamente: as pequenas coisas, numa grande época, quando integradas numa grande obra, deixam de ser "pequenas coisas" (LEON TROTSKY, 1923).

O Tempo Histórico de defesa da presente tese é um tempo de ameaça real à sobrevivência humana no planeta. Isso se materializa, além do negacionismo científico e não enfrentamento da crise nuclear, climática, ambiental e da crise da saúde pública durante a pandemia da SARS-CoV-2, o vírus causador da COVID-19.

Chomsky e Prashad (2021) sinalizam que para a atual geração que vivenciou ataques neoliberais há algumas décadas, os problemas atuais a curto prazo para sustentar sua mera existência movimentam questões fundamentais sobre o destino de seus filhos e netos e, portanto, há que se fazer o enfrentamento a esta situação. Segundo estes, a **aniquilação nuclear**, considerando que as grandes potências possuem cerca de 13.500 armas nucleares (90% destas de propriedade da Rússia e EUA), enquanto os tratados sobre o controle e armas estão sendo destruídos; **as catastrofes climáticas** geradas pela hiperexploração de combustíveis fósseis, enquanto se esvaziam os fundos de investimentos para países em desenvolvimento para o enfrentamento desta questão e, ao mesmo tempo, o aumento da dívida externa, expressando uma falta de seriedade por parte da “comunidade internacional”; **a destruição do contrato social**, com a destruição da função pública dos Estados, sendo a sociedade civil mercantilizada por fundações privadas (o que assistimos ocorrer a passos largos no Brasil hoje). Os países investem boa parte de seus orçamentos anuais em armas e não em serviços públicos, como é o caso dos EUA.

Portanto, a tese foi desenvolvida durante um dos períodos mais complexos da história do Brasil. Período em que o capitalismo a nível mundial, para manter taxas de lucro avança acumulando lucros com a espoliação, a morte, a violências, com guerras. E no centro desta devastação estão crianças, mulheres, idosos, trabalhadores e trabalhadoras e, predominantemente na Bahia, o povo negro.

Harvey (2004) cunhou o termo “acumulação por despossessão” (ou espoliação) para definir as práticas fundantes da busca por lucro no neoliberalismo, incluindo a financeirização, a manipulação de crises e a privatização, quem mais sofre com este processo, na Bahia, é a população negra.

A tese foi defendida em um tempo histórico em que ocorreu a intensificação da retirada dos direitos da classe trabalhadora. Ocorreu na fase mais violenta e destrutiva do capitalismo que é sedimentado pela exploração humana, pela perda da soberania, pelos ataques a democracia e pela destruição da natureza. Ocorreu no momento em que uma guerra irracional coloca em risco a própria existência de vida no planeta Terra, diante o poderio armamentista atômico dos imperialistas. Ocorre no momento em que, como professores/as, estamos sofrendo os mais vis ataques de uma direita que com suas velhas ideias (FREITAS, 2018) faz avançar o empresariamento da educação, com o repasse de fundos públicos para a iniciativa privada, com a gestão do sistema nas mãos de militares (militarização da educação), de gestores empresariais (empresariamento da educação) e de fundamentalistas, religiosos que retiram da educação a sua concepção laica para submetê-la a preceitos ideológicos religiosos. Ocorre em meio a degradação das condições de trabalho, da carreira, dos salários, dos ataques as entidades sindicais dos professores/as. Com a implementação de todo um aparato legal que rasga a Constituição Brasileira, desvaloriza e rebaixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destrói o Plano Nacional de Educação (PNE) e implementa a BNCC, a BNC - Formação, a Reforma do Ensino Médio, entre outras medidas avassaladoras que estão em tramitação no parlamento Brasileiro.

Ocorreu em um contexto pandêmico/sindêmico de ataque do SARS-CoV-2, o vírus causador da COVID-19 (2019-2022), do acirramento da luta de classes, com o genocídio da população, principalmente dos povos indígenas, dos quilombolas e do povo negro conforme ficou constatado cientificamente na Comissão Parlamentar de Inquerido, instalada no Senado Brasileiro. No momento em que finalizamos o texto, para depósito no repositório da UFBA, já ocorreram mais de 700 mil mortes por COVID-19. E isto ocorreu deliberadamente, constituindo uma política de governo da extrema direita, a necropolítica (MBEMBE, 2018) que atinge principalmente a população negra, petrifica a classe trabalhadora que representa 80% da população da Bahia, a Roma Negra, porque é o maior contingente humano negro fora do continente africano.

Os estudos do professor Pedro Hallal, especialista em epidemiologia, demonstrou que ocorreram ações negacionistas e omissões do governo federal de Jair Messias Bolsonaro frente a COVID-19 que culminaram em mais de 700 mil mortes. A partir de quatro fontes de dados temos os indícios que levaram a Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado concluir que ocorreram crimes comuns de responsabilidade e contra a humanidade.

O depoimento do Professor Dr. Pedro C. Hallal (UFPEl) somou-se com o mapeamento e a análise das normas Jurídicas, publicadas no Boletim n. 10, "DIREITOS NA PANDEMIA".

Conectas Direitos Humanos e Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). Este mapeamento indicou as infrações do aparato legal cometidas no período. O documento intitulado “A tragédia brasileira do coronavírus/ covid-19: Uma análise do desgoverno do governo federal, 2020-2021” de Ligia Bahia et ali., entregue a CPI em 28 de abril de 2021, também nos traz dados sobre omissões e ações que colminam com o genocídio da população. O Relatório da procuradora Élidea Graziani Pinto, do Ministério Público de Contas do Estado, da mesma maneira apresenta omissões e ações que contribuíram com o genocídio. Constatam, portanto, destes Relatórios dados que se somam e indicam crimes de responsabilidade, crimes comuns e crime contra a humanidade cometidos por Jair Messias Bolsonaro e sua equipe de governo em especial os militares que estavam a frente do Ministério da Saúde no período da Pandemia da COVID-19. Não podemos jamais esquecer estes crimes. Quem mais morreu nesta pandemia foram os indígenas, os quilombolas e a população negra.

A este genocídio, vem ocorrendo também o genocídio através do apagamento da memória, da história e da consideração das Matrizes Africanas no processo de ensino-aprendizagem. O acirramento da contradição entre o desenvolvimento/destruição das forças produtivas e, as relações de produção, a apropriação privada da mais-valia decorrente do trabalho da classe trabalhadora, as riquezas acumuladas nas mãos dos proprietários dos meios de produção, deflagaram o aumento do desemprego, a inflação para manter as taxas de lucro para burguesia e as guerras.

