

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PSICOMOTORA**

FILLIPE GAIA MONTEIRO DE BARROS OTTON

CORPO E O ENSINO DE HISTÓRIA: um relato de
experiência no ensino médio

Rio de Janeiro
2023

FILLIPE GAIA MONTEIRO DE BARROS OTTON

CORPO E O ENSINO DE HISTÓRIA:

um relato de experiência no ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade Educacional.

Orientadora Prof.^a Dra. Camila Machado Lima

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O91 Otton, Fillipe Gaia Monteiro de Barros
Corpo e o ensino de história : um relato de experiência no ensino
médio / Fillipe Gaia Monteiro de Barros Otton. - Rio de Janeiro, 2023.

50 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação
Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Camila Machado Lima

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação étnico-racial.
3. História – Estudo e ensino. 4. Cultura afro-brasileira - História. 5.
Corpo. 6. Branquitude. I. Lima, Camila Machado. II. Colégio Pedro II.
III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

FILLIPE GAIA MONTEIRO DE BARROS OTTON

CORPO E O ENSINO DE HISTÓRIA:

um relato de experiência no ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade Educacional.

Aprovado em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Camila Machado Lima
PROPGPEC/CPII
Orientadora

Prof.^a Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer
PROPGPEC/CPII

Prof.^a Dra. Débora Sabina da Silva Geraldo
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2023

Dedico este trabalho à criança que já fui um dia! Gosto de pensar que ela gosta de quem sou hoje! Pelo menos é o que eu sinto quando brinco!

AGRADECIMENTOS

Laroyê, Exu! Exu é Mojubá!! Peço licença ao dono de todos os caminhos!

Agradeço a minha mãe, Zélia Maria, ao meu pai, Marcus, e à minha irmã, Monique, por todo amor e incentivo, por me ensinarem sempre a seguir o caminho que tivesse o meu coração.

Agradeço à minha filha, Lila, por me escolher e me dar a honra de colorir o mundo ao seu lado, te amo!

A todos os mestres e mestras da cultura popular por manterem a chama desse saber vivo, do qual sou aprendiz! Axé!

Ladainha de capoeira – Nossa História

lê

A história nos engana
Nos diz pelo contrário
Diz até que a abolição
Aconteceu no mês de maio
A prova dessa mentira
É que da miséria eu não saio
Viva vinte de novembro
Momento pra se lembrar
Não vejo 13 de maio nada pra comemorar
Zumbi é nosso herói
Em Palmares foi senhor
Deu a vida à causa negra
Pois também ele lutou
Mas apesar de tanta luta
Negro não se libertou
Camaradinho
lê, viva meu Deus
lê, viva meu mestre
lê, quem me ensinou
lê, a malandragem
lê, da capoeira
lê, menino é bom
lê, sabe jogar

(Mestre Moraes, 1986)

RESUMO

OTTON, Fillipe Gaia Monteiro de Barros. **Corpo e o ensino de História**: um relato de experiência no ensino médio. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023).

O presente trabalho tem por finalidade contribuir para o debate no que tange aos 20 anos da lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o Ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na educação básica. Esta pesquisa é fruto da trajetória de mais de 10 anos como pesquisador/praticante dos brinquedos populares de matriz africana na relação com a atual atuação como professor de História da educação básica, onde vêm sendo desenvolvidas ações e reflexões sobre a importância do corpo na relação entre ensino e aprendizagem, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. As reflexões aqui propostas têm como base as atividades pedagógicas, psicomotoras e as vivências culturais afro-ameríndias brasileiras realizadas no primeiro semestre de 2023 com uma turma do ensino médio em uma escola particular situada em um município do Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro. A metodologia se deu a partir do uso de linguagens artísticas que envolvem diretamente o corpo, trazendo para os estudantes o desafio de articular os conteúdos históricos, presentes nos livros didáticos, com movimentos corpóreo-gestuais próprios das manifestações diaspóricas, proferidos pelos alunos sob orientação do autor e supervisão de um mestre da cultura popular. Essa prática foi feita e pensada com o intuito de estabelecer um vínculo entre os alunos e as culturas de matriz africana e, desse modo, tornar propícios certos debates em torno de racismo, racismo estrutural, branquitude etc. O corpo, ao longo do processo histórico de colonização, foi deslegitimado enquanto produtor de conhecimento. Refletir sobre o engajamento do corpo nos processos de ensino e aprendizagem é, portanto, refletir sobre as possibilidades efetivas da constituição de uma consciência crítica e de uma pedagogia decolonial e polirracional. Desse modo, não se pretende substituir uma centralidade europeia do currículo por uma africana, mas, sim, promover igual reconhecimento e valorização das raízes africanas da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História; Corpo; Branquitude; Educação étnico-racial.

ABSTRACT

OTTON, Fillipe Gaia Monteiro de Barros. **Body and History teaching**: an experience report in High School. 2023. Completion of course work (Specialization in Psychomotor Education – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023).

The purpose of this work is to contribute to the debate regarding the 20th anniversary of law no. 10,639/03 (BRAZIL, 2003), which made the *Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture* mandatory in basic education. This research is the result of trajectory of more than 10 years as a researcher/practitioner of popular toys of African origin with current role as a History teacher in basic education, where has been developing actions and reflections on the importance of the body in the relationship between teaching and learning, from the perspective of education in ethnic-racial relations. The reflections proposed here are based on pedagogical, psychomotor activities and brazilian afro-amerindian cultural experiences carried out in the first half of 2023 with a high school class in a private school located in a municipality in the North of Rio de Janeiro in the state of Rio de Janeiro. The methodology was based on the use of artistic languages that directly involve the body, bringing to students the challenge of articulating historical content, present in textbooks, with bodily-gestural movements typical of diasporic manifestations, delivered by students under the guidance of the author and supervision by a master of popular culture. This practice was carried out and designed with the aim of establishing a link between students and cultures of African origin and, in this way, making certain debates around racism, structural racism, whiteness and other things. The body, throughout the historical process of colonization, was delegitimized as a producer of knowledge. Reflecting on the engagement of the body in teaching and learning processes is, therefore, reflecting on the effective possibilities of establishing a critical consciousness and a decolonial and polyrational pedagogy. In this way, the intention is not to replace a European centrality of the curriculum with an African one, but rather to promote equal recognition and appreciation of the African roots of brazilian society.

Keywords: Teaching History; Body; Whiteness; Ethnic-racial education.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Mapa feito pelos alunos, revelando a proximidade geográfica da costa de Angola com o nordeste brasileiro.	40
Figura 2 – Representação da Rainha Nzinga feita pelos alunos, usando a técnica de stencil.....	40
Figura 3 – Carta 01, criada pelos alunos, inspiradas em fontes históricas.....	41
Figura 4 – Carta 02, criada pelos alunos, inspiradas em fontes históricas	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO DE HISTÓRIA E BRANQUITUDE	14
3 O SABER CORPORAL COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA	22
3.1 A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental	22
3.2 Psicomotricidade e o brincar no processo de ensino e Aprendizagem	25
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
4.1 Universo da pesquisa	29
4.2 Metodologia	29
4.3 Sujeitos da pesquisa	31
5 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS	32
5.1 Atividade com a linguagem do maculelê	32
5.2 Planejamento da atividade sobre a Rainha Nzinga	38
5.3 Registros da exposição (Figuras 01 a 04)	40
5.4 Análise das atividades	41
<u>5.4.1 Atividade 01</u>	41
<u>5.4.2 Atividade 02</u>	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é pesquisar e analisar os possíveis caminhos para uma educação através do corpo, mais especificamente no ensino de história. A discussão está inserida no âmbito de uma pesquisa que busca ampliar o debate em duas frentes que se cruzam: sobre o que é o corpo e como ele é concebido em diferentes culturas, no caso: na sociedade ocidental e nas populações afro-ameríndias brasileiras; e, sobre as relações de poder e mentalidades que pautam o currículo, e conseqüentemente, o ensino de História no Brasil. A estrutura em que se dá o embate é a do racismo e a brecha que impulsiona esse debate se cria com a promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004).

Assim, no primeiro capítulo, é discutido de que forma o currículo e o ensino de História vem contribuindo, ao longo do tempo, na manutenção de uma sociedade pautada pelo racismo estrutural, que privilegia um grupo em detrimento de outro. Estrutura que nos molda e que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo que não seja euroreferenciado.

Já no segundo capítulo, apoio-me na antropologia cultural e na Psicomotricidade para desenvolver reflexões no sentido de compreender que os corpos são também construções culturais, isto é, cada cultura, a partir de seus valores e cosmovisão, possuem diferentes concepções de corpo. A partir disso e diante da obrigatoriedade do *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nas escolas, faz-se necessário compreender qual é a concepção de corpo nessas culturas e de que forma elas se apresentam.

No terceiro capítulo, tratamos sobre os procedimentos metodológicos, em que foi caracterizado o campo de estudo e os participantes envolvidos na pesquisa. Tratamos, ainda, a importância do instrumento escolhido para a obtenção das informações, que serviram de referência para chegar aos resultados e discussões.

Este trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Psicomotora resulta da minha práxis como professor de História e brincante popular. Com isso, foi desenvolvida, para além de uma discussão teórica, uma parte vivencial do projeto.

