



Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física

Batuque is a privilege, no one learns samba in school: autoethnographic epiphanies of the invisibilities of the black body and blackness in the BNCC of Physical Education



Márcio Cardoso Coelho

Doutor em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil
coelhocardosomarcio@gmail.com



Daniel Teixeira Maldonado

Doutor em Educação Física
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Jacaré, São Paulo – Brasil
danielmaldonado@yahoo.com.br



Fabiano Bossle

Doutor em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil
fabiano.bossle@ufrgs.br

Resumo: O objetivo desse estudo é compreender como se dá a invisibilidade do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física do ensino fundamental e como as epifanias geradas ao longo da pesquisa autoetnográfica auxiliam nessa compreensão. Uma autoetnografia crítica foi realizada em uma escola da rede municipal de Porto Alegre no ano letivo de 2022, com início em fevereiro e término no mês de dezembro. As participantes observações ocorreram nas turmas em que um dos professores desse estudo é docente (educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais e finais), com uma carga horária semanal de quarenta horas. Notas (em diário de campo e áudio), diálogos e análise de documentos também foram utilizados na produção das informações. As reflexões produzidas mostraram o apagamento dos saberes e subjetividades produzidos pelo corpo negro no referido currículo nacional, enfatizando seu caráter neocolonial e sua ênfase na educação de mercado.

Palavras-chave: Educação Física escolar; base nacional comum curricular; autoetnografia crítica; corpo negro; negritude.

Abstract: The objective of this study is to understand how the invisibility of the black body and blackness occurs in the BNCC of elementary school Physical Education and how the epiphanies generated throughout the autoethnographic research help in this understanding. A critical autoethnography was carried out in a municipal school in Porto Alegre in the 2022 school year, starting in February and ending in December. The participant observations took place in classes in which one of the teachers in this study is a teacher (early childhood education and elementary education - initial and final years), with a weekly workload of forty hours. Notes (in field diary and audio), dialogues and document analysis were also used in the production of information. The reflections produced showed the erasure of knowledge and subjectivities produced by the black body in the aforementioned national curriculum, emphasizing its neocolonial character and its emphasis on market education.

Key-words: school Physical Education; common national curriculum base; critical autoethnography; black body; blackness.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 49, p. 1-14, e 26839, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/49.2024.26839>

American Psychological Association (APA)

Coelho, M. C., Maldonado, D. T., & Bossle, F. (2024, maio/ago.). Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, 49, p. 1-14, e 26839. <https://doi.org/10.5585/49.2024.26839>

1 Introdução

Na música “Feitio de oração”, composta por Noel Rosa (1910-1937) e Oswaldo Gogliano, o Vadico (1910-1962), nos anos 1930, um de seus versos diz que “batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio”, deixando bem demarcado a chancela epistemológica de quais conhecimentos possuem e quais não possuem validade no meio acadêmico e escolar. Mas qual corpo, qual ontoepisteme produz o samba e o batuque? Fica nítido que há quase cem anos Noel Rosa e Vadico já identificavam que os saberes e conhecimentos que estavam dentro da escola ficavam distantes dos morros e dos cortiços, no qual a maioria das pessoas que lá habitam, são negras. Essa escolarização/catequese, como nos aponta Rufino (2021), é a tradução da violência colonial que apaga e invisibiliza outros saberes e formas de produzir conhecimento.

Esse texto emerge de uma recente pesquisa autoetnográfica em nível de doutoramento realizada por dois de nós em uma escola municipal localizada em um estado do sul do Brasil, que versa sobre negritude e Educação Física escolar. As epifanias produzidas durante a investigação em um de nós (professor de Educação Física negro da rede municipal em questão) geraram inquietações que posteriormente, no nosso pequeno coletivo, buscamos entender quais as razões da invisibilização do corpo negro e da negritude na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Física. Para guiar nossa escrita, pensamos na seguinte pergunta orientadora: Quais os motivos que levam o corpo negro e a negritude a estarem invisibilizados na BNCC da Educação Física do ensino fundamental?

O objetivo desse artigo é compreender como se dá a invisibilidade do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física do ensino fundamental e como as epifanias geradas ao longo da pesquisa autoetnográfica auxiliam nessa compreensão. A pesquisa que originou este texto respeitou todos os aspectos legais e éticos e foi aprovada pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo cadastrada na plataforma Brasil sob o número 50777621.0.0000.5347. A investigação foi financiada com recursos próprios dos pesquisadores.