A situação da guerra entre a Rússia e Ucrânia (MONTORO, 2022) ilustra como a intervenção Militar decidida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), em benefício de multinacionais que visam se apropriar dos recursos naturais e explorar os povos sem qualquer limitação. O Continente Africano sofreu e sofre as agrurias das guerras com enormes números de refugiados que fogem da barbárie e sofreu durante a pandemia com a falta da vacina que não chegou de forma igualitária aos países africanos. Estes dados demonstram o processo de destruição de forças produtivas, de extermínio da população mundial, em especial da classe trabalhadora e dentro dela em grande escala a população negra. C. L. R. James em 1939 já argumentava: “Por que os negros devem se opor a guerra” e entre seus argumentos constam que o trabalho sujo de sangue serão os negros a fazê-lo, onde quer que o sangue seja derramado chamarão os negros para serem “buxa de canhão” (2019; p. 61-89). Homens e mulheres negros e negras são chamados a se oporem a guerra sangrenta, guerra imperialista.

Segundo James: “Nós buscaremos construir a nova sociedade, na qual todos os homens, independente de cor e raça, poderão trabalhar em segurança e paz e desfrutar plenamente das boas coisas da vida” (JAMES, 2019, p. 89).

O ataque as universidades (autonomia e corte orçamentário), a destruição do suporte que desenvolve ciência e tecnologia, juntamente com os planos de austeridade, os ajustes estruturais privatistas, do governo Bolsonaro/Guedes contribuíram para a devastação da ciência, da educação no Brasil.

Os ataques a Fundação Cultural Palmares (FCP) iniciaram de forma violenta, na gestão do golpista Michel Temer, e se agravaram com a indicação de Sergio Camargo no Governo de Bolsonaro. A FCP foi criada em 22 de agosto de 1988 com a Lei n. 7.668. esteve vinculada ao extinto Ministério da Cultura com sede no Distrito Federal. Entre seus objetivos está “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). A FCP encaminhava as reivindicações dos movimentos negros. Funcionava como um mecanismo dentro do Estado Brasileiro para a preservação e a valorização da cultura Afro-Brasileira. A FCP atuava de maneira assertiva, propositiva, encaminhando pautas, como a certificação de comunidade quilombolas, a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, o incentivo para projetos que valorizassem a cultura Afro-Brasileira, entre outras ações e reivindicações do movimento negro. O dismantelo da FCP e a destruição de sua estrutura, o negacionismo que passou a imperar, difundiu a ideia de que não existiu escravismo e racismo no Brasil.

O dismantelo da estrutura do MEC também ocorreu de forma avassaladora. Segundo a ANFOPE (2020) a gestão do MEC demonstrava uma permanente ausência de política pública educacional comprometida com a formação de professores e com a escola pública, com ataques constantes à educação, progressivo desfinanciamento com total omissão e descaso.

Uma das formas encontradas para a expansão das relações capitalistas de produção significou a violenta destruição das sociedades do continente africano. A transformação de mulheres e homens negros em mercadoria a cruzarem o horizonte até pouco desconhecido foi possível graças a um nível de violência e opressão que os números, em si impressionantes, são incapazes de expressar. O contínuo desenvolvimento das forças produtivas abriram caminho à combinação da utilização de avançadas técnicas com as mais brutais vias de dominação do homem pelo homem (PABLITO; AFONSO; PARKS, 2019, p. 15).

É neste contexto que defendemos a presente tese, baseada nos fundamentos da teoria marxista e do Panafricanismo, entendendo que a teoria é uma arma da crítica que quando penetra nas massas assume caráter revolucionário. Nos limites do trabalho acadêmico

apresentamos uma tese para intervir na realidade, enfrentando contradições e limites na perspectiva da educação antirracista, omnilateral e emancipatória. Desta forma, buscamos uma ação concreta para transformar a realidade, nos limites dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, considerando a Pedagogia Histórico-critica, a Abordagem Crítico Superadora (ACS) do ensino da Educação Física e o movimento internacionalista Pan-Africanismo.

Ao defender a presente tese sobre o trato do conhecimento da Cultura Corporal e Matrizes Africanas, com base na PHC, na ACS do ensino da educação física, e no Pan-Africanismo, nos colocamos ao lado daqueles/as que defendem um projeto histórico e formativo aos interesses da classe trabalhadora, especialmente aos interesses da população negra deste país, sem hierarquizar classe, raça e gênero. Perfilamos-nos também com aqueles que reivindicam o revogação do:

- **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 07/11/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

- **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

- **Parecer CNE/CP nº 14/2020**, aprovado em 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

- **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Em 27 de Junho de 2022, após atribuir a Bolsonaro honrarias, foi sancionada pelo então presidente a Lei 14.386 (BRASIL, 2022). Com a aprovação desta lei ocorreu o re-reconhecimento da profissão e a instalação dos Conselhos Federal de Educação Física e os respectivos Conselhos Regionais de Educação Física. A partir da aprovação desta Lei o CREF/CONFED passou a atuar dentro do sistema nacional de educação e a exigir a filiação ao CREF/CONFED, o pagamento de anuidade e a subsunção dos professores/as ao Código de Ética de uma entidade neoliberal que atua acima da própria LDB.

Ademais, enfrentamos a Base Nacional Curricular Comum - BNCC que impõe as pedagogias do “aprender a aprender”, que atende uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros).

Políticas educacionais do governo Temer voltadas às premissas da agenda neoliberal (ANFOPE, 2020). Assim, impõem a lógica empresarial privatista na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, articulados no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Ressaltamos que ainda sofremos pressões para o desmonte das políticas públicas de ações afirmativas no país, em especial a Lei de Cotas 12.711 (BRASIL, 2012). A luta dos movimentos sociais, intelectuais, políticos e Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as conseguiu postergar por mais 22 anos³⁰, entendendo que:

Apesar da histórica e persistente sub-representação de pessoas negras nas Universidades Públicas, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2018, mostraram que o número de autodeclarados pretos e pardos nas universidades alcançaram, pela primeira vez, o percentual de 50,3% dos estudantes. Este dado, porém merece uma análise mais detida, a fim de qualificar a informação. Neste ponto, é preciso ressaltar que concomitantemente ao processo de implementação das cotas, surge em várias universidades, uma profusão de denúncias de fraude, haja vista a inexistência de mecanismos complementares à autodeclaração (como as Comissões de Heteroidentificação), salutares para garantir a efetividade da política. Outra questão que a análise puramente quantitativa não evidencia é que, ainda permanece uma desigualdade horizontal no que diz respeito ao percentual de negros(as) por cursos de graduação (FONAPRACE/ABPN, 2020, p. 2)

Em uma perspectiva “a la contra” (ENGUITA, 1993), buscamos as regularidades e contradições expostas na disputa de projetos antagônicos de formação de professores/as, a fim de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo, estabelecemos os elementos estruturantes da investigação científica.