O capítulo quatro se destina a compartilhar de maneira descritiva as atividades

realizadas junto aos meus alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola particular situada em um município do Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Essas atividades foram pensadas levando em consideração o contexto histórico que seria trabalhado em sala, sendo estabelecido um cruzo de saberes, a partir da vivência com a manifestação cultural afro-ameríndia do maculelê e outras linguagens artísticas em diálogo com a historiografia oficial.

Este trabalho caminha na direção de contribuir no campo da Psicomotricidade, ao mostrar outras epistemologias fundamentadas em uma integralidade corpórea e, também, no ensino de História ao afirmar a dimensão corporal do saber e a sua potência sensibilizadora no processo educacional para o enfrentamento de pautas estruturais e estruturantes da nossa sociedade, como branquitude, racismo e mito da democracia racial, cujo debate é uma premissa para o avanço na concretização de uma sociedade mais inclusiva, equitativa, consciente, democrática e feliz.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E BRANQUITUDE

A disciplina de História no Brasil foi e é, de maneira quase totalizante, orientada por uma perspectiva de ensino eurocentrada. E, assim como na Europa, o objetivo da disciplina de História no Brasil era também o de legitimar a ordem social e política então existente, fomentando no indivíduo o sentimento de pertencimento e orgulho da nação a qual estava inserido. Não nos esqueçamos de que a História, tanto em sua concepção como em seu ensino, passa pelas relações de poder e assim:

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo, mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993, p. 149 *apud* SCHMIDT, 2012, p. 62).

Desde então, a disciplina de História tem se mantido nos currículos escolares, no entanto, com diferentes abordagens ao longo do tempo. A constituição dessa disciplina ocorre atrelada a uma concepção positivista da História, que foca na busca pela objetividade, e na análise de fatos concretos e eventos históricos. Essa abordagem enfatiza a coleta e a interpretação de evidências, buscando uma compreensão acurada e imparcial dos eventos passados. A ênfase está na narrativa dos acontecimentos, na sequência cronológica e na seleção dos eventos mais relevantes. No entanto, essa perspectiva pode ser criticada por não considerar aspectos subjetivos, contextos sociais, políticos e culturais, assim como por não levar em consideração narrativas e memórias de minorias históricas. Abordagem que está presente até os dias de hoje.

Assim, ao analisarmos o processo de concepção da História enquanto ciência e disciplina escolar inserida no currículo brasileiro, vemos que essa nasce dentro de um contexto de elite. Desse modo, não há uma preocupação efetiva, por parte das instituições públicas e privadas, com o estabelecimento de uma educação que contemple toda uma diversidade étnico-racial. Cabe destacar que essa falta de preocupação não deve ser vista de forma leviana, mas como parte de um projeto político de uma sociedade fundada sobre uma estrutura racista e velada pelo mito da

democracia racial.

No texto *Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil*, a historiadora e professora Circe Bittencourt diz que “O ato educacional é, fundamentalmente, um ato político, nos advertiu sempre Paulo Freire, e se tal prática é válida para qualquer disciplina escolar, no caso de História, esta é muito evidente, sem poder jamais ocultar essa sua essência e base cultural.” (BITTENCOURT, 2015, p. 185). Essa reflexão é importante para compreendermos o peso da disciplina de História e seu papel na formação de sujeitos, seja numa perspectiva crítica da realidade ou, também, mantenedora desta.

Ainda sobre o ensino da História, é no tempo presente que esse conhecimento se constrói, no qual “o passado que deve impulsionar a dinâmica de ensino e aprendizagem é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2018, p. 397). Portanto, o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente, caso contrário, estudá-lo fica sem sentido. Acerca da relação entre passado e presente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem suas instituições e organizações sociais. (BRASIL, 2018, p. 397).

Sendo assim, a História se configura enquanto disciplina importante para a formação cidadã, na medida em que se estabelece uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno. Não podemos distanciar a disciplina das discussões de uma época, colocando os indivíduos como se não fossem sujeitos históricos capazes, com necessidades e responsabilidades com o seu tempo e para com a sociedade em que estão inseridos.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. (SCHIIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

Visto isso, de que forma o currículo de história e a prática docente englobam outras ontologias, como por exemplo, dos povos indígenas, africanos e seus descendentes no Brasil? Essa questão é bastante pertinente, considerando que esses povos são literalmente os responsáveis por construir o nosso país, e não uma mera

contribuição como costumamos ouvir. No caso da população negra, de que forma ela se vê representada no campo curricular, visto que constitui 56% do total da população brasileira, segundo dados publicados em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)¹?

Não se pretende aqui um aprofundamento a respeito das teorias do currículo, no entanto, se faz necessário estabelecer alguns apontamentos sobre o campo curricular como forma de embasamento para o qual este trabalho se propõe. É importante compreendermos o currículo como uma construção histórica e que é transformada ao longo do tempo. Segundo Silva (2003), o currículo não é algo estático, neutro ou desvinculado da realidade social, como está presente nas teorias tradicionais do currículo. Em vez disso, ele argumenta que o currículo é uma prática social profundamente enraizada nas questões políticas, culturais e sociais de uma sociedade. Entender o currículo requer uma análise crítica de como ele reflete e molda as relações de poder, as ideologias dominantes e as dinâmicas sociais. Portanto, o currículo se configura como um campo de disputa, cujo objetivo central é definir quais conhecimentos devem ser ensinados ou não, sendo sempre o resultado de uma seleção. É por isso que Albuquerque e Kunzle (2007 p. 102) perguntam:

Quando pensamos o currículo tomamos a idéia de caminho: que caminho vamos percorrer ao longo deste tempo escolar? Que seleções vamos fazer? Que seleções temos feito? E mais: em que medida nós, professoras/es e pedagogas/os interferimos nesta seleção? Qual é o conhecimento com que a escola deve trabalhar? Quando escolhemos um livro didático, ele traz desenhado o currículo oficial: o saber legitimado, o saber reconhecido que deve ser passado às novas gerações. Porque isso é que o currículo faz: uma seleção dentro da cultura daquilo que se considera relevante que as novas gerações aprendam.

Portanto, é necessária uma seleção curricular que pode tanto legitimar o *modus operandi* de preconceitos sociais, que se estabelecem pela sociedade, quanto transformar a mesma, ao direcionar e respaldar um fazer pedagógico para o embate às normas sociais injustas e, desse modo, promover uma educação mais igualitária e emancipatória. Nessa perspectiva, Silva (1999, p. 90) argumenta que:

A igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas

¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 10 set. 2023.

reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

A partir das análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais, o currículo escolar passa a ser problematizado “como sendo racialmente enviesado”, explicitando o texto curricular como dotado de uma “narrativa étnica e racial” (SILVA, 1999, p. 99). Nesse sentido, concordamos que o texto curricular:

[...] entendido aqui de forma mais ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 1999, p. 101-102).

Desse modo, o ensino de História que não dialoga com esses questionamentos segue privilegiando um currículo euroreferenciado, ao mesmo tempo em que marginaliza e silencia outras culturas e perspectivas que não a branca. Logo, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais e culturais, alimentando o racismo estrutural. Entende-se por racismo estrutural, uma racionalidade, uma estrutura, uma forma de ver e pensar o mundo, herdado do passado colonial e escravocrata desse país chamado Brasil. Segundo Almeida (2018, p. 25), “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertencem”. Sendo assim, um ensino de História não comprometido com o desmantelamento dessa estrutura, segue contribuindo para um olhar homogeneizado da nossa sociedade, dificultando que se compreenda a diferença como construção social e também como fator de produção e naturalização de desigualdades raciais.

Compreendemos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) vão de encontro com essas perspectivas de educação e de currículo. Sobre o objetivo dessas Diretrizes:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias [sic], asiáticas. (BRASIL, 2019, Art. 2º).

E essas políticas afirmativas não se resumem a uma simples inclusão desses temas, mas sim uma:

[...] 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, 2003, p. 100).

Nesse sentido, é imprescindível questionarmos o papel do branco nesse processo, uma vez que o racismo, bem como o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, não atinge somente aos negros. Isto é, o racismo é estrutural e estruturante também das relações sociais e, portanto, na formação do sujeito, atingindo cada um de um jeito diferente. Como afirma Rodrigues (1999, p. 26), “aquilo que não quero ser é parte “inabstraível” do que sou, aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si.”. Discutir sobre racismo, desigualdade e exclusão racial diz de uma pauta da sociedade como um todo, ainda mais quando esta privilegia um grupo em detrimento de outro. Na concepção da pesquisadora Bento (2002, p. 04), ela explica que:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da

apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo.

Portanto, foi nesse contexto de colonização no Brasil, marcado pela subjugação e exploração dos povos originários da América e da África que os brancos se impuseram como o modelo a ser seguido de humanidade. E, com isso, paulatinamente, constituíram os privilégios materiais e simbólicos da branquitude. Sendo assim, o conceito de branquitude é o reconhecimento de que a branquitude é uma construção social e política que confere privilégios e poder para as pessoas consideradas brancas em detrimento de pessoas de outras etnias. A branquitude é um termo que surgiu no contexto dos estudos sobre relações raciais e tem como objetivo desnaturalizar a ideia de que ser branco é um estado neutro e desprovido de raça. A branquitude se baseia na ideia de supremacia branca, que é a crença de que a raça branca é superior e mais valorizada em relação às outras raças. Essa crença tem raízes históricas e está enraizada nas estruturas sociais, culturais e políticas. No entanto, percebemos uma postura de silêncio como guardião de privilégios (BENTO, 2002) por parte das pessoas brancas em relação às questões étnico-raciais. Nessa direção, Meinerz e Pereira (2018, p. 166-167) afirmam que:

A postura epistemológica de pensar as relações raciais a partir apenas da negritude, ou submeter o debate das desigualdades raciais apenas como questão da população negra, resulta de processos históricos, recriados culturalmente nos distintos grupos e diversas instituições sociais. São processos que nos ensinam cotidianamente a acreditar que branco não tem raça.

Esse pensamento isenta os sujeitos brancos do seu papel nas discussões étnico-raciais, garantindo a manutenção dessa estrutura de privilégios, ao mesmo tempo em que reprime os modelos que buscam superar o racismo na nossa sociedade (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012).

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p. 36).

A não consolidação do debate em torno da branquitude faz com que o sujeito

branco sempre seja o referente do conhecimento no processo de formação de professores de História e, conseqüentemente, no seu fazer na educação básica. Processo que, de acordo com Silva (2018, p. 13), “[...] implica um esforço, sem garantias de pleno êxito, para a desconstrução de conhecimentos, significações e relações de poder herdadas do projeto moderno, branqueador, uniformizador e colonial de educação”. Reflexão essa que dialoga com o fato de presenciarmos ainda uma predominância de práticas e currículos euroreferenciados nos cursos de formação de professores de História, apesar das novas concepções e propostas de ensino (COELHO, COELHO, 2018; SILVA, 2018). Ou seja, mesmo com o avanço de políticas afirmativas, como a Lei nº 10.639, 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 Africana* (BRASIL, 2003), persiste no contexto educacional um pensamento colonial, que tem como referência uma única cultura, uma única racionalidade, uma única forma de interação com o mundo e de modelo de sociedade a ser seguido, ignorando outras possibilidades.

Pois, o que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. Isto não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira. (COELHO, COELHO, 2018, p. 43).

Desse modo, faço aqui uma provocação, que pretendo desenvolver ao longo do próximo capítulo deste trabalho de conclusão: é possível abordarmos a temática de ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* a partir de uma ótica que não lhe é própria? E o que estamos deixando de lado ao seguirmos por esse caminho? Nessa direção, Simas e Rufino (2018, p. 29) afirmam que

credibilizar outras epistemologias pressupõe também credibilizar outras ontologias. Consideramos que todo saber pressupõe determinadas experiências e as mesmas forjam-se de forma contextual, a partir de princípios e lógicas que lhe são próprias.

Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos quais dispositivos são próprios e parte constitutiva da forma de existir, resistir e construir o saber das populações afro-americanas.

Nas populações da África e da América pré-colombiana o corpo coexiste como dispositivo de poder, de identidade e de linguagem transparente em seu cotidiano. Nas camadas dominadas, apesar da comunicação verbal existir ao nível da cultura, foi pela comunicação não-verbal que se realizou a construção de estratégias que transgrediram, pela via do lúdico, os rigorosos grilhões do cotidiano, como no caso dos escravos negros trazidos da África.

De uma ponta a outra do continente americano a população negra se utilizou do corpo como veículo de resistência sócio-cultural [sic] e como agente emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta (como a capoeira), seja ainda através da oralidade, a via corporal foi o percurso adotado para combate e resistência. (TAVARES, 1997, p. 216).

Portanto, o corpo se apresenta como um elemento ontológico para compreendermos as populações afro-ameríndias. Com isso, é possível a implementação do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nos espaços de educação sem considerar essa sua dimensão corporal? Para maior compreensão desse ponto, iremos nos apoiar na Psicomotricidade e na Antropologia Cultural para desenvolver reflexões no sentido de compreender que os corpos são também construções culturais, isto é, cada cultura, a partir de seus valores e cosmovisões, possuem diferentes concepções de corpo. Como, assim, afirma Gomes (2003, p. 80):

[...] a educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração as técnicas, a arte e os meios de manipulação. Tudo isso ela faz através da linguagem. Por isso podemos pensar que cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural.

3 O SABER CORPORAL COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA

Este capítulo se destina a nos conduzir pelas diferentes concepções de corpo ao longo do tempo e do espaço, com intuito de ampliar a nossa compreensão sobre o mesmo e, a partir dos conceitos aqui apresentados, enriquecer o debate sobre o lugar e o papel do corpo na educação, reconhecendo o seu potencial de transformação social.

Desse modo, o capítulo 3 está dividido em duas partes: na primeira, faremos um breve apanhado histórico para compreendermos sobre quais bases se deu a construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. E, na segunda parte, iremos discutir o conceito de corpo na perspectiva da Psicomotricidade e seu diálogo com a cultura do brincar, tendo como plano de fundo o campo da educação.

3.1 A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental

A concepção clássica do homem encontra em Platão sua fase mais expressiva. Esse filósofo questiona o conhecimento pelo corpo. Essa busca pela verdade sobre a essência do homem é o que inaugura a teoria dos dois mundos: o mundo das essências, ou das ideias; e o mundo das coisas sensíveis. A ciência moderna foi marcada por essa cisão. Santin (1992) chama a atenção para o fato de que até os dias de hoje o homem sustenta-se nessa representação e no abismo aberto por esses dois mundos, aparentemente irreconciliáveis e irreduzíveis.

O pensamento platônico foi interpretado de maneira unilateral no que concerne aos significados assumidos pelo corpo em seu processo de construção no mundo ocidental, principalmente por ter sido fortalecido pela moralidade do pensamento judaico-cristão e prevalecido em toda a filosofia antiga e medieval. De fato, Platão reforça a dicotomia entre corpo e alma, demonstrando uma sobreposição da alma sobre o corpo. Para ele,

A alma se assemelha ao que é divino, imortal, dotado de capacidade de pensar, ao que tem uma forma única, ao que é indissolúvel e possui sempre do mesmo modo identidade: o corpo, pelo contrário, equipara-se ao que é humano, mortal, multiforme, desprovido de inteligência, ao que está sujeito a decompor-se, ao que jamais permanece idêntico. (PLATÃO, 1983, p. 84).

Quanto ao conhecimento, Platão desenvolve a teoria da anamnese, ao considerar que ele se encontra na alma, nos deuses, portanto, algo que já existe em algum lugar antes de assumir a forma humana: “aprender não é outra coisa senão recordar” (PLATÃO, 1983, p. 76). Segundo o filósofo, quando se trata de adquirir, verdadeiramente, a sabedoria, há que se recorrer à alma, e não ao corpo. Esse é considerado um entrave na investigação do saber:

Se, com efeito, é impossível enquanto perdura a união com o corpo, obter qualquer conhecimento puro, então de duas uma: ou jamais nos será possível conseguir de nenhum modo a sabedoria, ou a conseguiremos apenas quando estivermos mortos, porque nesse momento a alma, separada do corpo, existirá em si mesma e por si mesma, mas nunca antes. (PLATÃO, 1983, p. 68).

O corpo é tratado por Platão como uma coisa má, de quem somos míseros escravos, o vilão da estrutura ontológica do homem, o cárcere da alma, numa nítida desvalorização em oposição à alma. Porém, novas ideias são introduzidas por Aristóteles, ao conceber o corpo como algo puramente biológico, ressaltando o corpo saudável, belo e importante para o processo de construção do conhecimento, mas sem deixar de reforçar a dicotomia entre corpo e alma (SANTIN, 1992).

No período medieval, uma nova visão de homem e do universo se estabelece. Ambos passam a ser vistos como criação de Deus. Essa concepção bíblica é formulada na linguagem religiosa da revelação: o homem é criado à imagem e semelhança de Deus.

Santo Agostinho investe na busca da verdade, partindo de sua própria experiência pessoal. É influenciado pelo neoplatonismo, pela antropologia paulina, a partir da qual formula a doutrina do pecado original e da graça, e pela antropologia da narração bíblica da criação. Seu pensamento teológico-filosófico é inquisitivo em sua essência, e o corpo se torna fonte de pecado, causa de todos os males da decadência humana (SANTIN, 1992).

Apesar da influência do neoplatonismo, é em Santo Agostinho que encontramos os pilares para a reflexão do homem como um ser uno, baseado na narração sobre a criação do homem, da encarnação do verbo e da ressurreição de Cristo.

Essa reflexão sobre a unidade do ser transforma-se no grande problema de São Tomás de Aquino. A luz do pensamento aristotélico, ele inaugura a questão que

tem perseguido os estudiosos da modernidade e da contemporaneidade sobre a totalidade do ser. Para ele, o corpo e a alma formam essa unidade (SANTIN, 1992).

Assumir que o homem se tornou dicotomizado em corpo e alma no período clássico implica que, em algum momento da história, o corpo tenha sido considerado uno. Essa reflexão justifica os investimentos antropológicos e filosóficos desde São Tomás até os dias de hoje, na tentativa de recuperar a “unidade perdida” do homem, como nos diz Fontanella (1995).

O debate se prolonga durante o Renascimento e o Iluminismo. Nesses movimentos, a compreensão de corpo consistia na tentativa de libertar-se das influências dos princípios teológicos, bem como de buscar a sua vinculação às questões epistemológicas (SANTIN, 1992 p. 52).