É importante reafirmar que a posição teórica adotada na elaboração da tese nos levou a buscar autores/as negros e negras críticos e, considerar o livro Metodologia do Ensino da Educação Física de autoria do Coletivo de Autores (1992; 2009) pela relevância histórica da formulação da Abordagem Crítica Superadora (ACS) no Ensino da Educação Física e pelas contribuições, em 30 anos de trabalhos do coletivo da REDE LEPEL.

³⁰ O Projeto de Lei 1788/21 transfere para 2042 a revisão do programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O Livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) é um clássico que apresentou contribuições que estão sendo ampliadas e aprofundadas. Neste sentido a presente tese busca preencher uma lacuna no que diz respeito ao trato com o conhecimento da cultura corporal de matriz africana, incorporando e contribuindo assim para uma nova síntese a respeito da metodologia do ensino da educação física considerando as problemáticas étnico-raciais.

Nesta ordem, a presente tese é uma possibilidade de essência, que exige a construção de condições objetivas para a sua materialização. Ao investigar para responder ao *problema de pesquisa* sobre a realidade, as contradições e, as possibilidades do trato com o conhecimento da Cultura Corporal e Matrizes Africanas na formação de professores de Educação Física na Bahia, constatamos as grandes tendências da formação de professores/as. Uma formação prioritariamente na iniciativa privada, na forma de bacharelado, à distancia, atrelada a BNCC.

Constatamos nos Cursos analisados, em instituições públicas, que existem disputas ferrenhas, de um lado no enfrentamento dos ataques governamentais infringidos pela via do marco legal implementado durante os governos de Michel Temer e do genocida Jair Messias Bolsonaro. Destacamos, também, nesta disputa a disputa teórica que identificamos nas concepções sobre Projeto Histórico, Concepção de Formação Humana e, de objeto de Estudo da Educação Física. O risco é o do recuo teórico (MORAES, 2001), pelo avanço das abordagens culturalistas, pós-modernas (DUARTE, 2004; 2004a) que não tem aproximações as referências marxistas da PHC, da ACS do Ensino da Educação Física e muito menos ainda do Movimento Pan-Africanista.

Os dados da realidade confirmaram que os cursos da UFRB e UNEB são situados em um Estado capitalista, que vem implementando políticas neoliberais e ultra-neoliberais, em uma universidade em disputa, na perspectiva de sua superação de contradições como o é a negação do conhecimento, e que a concepção de formação humana hegemônica ainda aponta traços de uma episteme colonialista. Demonstraram, ainda, que o conhecimento científico referente à Cultura Corporal e as Matrizes Africanas está em déficit no currículo e que o estudo das relações étnico raciais, o acesso ao debate crítico sobre o racismo estrutural e, suas implicações nos fenômenos de ensino da Educação Física, precisam avançar, pois os dados da realidade expostos e os referenciais teóricos que fundamentam seus componentes curriculares, carecem de avanços necessários para ampliar a base teórica de formação dos/as professores/as de Educação Física.

Verificamos empiricamente a nossa *hipótese* e constatamos que ainda ocorre a negação de conhecimentos sobre a Educação Física e seu objeto de estudo a *Cultura Corporal*, em especial quando se trata das Matrizes Africanas deste conhecimento.

Segundo o Coletivo de Autores (1992; 2012), para elevar a capacidade teórica dos estudantes, a reflexão pedagógica, conduzida no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos da cultura corporal, deve ser conduzida de forma a ampliar e aprofundar conhecimentos científicos da área, com o domínio de conceitos e superação de pseudoconceitos e preconceitos. O domínio dos conteúdos considerando as explicações e sistematizações genéricas, que constituem as atividades corporais, o retraçar histórico do grau mais avançado desta atividade corporal, a imagem subjetiva da realidade objetiva sobre este objeto, e o controle das ações corporais em atividades, como o conteúdo danças e as Matrizes Africanas, são fundamentais para alicerçar um projeto político pedagógico articulado a um projeto histórico superador de relações capitalistas.

Nesta perspectiva, o processo de transmissão-assimilação do conhecimento da cultura corporal e as Matrizes Africanas, qualificam e valorizam a identidade, a reparação da história que não foi contada sobre os negros africanos na diáspora, na dispersão forçada pelo escravismo. Coloca-se aqui a possibilidade de uma educação antirracista, omnilateral e emancipatória. O trabalho educativo se dá na contra hegemonia à padrões éticos e sociais burgueses que não garantem a laicidade do Estado, o direito ao acesso ao patrimônio cultural da humanidade, em especial da Matriz Africana.

Necessitamos romper com a visão eurocentrada da formação em Educação Física, compreendendo que nossos/as futuros professores/as devem dominar os conhecimentos clássicos sobre a cultura corporal, levando em conta as matrizes africanas, e no planejamento na seleção, sistematização e organização curricular considerar a quem se destinam tais conteúdos e, com que métodos vamos trabalhar estes conteúdos.

Destacamos nesta conclusão, também, a contribuição de Cavalleiro (2001) sobre os requisitos para uma educação antirracista, dos quais evidenciamos: a problematização das representações das imagens negras nos livros didáticos, questionando o modelo de beleza predominante ou a ausência das crianças negras nos livros. Os modelos impostos produzem estigmas indelévels, a superioridade branca e a negação das identidades negras; a linguagem usada pelo professor pode servir para a manutenção ou para a superação do preconceito racial, partindo das diferenças com positividade; o acolhimento às crianças; jovens e adolescentes vítimas do preconceito e atitude no combate ao racismo; o tratamento com igualdade às crianças brancas e negras, sem exaltar afeto maior às brancas, como comumente ocorre. A

construção de uma identidade positiva dependerá do modo como a criança negra é tratada; Reconhecer a escola como um espaço potente para a construção de atitudes respeitadas; melhorar a qualidade do ensino e preparar os educandos para a prática da cidadania; reconquista da identidade positiva. É necessário reconhecer que a escola é responsável pela manutenção do *status quo* discriminador ou pode ser uma instituição poderosa para a transformação dos processos discriminatórios e exclusão.

A exemplificação que apresentamos sobre o trato com o conhecimento dança e as Matrizes Africanas, a partir dos fundamentos de uma didática histórico-crítica (MARTINS; LAVOURA. GALVÃO, 2019), da ACS do ensino da Educação Física, e do movimento internacional Pan-africanista, responde concretamente aos objetivos da tese que é demonstrar que existem, sim, possibilidades superadoras, que podem ser implementadas nos cursos de formação de professores para tratar de conteúdos da Cultura Corporal e Matrizes Africanas.