Duas correntes de pensamento vão deixar marcas na ciência moderna, inclusive na Antropologia: de um lado, o racionalismo, da escola continental, encabeçado por Descartes, que considerava a origem de todo o conhecimento residente na intuição intelectual; do outro, o empirismo, da escola britânica, representado por Bacon, tendo como fonte a observação. Para Descartes, o fundamento ontológico do ser humano é o ato de pensar e estabelecer a dúvida como método sistemático de busca da verdade. Ele baseou sua epistemologia na teoria de que a verdade está em Deus: “a intuição intelectual não nos ilude porque Deus é autêntico e também não nos engana, em outras palavras, nosso intelecto é uma fonte de conhecimento porque Deus também o é”. Em Bacon, a verdade se encontra na natureza (POPPER, 1994, p. 37).

Em Marx, a tradição filosófica caracterizada por um pensamento metafísico em que o homem, o mundo e suas relações não eram pensadas em sua concretude, mas como habitantes de um mundo ideal, é questionada. Sua contribuição ao pensamento antropológico foi a concepção de homem não mais como uma esfera abstrata e imutável e, sim, com uma essência histórica, configurada a partir das condições materiais e concretas de sua existência. O corpo do homem em Marx é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva, isto é, pelo trabalho. Porém, na sociedade capitalista, o processo histórico do trabalho transformou-se em alienação e o corpo do trabalhador tornou-se um corpo mecanizado, automatizado, deformado. Para Marx, somente a abolição da divisão do trabalho poderá resgatar a condição da atividade humana de ser indivisível em material e espiritual (GONÇALVES, 1994).

Apesar de Nietzsche, Freud e Marx, os fenomenólogos, entre outros pensadores, terem abandonado as explicações metafísicas para a corporeidade, Fontanella (1995) opta por desenvolvê-la em seus estudos. Preocupado com essa visão dualística do ser humano, o autor enveredou pelos estudos da subjetividade, entendendo que, em nossa cultura, na maioria das vezes, o corpo, como totalidade expressiva, é desconsiderado. Nessa perspectiva, o autor pontua, no âmbito da educação, da cultura, da filosofia e da ciência, essa visão como consagradora da fragmentação do ser humano moderno, refletida na dicotomia entre corpo e mente, e outras dela oriundas, como a relação teoria e prática, o trabalho manual e o trabalho intelectual. Diz ele:

A educação e a cultura nos dividem desde o nosso nascimento. Somos educados na duplicidade da realidade – eu e o mundo; na duplicidade da convivência – eu e os outros; na duplicidade da pessoa – eu e o meu corpo. [...] Desde que o homem se dividiu, foi preciso justificar a divisão. Então a razão concluiu que uma parte tinha que dominar a outra. (FONTANELLA, 1995, p. 129).

Essa razão dominadora, segundo o autor, provocou uma cisão no ser do homem, em que uma parte pode sobrepor-se à outra, sendo visivelmente observada nas polaridades: espírito e corpo; razão e sentidos; brancos e outros; letrados e iletrados; civilizados e primitivos; desenvolvidos e não desenvolvidos. Em seus estudos, Fontanella (1995, p. 21) afirma que “na teoria o homem é dividido. Na prática o homem é ora dividido, ora indiviso. Quando age o homem pode ser uno”. E destaca que o ser humano pode recuperar essa unidade quando dança, no esporte, na arte e nas relações sexuais. Dessa forma, o autor espera que os homens superem a dicotomia do ser e do fazer, abrindo brechas na cultura que permitam o resgate da existência humana.

Esse breve panorama sobre a questão da corporeidade nos coloca diante de uma complexidade que, como vimos, teve seu início entre os primeiros pensadores gregos e que constitui a cultura ocidental até os dias de hoje.

3.2 Psicomotricidade e o brincar no processo de ensino e aprendizagem

A lógica dual ocidental é questionada por inúmeros movimentos que tentam recuperar a unidade perdida pelo ser humano, cada vez mais acentuada na

modernidade. Entre esses movimentos encontramos o campo da Psicomotricidade, que, segundo Costa (2002, p. 15):

[...] baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Nesse sentido, o corpo aqui assume dimensões outras para além do físico, assim como é trazido por diferentes pensadores-base da Psicomotricidade. Para Boscaini (2002, p. 165), o corpo, para além do seu formato biológico, também é “um espaço psíquico que se expressa através das diferentes funções psicomotoras vividas e experimentadas na realidade”, e, também, segundo Lapierre e Aucouturier (1988, p. 13), é um “lugar de desejo, de prazer, de sofrimento, um lugar da minha identidade, do meu ser.”. É através dos nossos corpos que experienciamos a existência humana, onde vivemos e sentimos.

[...] o corpo é um lugar de expressão e respeito pelo qual pode ser mostrado e externalizado o estado interno do sujeito, mas também o que se tende a esquecer, pois é um lugar de marcas e inscrições psíquicas relacionadas com o que é possível receber, integrar e assimilar. (LLORCA; SANCHEZ, 2019, p. 30).

Portanto, é a partir dessa perspectiva polissêmica do corpo que a Psicomotricidade vai agir, enxergando nele o meio pelo qual vai buscar compreender o que o indivíduo expressa. Desse modo, estabelecer uma relação com o corpo do outro se torna um dos principais objetivos do psicomotricista/educador, uma vez que é através desse diálogo corporal que se possibilita estreitar o vínculo com o indivíduo e, assim, contribuir no seu desenvolvimento. Com isso, a Psicomotricidade vai dialogar intrinsecamente com os estudos do campo da educação relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, que são as áreas da educação que vão salientar a importância do brincar nesse processo, principalmente a partir dos estudos realizados por pesquisadores como Piaget, Vygotsky, entre outros. Constatase, através desses estudos, que a brincadeira é estruturante na formação do comportamento social da criança, além de promover benefícios que a acompanharão por toda sua vida.

Do ponto de vista pedagógico, Vygotsky (1998, p. 116) afirma que o brincar traz “vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que ela se comporta além do comportamento habitual para sua idade”, ou seja, o brincar traz uma visão da criança, na qual ela não é apenas reprodutora, mas, sim, criadora, podendo transformar e produzir novos significados.

Segundo Brougère (2010), a brincadeira é resultado de relações entre indivíduos inseridos em uma determinada cultura. Desse modo, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, não existindo internamente de forma natural na criança. Para brincar é necessário aprender:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico. (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Nessa dinâmica do brincar, a criança apropria-se de uma “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2010), pois, “ao brincar há um conjunto de regras e especificações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 03). Nessa perspectiva, a brincadeira produz a cultura que ela própria necessita para existir, pois está presente nela elementos da cultura do meio ambiente da criança e, assim, a aclimatando às regras sociais da sociedade em que está inserida. A brincadeira representa, de acordo com Wajskop (2009, p. 25), “um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural [*sic*] dos adultos”. É através do brincar que a criança conhece, se apropria e age sobre o mundo que a envolve.

É importante entendermos que o brincar se configura como uma ação humana e não se restringe somente ao período da infância. Historicamente, o ato de brincar está presente desde os primórdios da humanidade. Friedmann (2012, p. 19) afirma que “Desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências que o homem sempre brincou”. Em *Homo Ludens*, Huizinga (2014) argumenta que o jogo é uma atividade essencial para a experiência humana e para a formação da cultura. Não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade séria que desempenha um papel fundamental na sociedade, na economia, na política e na criatividade humana. Para Huizinga, o jogo possui características distintas que o diferenciam de outras atividades humanas, como a

liberdade, a espontaneidade, a incerteza e a separação do mundo real. Ele vê o jogo como uma forma de expressão e experimentação que permite aos seres humanos explorar e transformar o mundo ao seu redor. Além disso, o jogo tem um elemento lúdico que traz prazer e desafio aos participantes.

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Como prática educativa, esse elemento lúdico contribui no estreitamento de laços entre os envolvidos e facilita o vínculo entre a aprendizagem e a construção do conhecimento e, conseqüentemente, tornando o processo de aprendizagem mais interessante, aumentando a capacidade de significações de conteúdos e habilidades que se desenvolverão e acompanharão o aluno.

A ludicidade na educação possibilita situações de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento, isto é, a brincadeira com a finalidade de atingir objetivos escolares, e também a forma brincar espontaneamente, envolvendo o prazer e o entretenimento, neste último o lúdico é essencial. (MORAIS, 2009, p. 8)

Vemos também esses apontamentos quando Rubens Alves (2004, p. 20) diz que "Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.". Portanto, a aprendizagem é construída em um determinado contexto social, definido por um tipo de interações e pelas emoções que elas provocam. Os processos emocionais e sociais, indissociáveis dos processos cognitivos, influenciam a relação do aluno com a aprendizagem.

Tendo tudo isso em vista, como podemos pensar o corpo no ensino de História? A obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* não teria aberto uma brecha para tal e até mesmo para outras disciplinas? Como o corpo e a ludicidade se configuram dentro dessas culturas? É possível trabalhar essa temática sem considerar essa dimensão corporal, numa perspectiva que rompa com o cânone ocidental?

No próximo capítulo, irei apresentar as experiências vivenciadas com alunos do Ensino Médio, que tiveram como proposta esse cruzo de epistemologias.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Universo da pesquisa

Esse trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Psicomotora é fruto da minha atuação como professor de História em uma escola privada localizada na região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro. Assumi como professor dessa turma do primeiro ano do Ensino Médio no início do ano de 2023. A escola segue uma metodologia construtivista do ensino, que compreende o conhecimento como algo que deve ser construído e o aluno deve ser convocado a assumir um lugar de sujeito nesse processo. Digo isso, pois acredito que, em uma escola tradicional, eu encontraria bastante dificuldade para implementar essa proposta de ensino de História numa perspectiva de cruzo epistêmico, na qual o corpo assume lugar de destaque para trabalhar a temática *História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena*.

4.2 Metodologia

Este trabalho se propõe a romper com a hegemonia de uma epistemologia que “insiste em ver o mundo em dicotomias” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19), negando outras. A conquista das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) se traduz como uma brecha para o “deslocamento da primazia do modelo de racionalidade fundado e gerido por uma política racista/colonial. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 27)”. Nesse sentido, “uma educação que busca ser emancipatória, ato de deseducação do cânone e dos seus binarismos, terá de versar no que chamamos de uma pedagogia das encruzilhadas.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19).

A *pedagogia das encruzilhadas* é a metodologia que fundamenta e guia a minha prática como professor de história aqui compartilhado neste trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Psicomotora. Intitulada e desenvolvida no livro *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas (Ibid)*, essa metodologia parte do reconhecimento da integralidade corpórea e das diversas formas de construir o saber,

sem a necessidade de sobreposição de uma em relação à outra, como acontece. O trabalho aqui se posiciona em uma perspectiva do cruzo epistêmico:

A perspectiva do cruzo parte da implicação de que não há como pensar as produções de saber presentes em determinadas práticas culturais sem que nos afete e nos alteremos por aquilo que é próprio delas. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 33).

Dessa forma, o meu planejamento com as aulas de História se estruturou em uma “perspectiva polirracional, assentada e orientada por inúmeras lógicas.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 28), de tal modo que os alunos vivenciaram, através dos ensinamentos de um mestre da cultura popular, o brinquedo maculelê, manifestação cultural afro-ameríndio brasileira; assistiram ao documentário histórico/ficcional sobre a Rainha Nzinga; reescreveram fontes históricas a partir da sua própria linguagem sem perder o sentido da fonte original; e pintaram dois quadros: um mapa e uma representação da Rainha Nzinga. Sendo assim, diferentes linguagens artísticas permearam todas as atividades realizadas nesse projeto, pois:

A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças sociais radicais. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento. (DAVIS, 2017, p. 45).

O método de coleta de informações utilizado no plano de aula, após a vivência com o maculelê, foi o de levantamento de dados em campo a partir da aplicação de um questionário. A sua elaboração partiu de uma preocupação minha enquanto docente, em torno das aprendizagens e das sensações sentidas pelos alunos ao longo dessa prática cultural, que posteriormente serviu como fonte de análise para este trabalho de conclusão. E, para tal, foi adotado o método descritivo para a análise desse questionário e das outras atividades, que, segundo Gil (2008, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Ainda sobre a atividade com o maculelê, essa foi conduzida a partir de uma pedagogia, cuja dimensão corporal do saber é parte estruturante e tipicamente própria das civilizações não europeias.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos dessa turma do primeiro ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos. A turma é bastante heterogênea apesar de ser composta por apenas 10 alunos:

- 60% são do sexo feminino e 40% são do sexo masculino;
- 40% são negras e 60% são brancos (não há meninos negros nessa turma);
- 20% são bolsistas que, no caso, se refere à 50% das alunas negras, filhas de funcionárias da escola (os outros 50% das alunas negras são de alunas adotadas por uma família branca de médicos);
- 1 aluna é gaúcha, 1 é venezuelana, 1 é equatoriano. Esses dois últimos com fortes traços indígenas;
- 80% dos alunos pertencem à uma classe média alta.

5 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS

Partindo da perspectiva metodológica de cruzo epistêmico que utilizo no planejamento das minhas aulas, elaborei e propus duas atividades para realizar junto com os alunos da turma ao longo do segundo período do calendário escolar. Essas atividades foram pensadas levando em consideração o contexto histórico que seria trabalhado em sala, no caso: Brasil Colônia durante o ciclo econômico da cana de açúcar (final do século XVI e todo o século XVII). Esse período é bastante extenso e marcado por um intenso fluxo de africanos escravizados e traficados pelo Oceano Atlântico para suprir a demanda por mão de obra nos engenhos de açúcar, localizados na região nordeste do Brasil Colônia.

Ambas as atividades são marcadas por 3 etapas:

- 1- Pesquisa e compartilhamento do material levantado pelos alunos e por mim;
- 2- Vivência prática;
- 3- Preenchimento de um relatório de experiência (atividade 1) e exposição oral do que foi aprendido e do material produzido (atividade 2).

5.1 Atividade com a linguagem do maculelê

Essa prática afro-indígena-brasileira surge nos canaviais da cidade de Santo Amaro, localizada no recôncavo baiano durante o período do Brasil Colônia. É uma dança que simula uma luta tribal usando bastões. De acordo com Melo (2023), o historiador Antônio Liberac afirma que o sistema de interações étnicas no recôncavo baiano foi o que permitiu o surgimento dessa cultura específica que é o maculelê. A prática dessa manifestação diz de uma permissividade ou não por parte dos senhores de escravos nas suas fazendas. Uns permitiam, outros não e, em outros casos, era feito às escondidas (MELO, 2023). Componentes dessa realidade estão registrados nas tradições oral/gestual dessa manifestação cultural, pois a cultura é constituída pelo cotidiano vivido por todos nós e onde todos nos movimentamos, relacionando-nos entre nós e com o entorno (LARAIA, 1986). Como exemplificação disso, foi cantada essa música em sala de aula, onde as relações de poder, as condições e o tipo de trabalho estão presentes:

A canaê, a canaá/ A canaê, a canaá/ A canaê, Olorum mandou/ Vamos colher a cana pro senhor/ Mas o senhor não quer nos libertar/ Maculelê com a cana eu vou lutar. (Domínio Público).

O significado da palavra maculelê remonta às suas origens na África e que está presente tanto dentro dos estudos etimológicos quanto na tradição oral aqui no Brasil, versão mais difundida. Na perspectiva etimológica, a historiadora Zilda Paim afirma em um documentário:

A verdadeira história do Maculelê, que a palavra maculelê pode ser traduzida a partir do vocábulo “macu” que seria uma derivação da palavra “macuas”, uma etnia muito importante na região da atual Tanzânia e norte de Moçambique; já o vocábulo “lelê” significa pau, cacete. Nesse sentido, a própria palavra maculelê já vem carregada de um passado de conflito entre diferentes etnias, no caso os macuas e os malês que proferiam a seguinte frase: “vamos esperar os macuas à lelê”. (PAIM *apud* NASCIMENTO, 2017, 18”).

O historiador Antônio Liberac (2018, 8’14”) vai de encontro com essa significação ao afirmar: “que essas classificações dessas etnias são sempre objetivas, então eu acredito, na verdade, que seja o pau nos macuas”.

Na tradição oral brasileira aparecem duas versões. Em uma delas, conta-se que Maculelê era um negro fugido que tinha doença de pele. Ele foi acolhido por uma tribo indígena e cuidado pelos mesmos, mas ainda assim não podia realizar todas as atividades com o grupo, por não ser nativo do grupo. Certa vez, Maculelê foi deixado sozinho na aldeia, quando toda a tribo saiu para caçar. Eis que uma tribo rival aparece para dominar o local. Maculelê, usando dois bastões, lutou sozinho contra o grupo rival e, heroicamente, venceu a disputa. Desde então passou a ser considerado um herói na tribo.

Outra lenda fala do guerreiro indígena Maculelê, um indígena que não fazia nada certo. Por essa razão, os demais homens da tribo saíam em busca de alimento e deixavam-no na tribo com as mulheres, os idosos e as crianças. Uma tribo rival ataca, aproveitando-se da ausência dos caçadores. Para defender a sua tribo, Maculelê, armado apenas com dois bastões, já que os demais membros da sua tribo haviam levado todas as armas para caçar, enfrenta e mata os invasores da tribo inimiga, morrendo pelas feridas do combate. Maculelê passa a ser o herói da tribo e, sua técnica, reverenciada.

Existem versões para cada lenda, mas a maioria mantém como base o ataque rival, a resistência solitária e, a improvisação dos bastões como arma. O maculelê

atual, como uma dança com bastões que envolve mulheres, homens e crianças, simboliza a luta de Maculelê. Ato de valentia que é entoado nas rodas de maculelê com a música: “Boa noite, pra quem é de boa noite/ Bom dia, pra quem é de bom dia/ A bênção, meu pai, a bênção/ Maculelê é o rei da valentia/ Maculelê, de onde é que veio?/ Eu vim de Angola ê [...]” (Domínio público).

Não estamos interessados aqui em qual versão é a verdadeira, aliás, compreendo essas versões como complementares em si mesmas. A maior riqueza se encontra em todos os desdobramentos, simplesmente a partir da busca pelo significado da palavra maculelê. Desdobramentos que serão analisados ao final deste capítulo.