A proposta de trato com o conteúdo dança considerou as contribuições de Matrizes Africanas como os Bantus, Iourubás, Haussás, matrizes fundamentais para formação da Cultura Corporal no Brasil. O propósito não foi o processo de escravização, mas compreender como tais grupos étnicos na condição de escravizados durante quase quatro séculos são importantes para a formação da cultura brasileira, especificamente a cultura corporal.

Outra síntese que destacamos na conclusão é a de que não basta uma ou outra disciplina tratar deste conteúdo da Cultura Corporal e Matrizes Africanas. Trata-se de uma concepção curricular mais abrangente cujos fundamentos ontológicos, epistemológicos e teórico-metodológicos estão assentados na teoria marxista, na PHC, na ACS do ensino da Educação Física no Pan-Africanismo. Trata-se de fundamentar um curso de formação de professores de Educação Física em outras bases que não a lógica formal capitalista.

Frente ao recuo da teoria que vem sendo constatado nos estudos de Moraes (2001) reafirmamos a necessidade de avançarmos na concepção de currículo ampliado, com base na PHC, ACS, no movimento internacionalista Pan-Africanismo, considerando as Matrizes Africanas, para assegurarmos uma formação de professores/as antirracistas, na perspectiva da formação omnilateral para a emancipação da classe trabalhadora.

Sobre o recuo teórico e a formação de professores destacamos a contribuição de Martins e Duarte (2010), a respeito:

[...] lamentavelmente, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. No âmbito educacional isso é letal, posto que o produto do trabalho

educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores. Reitera a necessidade da crítica a essa situação, apontando o quanto ela ainda se faz presente (...) posto o risco de que os ideários oriundos do século XX, que se colocam a serviço da referida subserviência, avancem século XXI afora, trazendo do século passado aquilo que ele gestou de pior para a educação escolar (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 13).

Uma das sínteses possíveis a partir da investigação realizada é a que os **pilares de um** projeto histórico, na perspectiva da transformação social são os que advêm do TRABALHO no seu sentido ontológico e a inserção em movimentos de luta social da classe trabalhadora. Os pilares que reconhecemos e reafirmamos são elencados da seguinte maneira: (1) CONSISTENTE BASE TEÓRICA: a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo; (2) CONSCIÊNCIA DE CLASSE: que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si; (3) FORMAÇÃO POLÍTICA: que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora; (4) A ORGANIZAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: que se inicia na escola com a autodeterminação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil.

Outra síntese que podemos mencionar, a partir da pesquisa realizada, é que existem tendências a seguir indicadas, às quais devemos combater, como o empresariamento da Educação e o crescimento da Educação a Distância no setor privado da educação; o crescimento do Obscurantismo – negação da ciência; Recuo da teoria – emergência de *ethos* neodarwinista - universidades com degradação da vida acadêmica, ceticismo epistemológico – trivializar a questão do conhecimento e da verdade e sutil exercício linguístico - vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas (MORAES, 2001); a destruição da estrutura pública e do incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico tais comocortes Orçamentários - desfinanciamento da pesquisa e da formação de pesquisadores; o rebaixamento teórico via reformas curriculares; a adoção de teorias curriculares pós-modernas e ao relativismo cultural (DUARTE 2004; 2004a; MALANCHEN; 2016). Submissão a BNCC e a BNC_FORMAÇÃO, desvalorização da docência (BELTRÃO, TAFFAREL, 2019; 2019a); ANFOPE, 2021).

Concluimos, então, reconhecendo os limites da tese, impostos por determinações objetivas da economia-política e da necropolítica adotada no governo Bolsonaro/Mourão (2019-2022). Sugerimos para futuros estudos, ampliar amostra, implementar estudo empírico, entrevistar professores/as, estudantes, gestores e, ampliar a crítica a produção do conhecimento reconhecendo os indícios de um recuo teórico na Educação Física. Estas são possibilidades que ficarão para serem implementadas na pesquisa matricial desenvolvida pelo LEPEL/FACED/UFBA e por aqueles/as que fundamentam seu trabalho pedagógico na PHC, na ACS e, no Pan-Africanismo.

Por fim, admitimos que este estudo não se esgota, mas abre espaço para novas questões que ultrapassam a defesa abstrata de uma educação antirracista. Significa objetivar um currículo para uma formação de professores/as que permitam a construção de uma educação na direção da formação antirracista, omnilateral, emancipatória. Neste trabalho, um grande esforço foi feito no sentido de levantar, no que concerne à Educação Física, os fundamentos epistemológicos no trato com a Cultura Corporal e as Matrizes Africanas. Reconhecemos que, levantadas as contribuições de autores/as com a visão africana e diaspórica, torna-se necessário colocar à prova científica as suas razões de sua existência a partir de experiências concretas na formação de professores/as e na escola. Como bem defendeu Ivson Conceição Silva (2020) em sua tese de doutoramento sobre “Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no Estado da Bahia”: “Não é possível separar premissas teóricas da programática”.

Ademais, não defendemos apenas um componente curricular na formação de professores/as de Educação Física, afirmamos diante das contribuições do continente africano e as problemáticas sociais, especialmente o racismo estrutural, institucional e religioso, todos os componentes curriculares devem primar por fundamentar-se por autores/as que tratem das questões de classe, que determinam em última instância a economia-política, as questões étnicas raciais e os componentes que tratam do patrimônio histórico da cultura corporal considerando a contribuição do continente Africano.

Em 20 de Julho de 2010 foi aprovada a Lei n. 12.288 que Instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Treze anos depois da instituição da Lei estamos reconhecendo que, se muito foi feito (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2020), muito há que se fazer porque o genocídio do povo negro não cessa.

O que nos cabe, enquanto marxistas, segundo Pablito, Afonso e Parks (2019), com quem temos acordo, é enxergar o “tremendo papel desempenhado pelos negros na transformação da sociedade do feudalismo ao capitalismo”. Nos dizem os autores:

Somente desse ponto de vista correto seremos capazes de valorizar (e nos preparar para) o papel ainda maior que necessariamente desempenharão na transformação do capitalismo em socialismo (PABLITO, AFONSO E PARKS, 2019, p.24).

A tarefa de organizar, no seio da classe trabalhadora, a massa de negros/as para enfrentar o capitalismo e suas estratégias destrutivas não é uma tarefa fácil. Mas ela tem na escola pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, socialmente referenciada, um *locus* especial. É na escola que acessamos o patrimônio cultural que nos faz seres humanos. Quando enfrentamos a contradição da negação do conhecimento das matrizes africanas, quando não se cumpre o aparato legal aprovado para garantir o ensino do conhecimento dos povos afro-brasileiros e indígenas, quando enfrentamos o aparato ideológico da burguesia que atua por dentro do sistema educacional para rebaixar a capacidade teórica da classe trabalhadora, estamos nos colocando ombro-a-ombro com os que lutam pela emancipação da classe trabalhadora.

Como nos diz Trotsky (2019): “Nós podemos e devemos buscar o caminho da consciência”. E este caminho passa pela formação de bons professores/as, com consistente base teórica, com consciência de classe, formação política e inserção nos movimentos de luta social, por uma educação antirracista, omnilateral na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. Negros e negras de todo o mundo uni-vos. A luta é internacional.

REFERÊNCIAS

ADÉKÒYÁ, O. A. **Yorùbá: Tradição Oral e História**. São Paulo: Editora Terceira Margem, 1999.

ADI, H. **Pan-Africanismo: Uma história**. Salvador/BA: EDUFBA, 2022.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Soeli Carneiro. Pólen, 2019.

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

ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida**. 348 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANCHIETA, J. **Ginástica Afro-Aeróbica**. Rio de Janeiro: Editora Shape, 1995.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada**. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope, fev. 2021. Disponível em:
<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**. 3 nov. 2020. Disponível em:
[em:http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf) . Acesso em: 2 nov. 2021.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. **Revolta dos Búzios: Autos da Devassa**. Biblioteca Virtual Consuelo Pondé. Salvador, 2019. (Dossiê Revoltas).Disponível:
<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BAKR. **História geral da África: Metodologia e pré-história da África**. v. 1. KI-ZERBO, J. (ed.). 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 267 f.ls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.).

Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

BRANDÃO, A. P.; TRINDADE A. L. (orgs.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. A Cor da Cultura. vol. 5. Rio de Janeiro: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO; Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 22 jun. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 58.130, de 31 de março de 1966.** Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 5 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 14.386 de 27 de junho de 2022.** Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14386.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

CALCAGNO, L; CARDIM, E. M. Estudo sobre covid-19 por etnia e raça foi censurado no Planalto, diz Hallal. **Correio Braziliense**, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4933455-estudo-sobre-covid-19-por-etnia-e-raca-foi-censurado-no-planalto-diz-hallal.html>. Acesso em: 11 jan 2023.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* _____ (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 141 -160.

CHAVES, M. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004:** balanços e perspectivas. 2005. 333 fls. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** leis e categorias da dialética. São Paulo, SP: Alfa-Ômega, 2004.

CLIMACO, J. C.; SANTOS JUNIOR, C. L. TAFFAREL, C. N. Z. Escure(Ser) a Educação Física: Em defesa da reparação histórica e contribuições pedagógicas antirracistas na formação de professores/as no Estado da Bahia.[**Anais...**] CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9. 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15515/7840>.

CLIMACO, J. C.; SANTOS JUNIOR, C. L. TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Retratos da escola**, v. 11, p. 377-757, 2017.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A Educação Física e a Lei 10.639/03: Articulando com as Matrizes Africanas nas Escola em Salvador- BA.** Revista da ABPN – v10, Ed. Especial – Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Lei 10.639/03 na escola – p.676-692, maio de 2018

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 2012.

COLOMBERO, Rose Mary. **Danças Urbanas: Uma história a ser narrada**. São Paulo: FEUSP, 2011.

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados. 2004.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos Escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuições à teoria histórico crítica do currículo. Campinas/SP: Autores Associados. 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas. Autores Associados, 2004.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de: B.A Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico, ao Socialismo Científico**. In: FERNANDES, F. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 36, Marx e Engels. São Paulo: s/d.

ENGELS, F. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. 1876. **Marxists Internet Archive**, [s.l.], seção em português, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm#r2>. Acesso em: 5 nov. 2016.

ENQUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**: Marx e a crítica da educação. Artes Médicas, 1993.

FALCÃO DOS SANTOS, I. **Corpo e Ancestralidade**: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca. v.1. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **O Negro no mundo dos Brancos**. São Paulo, Global, 2007.

FERNANDES, F. **O Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Omega, 1975.

FOURSHEY, C.C. *et al.* **África Bantu**: De 3500 a.c até o presente. Editora Vozes, Petrópolis, 2019.

FREITAS, L. C. **A Reforma empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

FREITAS; L. C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. L.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática Histórico-crítica**. Campinas/São Paulo. Autores Associados. 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GOMES, L. N. Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em : 10 nov. 2015.

GOMES, N L. **O movimento Negro Educador**: Saberes Construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GORENDER, J. **A Burguesia Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Estado África. Revista Bahia Estado África. Quinze anos da Igualdade Racial. Ano 02. Salvador, Bahia .2020.

H.DJAIT. **História geral da África**: África do século XVI ao XVIII. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNESCO, 2010. 1208 p. v. 1 a 9

HAMPATÉ BÂ, A. **História geral da África**: Metodologia e pré-história da África. v. 1. KI-ZERBO, J. (ed.). 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

HARVEY, D. **A Loucura da razão econômica**. São Paulo, Boitempo, 2018.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, 187 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/pt/>>. Acesso em: jun. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: características gerais da população, religião e deficiência. Brasil: IBGE, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/amostra-caracteristicas-gerais-da-populacao-religiao-e-deficiencia>. Acesso em: 12 jun. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, v. 41, 12 p. livro informativo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 13 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas. **Retratos a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, mai. 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA: ONU: SPM: SEPIR, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12893. Acesso em: 12 jun. 2017.

LUCENA, C. *et al.* **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

M' BOW, M. A. Prefácio. *In: História Geral da África*. Brasília: UNESCO, 2010. v. 5. p. 21-26.

MACEDO, J. R. (org.). **O pensamento africano no século 20**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016. 368 p.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e currículo**. Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associado, 2016.

MALOMALO, B. **Filosofia do Ubuntu**: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014. 152 p.

MANOEL, J. ; LANDI, G. **Revolução Africana: Uma antologia do pensamento Marxista**. São Paulo; Autonomia Literaria, 2019.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física**. São Paulo: Cia. Brasil, [1940-1958].

MARTINS, L. M. A personalidade do professor. *In: [Anais...] REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalista**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo. Boitempo 2017. (Livro III)

- MARX, K. O capital. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro 1).
- MATTOS, W. **Negros contra a ordem**. Astucias: Resistências e Liberdades Pocciveis (Salvador – BA 1850-1888). Salvador/BA: EDUNEB, EDUFBA, 2008.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MELGAÇO, P. **Mercedes Baptista** – a criação da identidade negra na dança. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo** : contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- MOKTAR. **História Geral Da África**: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010. 1208 p. v. 5.
- MONTORO, X. A. Capitalismo e Militarismo: A guerra contra o povo ucraniano. **Revista a Verdade**, n.111, p. 11-32, nov. 2022.
- MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.
- MOURA, C. **Resistência ao escravismo**. São Paulo. Expressão Popular, 2020.
- MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016
- NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposta dos objetos de Ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, N. N. Dança afro-sincretismo de movimentos. Salvador: UFBA, 1991.
- PABLITO, M. AFFONSO, D. PARKS, Leticia. **A Revolução e o Negro**. Iskra. Ananideua. Itacaunas, 2019.
- PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: Contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-critica. Campinas, Armazém do Ipê, 2016.
- PRASHAD, V. CHOMSKY, N. Primeira carta semanal de 2021, do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. **The Tricontinental**, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://www.thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/1-noam-chomsky/>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- PRISTA, A. TEMBE, M. EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Instituto Nacional de Educação Física. 1992.