Após essa primeira etapa (2 semanas) destinada à pesquisa e ao compartilhamento coletivo entre mim e os alunos na sala de aula, convidei o meu amigo Manoel Vieira ou, como é conhecido no universo da cultura popular e mais precisamente na capoeira, Mestre Dengo, para ministrar uma oficina de maculelê. Mestre Dengo é um homem negro e periférico, com 66 anos de idade, dos quais 50 anos foram dedicados à prática da capoeira e às culturas da diáspora negra. É nascido e criado no município de Macaé, onde desenvolve o seu trabalho cultural/pedagógico junto à comunidade dos bairros Sol y Mar e Novo Horizonte, em dois espaços por ele construídos.

Portanto, a segunda etapa destinada à vivência dessa prática afro-indígena-brasileira foi ministrada pelo Mestre Dengo e apoiada por mim, de quem também sou aprendiz. Para a realização da roda de maculelê, dispomos de atabaques, os lelês e saias para as meninas. Ao toque dos atabaques, dos corpos em movimento, das saias rodadas, do baque dos lelês e dos cantos entoados, fundamos no pátio da escola uma roda de maculelê. Uma roda que, segundo Tavares (1997, p. 218), se configura como:

Espaço da vida cotidiana materializado pela energização condensada. Condensação do mundo específico da comunidade, das energias que seriam tubuladas através do espaço cósmico, canalizadas pela rítmica do berimbau [podemos substituir pelos atabaques] e pela energia dos corpos em movimento. Restabelece as energias, a atmosfera despoluída e dessemantizada do mundo criado pelo negro escravizado como dispositivo pragmático de interação. A roda é uma unidade do intertexto que o complexo cultural, constituído como existência, estabeleceu. Haveria uma rede ou subsistema cultural, envolvendo várias práticas ou eventos culturais. Todos eles trazem o traço lúdico de sua realização como aspecto vigoroso. [...] Neste espaço circular denominado roda, encontramos uma redução do mundo cósmico e dentro dela todo o potencial poderá ser

desenvolvido, de forma que se reconstituam as baterias energéticas que marcam um entrelaçamento do plano físico com a ancestralidade geradora da prática e da cultura.

A roda, dentro dessa abordagem trazida por Tavares, age como um elo entre o passado e o presente e, desse modo, retroalimentando o nosso sentimento de pertença à cultura na qual estamos inseridos e a qual também produzimos. Pois, como disse Gomes (2003, p. 77), “Essa cultura negra faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico.”.

No encontro seguinte à vivência de maculelê, os alunos responderam um questionário formulado por mim, que fazia parte do planejamento de aula, como avaliação da atividade, com um total de 5 perguntas.

Organizei o compartilhamento das respostas dos alunos nos questionários da seguinte forma: exposição da pergunta seguida das respectivas respostas dos alunos e identificação dos alunos por letras (A, B, C..). E, ao final deste capítulo, compartilharei as minhas impressões e reflexões tanto sobre a vivência quanto com o que é exposto pelos alunos nos relatórios em diálogo com os embasamentos teóricos abordados nos capítulos anteriores.

Pergunta 01: O que vocês aprenderam sobre maculelê?

- A- Maculelê é um tipo de dança folclórica da Bahia, com base na cultura afro-indígena-brasileira, que simula uma luta tribal usando bastões.
- B- Aprendi que é uma dança afro-brasileira, que era uma lenda, a lenda contava que maculelê era um homem negro que estava muito ferido e foi encontrado pelos índios.
- C- Que é uma dança que vem dos movimentos de trabalho escravo no mato e na luta.
- D- Maculelê é uma dança afro-brasileira. Também há uma lenda que maculelê foi um homem.
- E- Um estilo de dança que foi criado a partir dos movimentos de um guerreiro que defendeu sua tribo sozinho.
- F- Que o batuque combina muito com as músicas. O maculelê é um dos feitos que podemos nos expressar, pois a dança é muito comum e a dança em si já mostra muita expressão.
- G- Maculelê é uma luta.
- H- Aprendi a tocar tambor.
- I- Eu aprendi que é uma cultura de muito tempo atrás no Brasil.
- J- Aprendi o que é e a origem do maculelê, algo que não tinha visto nem experimentado antes.

Pergunta 02: Qual a relação entre o maculelê e o assunto trabalhado em sala de aula nas últimas semanas?

- A- Porque hoje o maculelê se mantém preservado graças à incorporação por grupos de capoeira, que inclui a dança nas suas apresentações, nos batizados e festas populares. Isso tem haver com a matéria de história, pois é uma cultura.
- B- Na matéria trabalhada em sala de aula nas últimas semanas, falamos sobre engenhos de cana, quilombos, carucango etc.
- C- Não foi respondida.
- D- Não foi respondida.
- E- Faz parte da cultura afro-brasileira que foi amplamente estudada em sala de aula.
- F- Porque hoje o maculelê se mantém preservado graças à incorporação por grupos de capoeira, que inclui a dança nas suas apresentações. Isso tem haver, pois é uma cultura de muito tempo atrás, mas que está até hoje.
- G- Não foi respondida.
- H- Maculelê, capoeira e a matéria trabalhada têm relação sim, muito top! Está relacionado à economia açucareira e do Brasil.
- I- A dança?
- J- Não foi respondida.

Pergunta 03: O que você sentiu?

- A- Foi uma experiência nova, pois nunca tinha tido essa experiência em outras escolas. Fiquei tímida.
- B- Eu me senti INCRÍVEL, participei de todas as formas. Nessa aula revivi um pouco da minha história. Desde pequeno tive a minha família envolvida na capoeira e na umbanda. Então, com essa aula, consegui reviver um pouco dessas experiências que acabaram despertando novamente a vontade de ficar por dentro da história e da cultura.
- C- Me senti bem, foi uma experiência bem agradável.
- D- Fiquei triste porque não pude participar, parecia ser bem legal!²
- E- Particularmente desconfortável, não sei explicar por quê.
- F- Não participei, mas gostei. Foi um prazer ter o mestre conosco e incrível a experiência que ele passou pra gente. Não participei por timidez.
- G- Eu me senti muito feliz, pois fiz algo que eu não fazia há muito tempo e aprendi os significados da palavra maculelê. Fizemos uma grande roda, onde todos nós aprendemos a jogar com as madeiras (não lembro agora o nome) e “duelamos” uns com os outros.
- H- Feliz, foi bem prática a aula. Eu prefiro.
- I- No início eu estava quase dormindo, mas eu gostei da aula, porque foi diferente de uma aula normal.

² O aluno “D” possui uma condição autoimune que a torna alérgica aos raios solares e não foi possível desenvolver a proposta em um espaço coberto por conta do rufar dos atabaques que “atrapalharia” as outras atividades segundo a direção escolar, o que me causou estranhamento, uma vez que é comum acontecer diversas atividades que envolvem música no espaço escolar. Seria realmente o caso de uma preocupação ou de racismo?

- J- Dançamos todos em grupo, foi uma atividade bastante criativa, algumas vezes deixava de participar por vergonha, mas ainda assim gostei.

Pergunta 04: Você classificaria a vivência com maculelê como uma aula de História? Por quê?

- A- Sim, pois é cultura.
- B- Com certeza, pois não foi apenas uma aula de História; foi a MELHOR aula de História.
- C- Sim. Achei legal e diferente, pois saímos da sala para uma atividade diferente.
- D- Sim. Maculelê faz parte da história do Brasil.
- E- Não. Particularmente prefiro aulas mais teóricas (quadro, livros...).
- F- Sim, porque com essa aula aprendemos sobre a origem do maculelê.
- G- Maculelê e capoeira são História, porque é algo importante, não é só África, escravos usavam os apelidos dados na capoeira para seus donos não os descobrirem e castigá-los. Isso é arte, história, monumento, tudo! Foi uma extensão dos nossos estudos sobre cultura africana.
- H- Com certeza, melhor aula de História que eu já tive.
- I- Claro, pois a gente vivenciou uma parte da cultura do Brasil.
- J- Sim. É uma forma divertida e interativa de aprender História, um pouco da cultura afro-brasileira que eu ainda não conhecia.

Pergunta 05: Qual foi o papel do mestre nessa vivência?

- A- Ensinar e passar conhecimentos.
- B- Ensinar, explicar e mostrar tanto a parte teórica quanto a parte prática.
- C- Nos instruir, ajudar e ensinar o maculelê.
- D- Ensinar a dança e a cultura.
- E- Ensinar os aprendizes e passar aqueles movimentos.
- F- Passar o que ele sabe e nos ensinar um pouco sobre a origem e como se toca o maculelê.
- G- O papel do mestre era ensinar e ser bem paciente, porque essa turma...
- H- Ensinar.
- I- Ensinar.
- J- O mestre fez um bom trabalho, ele teve muita paciência com nós, explicou tudo com muito detalhe e dedicação.

Os relatórios foram transcritos de maneira fidedigna à forma como os alunos preencheram os mesmos, mantendo suas pontuações, concordâncias verbais e colocações.

5.2 Planejamento da atividade sobre a Rainha Nzinga

Tema

O tema surgiu a partir da notícia da morte da rainha Elizabeth da Inglaterra e o fato de os alunos somente conhecerem monarcas do continente europeu, revelando, assim, um total desconhecimento de "reinos, rainhas e reis" africanos.