RAMOS, A. **Introdução à antropologia brasileira**. Rio de Janeiro, Casa do Estudante do Brasil, 1943.

RAMOS, J. J. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

SABINO; LODY. **Danças de Matriz Africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: Edufal, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa: fundamentos lógicos: dialética entre SANTOS, N. E. dos (org). SANTOS F. C. dos; SILVA G. M.; SOUSA L. A. de (colabs). Construindo Uma Educação Antirracista: reflexões, afetos e experiências**. Editora CRV, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas; Editores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Autores Associados. 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e luta de Classes**. A Pedagogia Histórico Crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213-232, jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>. Acesso em: 14 nov. 2023.
SCHWARCZ, L; GOMES, F. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhias das Letras, 2018.

SILVA, A C. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº 10.639/03**. Salvador/Bahia: EDUFBA, 2020.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVA, Ivson Conceição. **Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia**. 313 f. : il. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SILVA, W. J. L.. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES NETO, M. A luta é internacional: contra o racismo estrutural. **Jornal A Tarde**, 15 jun. 2020a. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/> . Acesso em: 14 nov. 2022.

SOARES NETO, M. Racismo & Fascismo: dimensões da acumulação capitalista. **Jornal A Tarde**, 7 jul. 2020b. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUSA, Joelson, et ali. (Org.) **Questão negra**: A Luta pela consciência negra e o combate pela revolução. São Paulo. Nova Palavra 2019.

TAFFAREL, C. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/010283085726>.

TAFFAREL, C. Marxismo, Movimentos Sociais, Educação, Sindicalismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p.47-62, jun. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z., ALBUQUERQUE, J. O, PRATES, A.C. A educação e a educação física no Brasil e a resistência ativa em meio à pandemia/sindemia do novo coronavírus”. **Educação Em Foco** v. 26, esp. 4, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35964>.

TAFFAREL, C.N. Z, HACK. C, LUZ, S.F. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivencia**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

TAFFAREL: C. Perspectiva Pedagógica em Educação Física. *In*: GUEDES, Onacir C. **Atividade Física**: Uma abordagem multidisciplinar. João Pessoa: Ideia, 1997.

TROTSKY, Leon. **Como esmagar o Fascismo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

UFRB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. **Projeto pedagógico de curso**. Licenciatura em Educação Física. 2011. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaofisica/ppc-do-curso>.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto pedagógico de curso**. Graduação em Educação Física. 2019. Mimeografado.

VERGER, P. **Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos**. Dos Séculos XVIII a XIX. São Paulo. Currupio, 1987.

ZOUNGBO, V. L. Idas e Vindas: Áfricas, Américas, trajetórias imaginárias e políticas. Tradução: Fernanda Murad Machado. **Projeto História**: PUC, São Paulo, n. 44, 2012, p. 9 -

22. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/6076/9813>. Acesso em: 10 jul. 2019.

APENDICE A

QUADRO REFERENCIAL CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA			
DOCUMENTO	AUTORIA	CATEGORIA DE ANÁLISE	LOCALIZAÇÃO
Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em EF	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia 11/2011	Projeto histórico	<p>Nesta linha, o licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente em ambientes educacionais e demais espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural da área que tem como objeto de estudo a cultura corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança, do lazer, da saúde, dentre outras. A finalidade é possibilitar o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. (p.3)</p> <p>As Unidades Temáticas (UT) poderão abranger discussões que envolvam: Teoria e metodologia do futsal, Teoria e metodologia do voleibol, Teoria e metodologia do basquetebol, Teoria e metodologia do handebol, Teoria e metodologia do futebol, Fundamentos científicos do condicionamento físico, Estudos avançados em comportamento motor, Tópicos especiais da Educação Física na educação infantil, Educação e africanidades, Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar, Estimulação de valores humanos na Educação Física,</p>

			<p>Cultura corporal e movimentos de lutas sociais, Cultura corporal e meio ambiente, Teoria e Metodologia da ginástica escolar, Adaptação de espaços e materiais para o ensino da Educação Física, Organização de eventos escolares, Prescrição de exercícios físicos para pessoas em condições especiais de saúde, Crescimento e desenvolvimento humano, Esportes não-tradicionais e Educação Física: uma dimensão quase sempre negligenciada na escola, dentre outras. (p.32)</p>
		<p>Concepção de formação humana</p>	<p>O licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente em contextos específicos e histórico-culturais onde seja requerido o exercício da docência no âmbito da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.</p> <p>A formação em Educação Física deve ser acompanhada da busca das identidades e legitimação profissional específica, em todas as suas instâncias, desde a estruturação dos cursos de formação e aperfeiçoamento, como também, por suas intenções em projetos de pesquisa e de intervenção social. Desse modo esse profissional deve compreender as finalidades e responsabilidades sociais e individuais pertinentes à educação, no que se refere à construção de relações sociais produtivas, de acordo com princípios de solidariedade, democracia e justiça social. (p.17)</p> <p>Transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar e científico, por meio da</p>

			<p>seleção de conteúdos e da organização de situações de aprendizagem, a partir de leituras da realidade e do conhecimento de saberes tácitos e de experiências dos alunos; (p.18)</p> <p>Reconhecer e respeitar a diversidade da comunidade educativa (nos aspectos sócio-emocional, histórico-cultural, político - econômico, cognitivo e físico) e atuar de forma compatível com essa diversidade: (p.19)</p>
		<p>Objeto de estudo - Educação Física e relações étnicas raciais / conteúdos específicos que tratem sobre as matrizes africanas</p>	<p>CFP 463 - Capoeira - Carga horária 34h - Obrigatória</p> <p>Ementa:</p> <p>Introdução ao aprendizado da Capoeira, através de seus elementos básicos. Preparação corporal, golpes, canto, instrumentos e seus toques e o jogo: ligações históricas da capoeira com o processo identitário no Recôncavo da Bahia. Reflexões sobre as manifestações da Cultura Afro-brasileira a partir da Lei nº 10.639/03. A Capoeira como campo de estudos e saberes populares e acadêmicos. Prática de ensino, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino.</p> <p>Referências:</p> <p>ABIB, P. R. J. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 1. ed. Campinas: Ed. EDUFBA, 2005.</p> <p>CONDE, B. V. Arte da negociação: a capoeira como navegação social. 1. e. Editora Novas Idéias, 2008.</p> <p>MESTRE BOLA SETE. Capoeira Angola na Bahia, 4.</p>

			<p>ed. Pallas, 2006.</p> <p>FALCÃO, J. L. C. O processo de escolarização da capoeira. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Rio Grande do Sul, v.16, n.3, p.173-182, maio 1995.</p> <p>HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Ed. DP&A, 2005.</p> <p>LAURA, B.; ALMEIDA, J.; ALMEIDA T. José Moçambique e a Capoeira. 2. ed. Editora Companhia das Letrinhas, 2007.</p> <p>PASTINHA, M. Capoeira Angola. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.</p> <p>FP - Dança - Carga horária 51h - Obrigatória</p> <p>Ementa:</p> <p>Expressão corporal: ritmo e movimento. Elementos rítmicos aplicados no ambiente educacional. O desenvolvimento histórico e a contextualização cultural da dança, destacando sua inserção na escola. O trato do conhecimento da dança no currículo da disciplina Educação Física, realidade e possibilidades no contexto escolar a partir das danças populares regionais e nacionais. Prática de ensino, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino.</p> <p>Referências:</p> <p>BARRETO, D. Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>KUNZ, E. (Org.). Didática da Educação Física I. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.</p> <p>CASTELLANI FILHO, L. et. al. Metodologia do</p>
--	--	--	---

			<p>ensino da Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p>BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança nas aulas de educação física na perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.</p> <p>LABAN, R. V. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.</p> <p>PORTINARI, M. História da dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989</p> <p>CLARO, E. Método dança. Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.</p> <p>MENDES, M. G. A dança. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.</p> <p>STOKOE, P.; HARF, R. Expressão corporal na pré-escola. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1987.</p> <p>GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO-UFPE/UFSM. Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.</p> <p>LARA, L. M. et. al. Dança e ginástica nas abordagens metodológicas da educação física escolar. IN: Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Campinas, v. 28, n. 2, p. 155-170, jan. 2007.</p> <p>CFP - Educação e Africanidades - 34h Optativa Ementa: Estudos das relações entre sociedade, educação e a cultura Afro-Brasileira e Africana, mediação entre as</p>
--	--	--	--

			<p>africanidades enquanto processo identitário na diáspora negra e a ação pedagógica da Educação Física; conceitos de africanidades e as implicações da Educação Física na Lei n 10.639/03. A Educação das Relações Étnico-Raciais. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Racismo Estrutural no Brasil. Ideologia da Democracia Racial.</p> <p>Referências:</p> <p>KABENGUELE M. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, identidade nacional versus identidade negra. 2 ed. Editora Vozes, 2006</p> <p>DÁVILA, J. Diploma de Brancura, política social e racial no Brasil – 1917-1945. Editora UNESP, 2006.</p> <p>BARROS, J. D. A construção social da cor, diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Ed. Vozes, 2009.</p> <p>FONSECA, M. N. S. Brasil Afro-Brasileiro. Ed. Autêntica, 2006.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.</p> <p>DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. 4 ed. Papyrus, 2006.</p> <p>KABENGUELE, M.; GOMES, N. L. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos, 2004.</p> <p>MEDINA, J. P. S. O brasileiro e seu corpo. 8. ed. Papyrus, 2006</p>
--	--	--	--

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA			
DOCUMENTO	AUTORIA	CATEGORIA DE ANÁLISE	LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico de curso	Universidade do Estado da Bahia. 2019	Projeto histórico	<p>Numa sociedade em ritmo constante e acelerado de mudanças, a Educação Física se insere em um aspecto particular, por contemplar duas grandes áreas do conhecimento que se complementam: humanas e saúde. Na eminência de contemplar a totalidade do ser humano, este curso trata das diferentes perspectivas de atuação em Educação Física. Na escola, espaço de formação de valores e orientação de condutas, as experiências de movimento precisam ser problematizadas na dimensão de contemplar a totalidade do ser humano nas dimensões físicas, biológicas, culturais, sociais, históricas, filosóficas e espirituais. O meio escolar representa um espaço privilegiado de relações sociais através de vivências lúdicas coletivas e de conscientização acerca do lazer, esporte e saúde, com temáticas a serem difundidas de forma crítica e ativa como elemento fundamental no processo da formação integral do educando, integrando os conteúdos a serem promovidos pela Educação Física. (p.10)</p> <p>Assim, percebe-se a indubitável necessidade de profissionais de Educação Física, devidamente graduados para atuar nos referidos âmbitos de trabalho. Preocupada com todas estas nuances e considerando ser papel da Universidade socializar o conhecimento produzido e elaborado a partir dela, a UNEB implantou o Curso de Educação Física no Campus IV, na perspectiva de contribuir concretamente com o território do Piemonte Chapada Diamantina e especificamente com o município de Jacobina. E em 2020, a partir do redimensionamento curricular, a UNEB assume o compromisso de atualizar o currículo do curso diante às demandas profissionais, acadêmicas e sociais, para possibilitar a adequação necessária desses graduandos.</p> <p>Tendo em vista que no atual cenário mundial, a atividade física é destaque como a principal ferramenta de promoção da saúde das pessoas, qualificar profissionais para atender com competência e responsabilidade, deve ser nossa principal missão. (p.11)</p>
		Concepção de Formação Humana	Portanto, o Curso defende uma formação atenta às necessidades da população, à responsabilidade social da Universidade, às mudanças reconhecidas pelos movimentos sociais e comunidades científicas no campo da Educação Física e na sua inserção nos sistemas de