Justificativa

Ao longo do primeiro e segundo período da disciplina de História, os alunos têm compreendido a estreita ligação da história do Brasil com a do continente africano.

Com a economia da cana de açúcar no nordeste brasileiro, os portugueses iniciaram, em maior escala, o tráfico de africanos escravizados para suprir a demanda de mão de obra.

E, por uma questão de proximidade geográfica com a costa brasileira, foi de Angola que veio a maioria dos africanos. No entanto, durante quatro décadas, a rainha Nzinga a Mbande representou a resistência do Reino Ndongo e Matamba (atual Angola), o que atenuou os projetos portugueses na região, por meio de táticas de guerrilha e espionagem, dirigindo operações militares, mas também por meio da diplomacia. Fez alianças com o rei do Congo e com holandeses a fim de defender o seu reino das ameaças portuguesas.

O nome dessa rainha deve ser conhecido por nós, brasileiros, pelos seus feitos e pelo impacto direto na nossa história, pois centenas de seus soldados foram enviados para o Brasil como escravizados, tendo influenciado com suas táticas, as lutas e a resistência contra a escravidão no Brasil, especificamente com o Quilombo dos Palmares. E também por estar presente nas manifestações afro-brasileiras, como na tradição da Congada e na capoeira.

Objetivos

- Gerar nos alunos a reflexão do porquê do desconhecimento deles sobre a Rainha Nzinga, visto os seus grandes feitos contra uma das maiores potências da época e a sua relação com a história do Brasil, ao contrário da rainha Elizabeth, por exemplo:

- Reforçar a estreita ligação da história do Brasil com a do continente africano;

- Apresentar uma representatividade feminina e negra no poder e na luta de resistência africana contra uma das maiores potências da época;
- Contribuir para a valorização e ampliação dos conhecimentos da História e cultura Africana e Afro-brasileira.

Desenvolvimento

- 1- Apresentação, leitura e discussão de artigos e textos sobre a Rainha Nzinga.
- 2- Assistir e fazer ponderações junto aos alunos na série/documentário *Rainhas Africanas*, presente na plataforma da *Netflix*.
- 3- Saída de campo com os alunos para o Real Gabinete Português/RJ para analisar novas fontes históricas a partir das cartas trocadas entre a Rainha Nzinga e o Governador-Geral de Portugal em Luanda, e outras lideranças europeias e locais.
- 4- A partir da leitura dessas cartas e entendendo o contexto político e os posicionamentos das partes envolvidas, os alunos irão reescrever à mão essas Cartas com uma linguagem atual. A ideia é gerar um maior envolvimento dos alunos com a história em questão.
- 5- Apresentar no formato de vivência uma das manifestações de diáspora que fazem menção à Rainha Nzinga, no caso, a Capoeira, na qual a rainha Nzinga aparece na nomenclatura do movimento base dessa prática, a “ginga”, e de onde sai todos os outros movimentos.

Na música de capoeira: “Capoeira angola é ginga no corpo, é malandragem”, podemos perceber que a astúcia, a desenvoltura e a inteligência da Rainha Nzinga em lidar com todo aquele jogo político/militar continua sendo passada adiante através dessa tradição oral/corporal que é a Capoeira.

Recursos utilizados

Acesso à plataforma da Netflix, televisão, internet, transporte para a saída de campo, papel A3, tintas, painel, lápis, café (para as cartas aparentarem ser antigas) e instrumentos musicais.

Referências

- Acervo do Real Gabinete Português/RJ.
- FONSECA, Mariana Backs. **Ginga de Angola, Memórias e Representações da Rainha Guerreira na Diáspora**. 1. Ed. Editora Brazil Publishing, 2019.

- HEYWOOD, Linda. **Jinga de Angola: a rainha guerreira da África**. 1. Ed. Editora Todavia, 2019.
- NETFLIX. **Série/ Documentário Rainhas Africanas**. 2023.
- TINDADE, Azoilda. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil**. (p. 131-138), 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XnCjmeEHgmopDhXosKKQ9sdetpibFLIL/view?usp=share_link.

5.3 Registros da exposição (Figuras 01 a 04)

Figura 01 – Mapa feito pelos alunos, revelando a proximidade geográfica da costa de Angola com o nordeste brasileiro



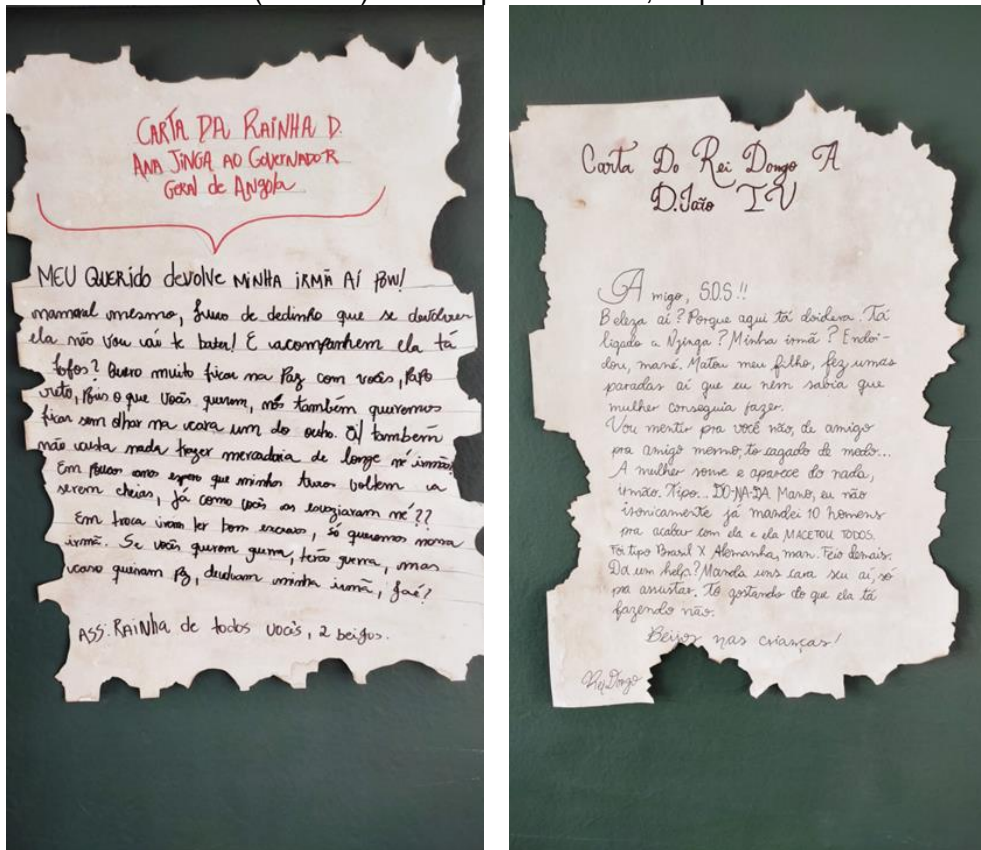
Fonte: o autor, 2023.

Figura 02 – Representação da Rainha Nzinga feita pelos alunos, usando a técnica de stencil



Fonte: o autor, 2023.

Figuras 03 e 04 – Cartas (01 e 02) criadas pelos alunos, inspiradas em fontes históricas



Fonte: o autor, 2023.

5.4 Análise das atividades

5.4.1 Atividade 01

A partir da exposição da primeira etapa da atividade, destinada a pesquisar a linguagem do maculelê, podemos perceber esta como uma palavra geradora de diversos caminhos para o ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena* nas escolas como, por exemplo: a geografia africana; as rotas do tráfico de escravizados no Oceano Atlântico; as principais etnias que vieram para o Brasil Colônia e o porquê; o conflito entre diferentes grupos étnicos na África e na América; a estratégia colonialista de se aproveitar desses conflitos; a troca cultural entre povos africanos e povos indígenas; a divisão social do trabalho nos diferentes povos indígenas, a presença de palavras indígenas e africanas no nosso vocabulário, entre outros.

Já na segunda etapa, envolvendo a vivência propriamente dita do maculelê, pude perceber/ler como educador dotado de um olhar psicomotor, diversos discursos

dos corpos ali envolvidos. Ao cruzar essas informações com os presentes nos relatórios, pude tanto confirmar como rever e também me deparar com novas informações que ampliaram e potencializam a minha leitura sobre como foi essa vivência para os alunos. Farei uma análise geral a partir do bloco de respostas referentes a cada pergunta.

Na pergunta 01, podemos perceber os diversos aspectos do que compõe essa manifestação cultural que é o maculelê, de forma condensada em todas as respostas dos alunos como, por exemplo: o fato de ser uma expressão artística da cultura afro-indígena brasileira; de ser uma dança/luta; de haver relação gestual entre a dança do maculelê, técnicas de combate e também com o tipo de trabalho executando pelos antepassados escravizados; de possuir um aparato instrumental/musical; e de distanciamento e de não pertença dos alunos com essa manifestação.

A pergunta 02 foi a única com abstinência de respostas, com um total de 4. Nas demais, observamos certa dificuldade de correlacionar essa manifestação com o contexto histórico específico que foi trabalhado em sala, com exceção de duas repostas, as dos alunos B e H. Essa dificuldade de correlacionar essas experiências não seria uma evidência dessa cultura monorracionalista que desconsidera outras racionalidades e formas de construir o saber, impedindo esse cruzo epistemológico? A cultura formata a nossa forma de ver, estar e interagir com nós mesmos e com o mundo.

Na pergunta 03, podemos perceber que, no geral, todos os alunos gostaram da vivência, apesar de isso não significar uma participação ativa. Os alunos B, C, G e H participaram de formas variadas (tocando tambor, cantando, dançando, batendo os lélés) e durante toda a vivência. Os alunos A, D, F, I e J gostaram, mas, por conta da timidez ou de uma impossibilidade, ficaram como observadores, salvo alguns momentos. O aluno E foi o único que deu ênfase ao desconforto e que não conseguiu identificar seus motivos. De que forma uma cultura que não considera a dimensão de um saber corporal dá ferramentas para esse aluno se perceber e ter maior clareza de si e do que sente? Outro ponto evidenciado foi o apreço e o prazer sentido por aulas que saíam do formato padrão ocidental.

Na pergunta 04, as respostas reforçam o desejo por aulas mais práticas, ao mesmo tempo em que reconhece o elemento lúdico presente nessa manifestação. Sobre isso, Melo (2023, p. 77) identifica:

[...] ao longo da pesquisa acerca do Maculelê, talvez a mais enfatizada pelos fazedores antigos da prática, é o termo brinquedo. Diversos praticantes consideram o Maculelê um brinquedo ou brincadeira. Algumas características atribuídas à definição de brinquedo, inclusive, em muito se assemelham às características do jogo, tratado no tópico anterior. Percebemos a relevância do termo brincadeira ou brinquedo ao considerar que é um modo que diversas expressões populares se autorreferenciam no Brasil, e o termo brincante, utilizado para designar os fazedores e as fazedoras das práticas.

A única exceção foi a resposta do aluno E, que “prefere” o modelo educacional ocidental pautado nas “mentalidades que insistem em ler o mundo em dicotomia” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19), a qual ele atribuiu uma qualidade mais teórica. Constatção que a meu ver evidencia o racismo como parte estruturante dessa epistemologia hegemônica, que formata toda uma cultura e faz o indivíduo crer que, o que diz, diz de uma preferência pessoal.

Na quinta e última pergunta, foi unânime o reconhecimento do mestre Dengo como detentor de um saber. Surge aqui uma importante questão que não será aprofundada neste trabalho, mas que merece uma atenção: uma vez reconhecido o corpo como “suporte de saberes e memórias” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 53) e os mestres das manifestações afro-ameríndias brasileiras como detentores desse saber corporal, não seriam eles essenciais para a implementação do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena*? Não são eles a representação do saber dessas outras epistemologias, assim como o é o professor na epistemologia hegemônica?

“Nesse sentido, a relação com diferentes saberes potencializaria a prática do cruzo, em um exercício dialógico e poliracionalista.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 27). Com isso, não se pretende substituir uma centralidade europeia do currículo por uma africana, mas, sim, promover igual reconhecimento e valorização das raízes africanas e indígenas da sociedade brasileira.

5.4.2 Atividade 02

A análise dessa atividade se deu ao longo do processo de elaboração da mesma, a partir do envolvimento dos alunos com a figura histórica da Rainha Nzinga. Envolvimento esse que teve a arte como método, que, segundo Davis (2017, p. 45):

A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças sociais radicais. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento.

Desse modo, o caminho escolhido foi fundamental para uma melhor apreensão dos alunos sobre os conhecimentos históricos. Nessa atividade, os alunos desenvolveram o seu potencial criativo e analítico para a concretização das aprendizagens. Analisando a produção realizada de um mapa, retrato pintado da Rainha Nzinga e cartas a partir de uma releitura dos alunos sobre fontes históricas com uso da sua própria linguagem, percebemos um engajamento deles tanto com esse sujeito histórico quanto com a compreensão do contexto em que ela, a Rainha Nzinga, estava inserida e da sua relação com a história e a cultura brasileira. Em seus estudos, Fontanella (1995, p. 21) afirma que “Quando age o homem pode ser uno” e destaca que a arte é uma das formas que o ser humano pode recuperar essa unidade.

Como já citado anteriormente, “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.” (ALVES, 2004, p. 20). Portanto, os processos emocionais e sociais, indissociáveis dos processos cognitivos, influenciam a relação do aluno com a aprendizagem. Mais uma vez, torna-se evidente o valor das manifestações culturais afro-ameríndias brasileiras que, através da arte, do corpo, da música, dos cantos e da brincadeira, perpetuam seus saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, projetar o mundo a partir de uma perspectiva que se oriente pelo cruzo e as suas inúmeras possibilidades de recriação redefine o lugar da produção/manutenção de saber de uma determinada perspectiva monológica – como no caso da racionalidade ocidental e seu caráter monorracional – para uma perspectiva polirracional, assentada e orientada por inúmeras lógicas.

(SIMAS; RUFINO, 2018, p. 28)

Este trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Psicomotora se projetou a partir dessa perspectiva de cruzo, entendendo a incoerência que é crer em uma mudança estrutural da nossa sociedade a partir de epistemologias que a retroalimentam.

Dessa forma, diante da conquista das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), abre-se uma brecha para o “deslocamento da primazia do modelo de racionalidade fundado e gerido por uma política racista/colonial” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 27).

Foi por essa brecha que este trabalho se desenvolveu, reconhecendo a dimensão corporal do saber tipicamente próprio das civilizações não europeias e presente nas manifestações afro-ameríndias brasileiras.

Tendo o saber corporal, a arte e o lúdico como elementos estruturantes do fazer-agir dessas manifestações, e toda fundamentação teórica amplamente aqui trabalhada que legitima a importância desses elementos no processo de aprendizagem, constatamos a relevância do cruzo epistêmico como caminho para o ensino de História e de uma educação emancipatória. Como disse Simas e Rufino (2018, p.19): “Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver.”. Com isso, não se pretende substituir uma centralidade europeia do currículo por uma africana, mas, sim, promover igual reconhecimento e valorização das raízes africanas e indígenas da sociedade brasileira, como já escrito anteriormente.

Este trabalho caminha na direção de enriquecer o campo da Psicomotricidade, ao mostrar práticas fundamentadas em uma integralidade corpórea que antecede o conceito e se encontra no debate em torno do ensino de História em uma perspectiva decolonial não só no conteúdo a ser trabalhado, mas, principalmente, na metodologia

da prática escolar, contribuindo na promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e na superação do racismo e da desigualdade racial no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Janeslei A; KUNZLE, Maria Rosa. O currículo e suas dimensões multirracional e multicultural. In: **Caderno Pedagógico**, nº 4, APP-SINDICATO 60 ANOS. 2007.

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

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas, SP: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iracy (Orgs.). **Branqueamento e branquitude no Brasil**: Psicologia social do racismo — estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2015.

BOSCAINI, F. **Psicomotricidade e grafismo**: da grafomotricidade à escrita. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD/SEPPIR, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **Rev. Fac. Educ.** vol. 24, n.2. São Paulo, July/Dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010225551998000200007&script=sci_arttext>. Acesso em 25 jun. 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 — percursos de formação para o trato com a diferença? In: **Educação em Revista**. v. 34. 2018.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia & Psicomotricidade**: pontos de interseção nas dificuldades de aprendizagem. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maia Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

LIBERAC, Antônio. **História do Maculelê**. Direção e roteiro: Antônio Liberac. Direção de produção: Museu da Capoeira Oficial, 2018. 1 vídeo (1:56:18). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xD0eqcad-3I>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em 10 set. 2023.

LAPIERRE, Andre; ACOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e Educação. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 1. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LLINARES, Miguel Llorca; RODRÍGUEZ, Josefina Sánchez; LESME, Talía C. Morillo. **Os transtornos do vínculo**: análise e intervenção a partir da Psicomotricidade Relacional – “caminhando em direção a uma relação segura”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora Ediciones, 2019.

MEINERZ, C. B.; PEREIRA, P. N. Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude. In: **Identidade!** São Leopoldo, v. 23 n. 1, p. 161-180, jan.-jul. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>>. Acesso em 20 jun. 2023.

MELO, Bruna Mascaro Seabra de. **Saberes e fazeres em cruzeta**: olhares multifacetados sobre o Maculelê. Orientadora: Daniela Maria Amoroso. 2023. 294f. il. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MORAIS, V. M. et al. A ludicidade no processo de ensino aprendizagem. In: **Corpus et Scientia**, v. 5, n. 2, p. 5-17, set. 2009.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, Almir. **A VERDADEIRA história do Maculelê**. Direção e roteiro: Almir Nascimento. Direção de produção: Pedro Urizzi, 2017. 1 vídeo (15 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DaWZKDpZdXA>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PLATÃO. Fédon. In: **Diálogos**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 2. Ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e refutações**. 3. Ed. Trad. Sergio Bath. Brasília, DF: UnB, 1994.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

SANTIN, Silvino. Corporeidade – prazer – jogo – desafio para repensar o projeto antropológico. In: **Contexto & Educação**. Ijuí: Unijui, Ano 7, n°29, p. 7-25, jan-mar. 1992.

SCHIIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e ação no magistério).

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SILVA, José Bonifácio Alves da. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Mórula Editorial, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. 5. Ed. São Paulo: Martins, 1998.

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 25, p. 216-221, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.