		<p>Educação, Esporte e Lazer e Saúde e ao que preconiza o conjunto da legislação que versa sobre a formação nas graduações em Educação Física e sobre a formação de professores, que aqui interessa no que se refere à etapa específica de formação da Licenciatura. (p.14)</p> <p>Tal formação desenvolve-se na perspectiva de reconhecer a Educação Física como prática social de intervenção intencional (BRACHT, 1995; 2003) que possui natureza multidisciplinar e cuja identidade como campo se edifica em torno das questões que envolvem os saberes e os fazeres sobre e com o corpo (PAIVA, 2000; 2003), a cultura corporal de movimento. Entende-se, pois, que a Educação Física dialoga, no sentido de fundamentar suas práticas, tanto com as Ciências Humanas e Sociais quanto com as Ciências Naturais e Biológicas, não para tomar de empréstimo a estas a sua legitimidade, mas para fazer-se um campo em si, para conformar a própria especificidade, tendo como eixos a dimensão de intervenção intencional no âmbito das práticas corporais; diferentes abordagens das tematizações do corpo; e, a produção do conhecimento do campo da Educação Física (PAIVA, 2000; 2003). Ademais, na condição de prática de intervenção, a Educação Física se insere de forma legítima, com objeto (cultura corporal de movimento) e objetivos específicos, nos sistemas de Educação, Esporte e Lazer e Saúde. (p.14)</p> <p>Entende-se, pois, que a formação deve, tendo por eixo a relação teoria-prática, possibilitar a capacidade de reflexão e de solução de problemas através da articulação de profunda fundamentação teórica com práticas concretas, que possibilitem conhecer e analisar a realidade, problematizá-la, proceder uma instrumentalização e uma sistematização de saberes e conhecimentos, bem como a elaboração destes implicados com situações que se apresentem problemáticas e relevantes e que tenham a possibilidade de modificá-las no âmbito das práticas sociais que se desenrolam nos meandros do cotidiano.</p> <p>Em um contexto contemporâneo de paradoxos e desafios, o Curso aqui apresentado intenciona oferecer aos acadêmicos uma experiência que amplie as bases culturais e que, com isso, possibilite problematizar a sociedade em que vivem, mais especificamente nos âmbitos da Educação, do Esporte e Lazer e da Saúde, bem como indicar estratégias significativas de intervenção fundamentadas no conjunto de ciências com as quais a Educação Física dialoga. Desse modo, o processo de definição de objetivos, competências e atitudes e do currículo tomou por base, também, mudanças que ocorrem no mundo do trabalho no sentido de garantir conhecimentos básicos na formação inicial, mas também que o egresso compreenda a</p>
--	--	---

			necessidade de investir e gerir em um aprendizado contínuo e permanente. (p.14-15)
		<p>Objeto de estudo</p> <p>-Educação Física e relações étnicas raciais / conteúdos específicos que tratem sobre as matrizes africanas</p>	<p>História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena 60h - Obrigatória</p> <p>Ementa:</p> <p>Discute diferentes concepções epistemológicas de cultura, considerando seus processos sócios históricos; e seus registros, tendo como referência a comunicação, e os conceitos de linguagem; analisa manifestações culturais, em diferentes linguagens, relacionando sua interpretação a produção de conhecimento e as formas de colonialidade de Saber e de Poder; investiga a função da memória e da identidade para permanência das manifestações culturais afro-brasileiras.</p> <p>Referências:</p> <p>VANNUCHI, Aldo. Cultura Brasileira: o que é, como se faz. 3. Ed. Sorocaba: Universidade de Sorocaba/Loyola, 2002.</p> <p>AGUIRRE, Dirceu; Rodrigues, Aryon Dall’Igna. Povos Indígenas e presença missionária (mapa) Brasília: CMI – Conselho Indigenista Missionário.</p> <p>BURKE, Peter. O que é história cultural? 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge ZAHAR, 2005.</p> <p>CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. Ed. São Paulo: EDUPS, 2003.</p> <p>REIS, João José e SILVA Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.</p> <p>RICARDO, C. A. (ed) Povos Indígenas do Brasil – 1996-2000. São Paulo: Instituto socioambiental. 2000.</p> <p>Ética e Direitos Humanos - 45h Obrigatória</p> <p>Ementa:</p> <p>Alteridade e formação humana: formação identitária, historicidade dos sujeitos e entre lugares culturais. Estudo de elementos conceituais, éticos e políticos relativos ao debate contemporâneo sobre as diferenças. A noção de diferença será pensada como um constructo social que produz sujeitos, corpos, experiências e identidades específicas, por meio de relações de poder-resistência que dão forma às relações humanas. Estudo das implicações desse debate na dimensão ética da prática profissional da educação física.</p>

			<p>Referências:</p> <p>REIMER, Ivoni Richter (Coord.). Direitos humanos: enfoques bíblicos, teológicos e filosóficos. São Leopoldo, RS: Oikos; Goiânia, GO: Editora da Puc Goiás, 2011. 192 p. ISBN 9788578432058(broch.)</p> <p>COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 7. ed. rev. e atual São Paulo: Saraiva, 2010 xii, 577 p. ISBN 9788502089730 (broch.)</p> <p>BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. Ética na educação física. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.</p> <p>BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003 (TEM EM TODOS OS CAMPUS)</p> <p>SOUZA SANTOS, Boaventura. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. V. 1-Por um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>TOJAL, João Batista; COSTA, Lamartine Pereira da; BERESFORD, Heron. Ética profissional na educação física. Rio de Janeiro: Shape, 2004 (AL/GN-1)</p> <p>TOJAL, João Batista; BARBOSA, Alberto Puga. A ética e a bioética: na preparação e na intervenção do profissional de educação física. Belo Horizonte: 2006. 166 p. ISBN 8598612057.</p> <p>CANCLINI, Néstor Garcia. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007 (AL.)</p> <p>Conhecimento e Metodologia da Capoeira - 60h - Obrigatória</p> <p>Ementa:</p> <p>Trata do desenvolvimento histórico da capoeira. Fundamentos ritualísticos, musicais e formas de jogo. Elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino da capoeira. Promove o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema, em atividades extensionistas e em ambiente de prática real, sob supervisão docente.</p> <p>Referências:</p> <p>ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na</p>
--	--	--	---

		<p>roda. Salvador: EDUFBA, 2005.</p> <p>ESTEVES, Acúrsio Pereira. A capoeira da indústria do entretenimento: corpo, acrobacia e espetáculo para ‘turista ver’. Salvador(BA): A.P. Esteves, 2004.</p> <p>SOARES, Carlos Eugenio Libano. A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850). 2.ed. ver. e ampl. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 2004.</p> <p>ARAÚJO, Paulo Coêlho de. Capoeira: novos estudos – abordagens sócio-antropológicas. Juiz de Fora: Notas & Letras, 2005.</p> <p>ALMEIDA, Rodrigo de; PIMENTA, Leticia. Capoeira: luta, dança e jogo da liberdade. São Paulo: Aori, 2009.</p> <p>SILVA, José Milton Ferreira da. A linguagem do corpo na capoeira. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 151 p.</p> <p>CAPOEIRA, Nestor. Capoeira: os fundamentos da malícia. 8. Ed. São Paulo: Record, 2001.</p> <p>CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985). Brasília: Ministério do Esporte, 2010. 228 p.</p> <p>SILVA, Jean Adriano Barros da. Capoeira e crianças: desafios e perspectivas na formação humana. Cruz das Almas, Ba: UFRB, 2015. 100 p.</p> <p>ALMEIDA, Rodrigo de; PIMENTA, Leticia. Capoeira: luta, dança e jogo da liberdade. São Paulo: Aori, 2009. 201 p.</p>
--	--	--