Como forma de organizar essa escrita, dividimos o texto em duas seções: a primeira versa sobre as epifanias produzidas ao longo da pesquisa autoetnográfica, que nos dão pistas para entender esse processo de apagamento do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física no ensino fundamental, enquanto a segunda problematiza sobre nosso entendimento de como se dá essa invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC do componente curricular nesse ciclo de escolarização. Após essas duas seções, vamos tecer nossas considerações finais.

2 As invisibilidades e o apagamento do corpo negro: epifanias produzidas em um pesquisador/professor negro de Educação Física por meio de uma autoetnografia crítica

O corpo negro é carregado de particularidades, peculiaridades e ancestralidade. A experiência negra se dá no e pelo o corpo, mas também pelo corpo, a pessoa negra recebe inúmeros estigmas e violências. O corpo negro é sempre o “alvo” das malvadezas da antinegritude (Vargas, 2017; 2020), do colonialismo (Césaire, 2020) e ainda hoje se constitui como sendo marcado por todos os tipos de violências de forma gratuita e naturalizada. Nessa conjuntura, o negro se caracteriza em um “não ser”, alguém que tem sua constituição humana apagada, assim como descreve Fanon:

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (Fanon, 2008, p. 104).

O corpo negro docente ou discente ocupa um lugar de resistência na cultura escolar. Resistência à opressão que também está na escola e no currículo. Dessa forma, a Educação Física como um de seus componentes, não deixa de ser diferente. A racionalidade ocidental, eurocentrada, hetero cis normativa, branca, patriarcal, masculina, judaico-cristã, elegeu maneiras de pensar o corpo, e essas formas hierarquizam, classificam e dicotomizam, entendendo que o corpo branco é o “modelo de ser humano universal” a ser seguido, produzindo uma violência brutal sobre os corpos negros que estão no mesmo contexto social. Aspectos como a estética, a corporeidade, a religiosidade e os saberes e conhecimentos que são produzidos por esse corpo, parecem estar destinados ao exótico e folclórico, mas não frutos de outra racionalidade. Pois “o processo de estereotipação é a tentativa de tornar o corpo negro uma propriedade” (Nóbrega, 2020, p. 99).

A reflexividade produzida ao longo da pesquisa autoetnográfica traz elementos importantes para pensar como o corpo negro se posiciona e se afirma como um corpo consciente no contexto da escola e no tensionamento que o currículo como campo de disputas produz nas particularidades desse corpo. Ainda nesse interim, cabe ressaltar alguns aspectos da escola em que essa pesquisa autoetnográfica foi realizada. Uma escola municipal de uma das capitais do Sul do Brasil, com cerca de quinhentos estudantes, abrangendo educação infantil e ensino fundamental, em que o autor principal desse artigo, professor de Educação Física negro, é docente desde 2014.

Nesse cenário, a pesquisa autoetnográfica, caracterizada como uma autoetnografia crítica, pois “é a reflexão crítica sobre a prática, entendida na condição de um ser humano inconcluso e em permanente movimento pela busca do ser mais” (Bossle, 2023, p. 28), desvelando assim, o processo de opressão que pauta as relações particulares da cultura compartilhada investigada, foi realizada no ano letivo de 2022 com início em fevereiro e término no mês de dezembro. As

participantes observações ocorreram nas turmas em que esse professor é docente (educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais e finais), com uma carga horária semanal de quarenta horas (40hs). Notas (em diário de campo e áudio), diálogos e análise de documentos também foram utilizados no estudo. Entender pela experiência cultural compartilhada como o corpo negro está constituído na escola e em sua cultura, é uma das possibilidades que a autoetnografia traz de reconstruir a prática docente por meio da pesquisa.

[...] a autoetnografia crítica constitui um processo teórico-metodológico de pesquisa que permite reconstruir a prática docente porque constitui uma experiência transformadora para o próprio pesquisador. Isso ocorre à medida que a reflexão crítica sobre a experiência compartilhada no contexto social investigado provoca os autoetnógrafos a questionar e reconstruir suas atitudes, leituras de mundo e práticas pedagógicas. Em outras palavras, a autoetnografia crítica suscita reflexões e ações que são materializadas nas maneiras do autoetnógrafo ser e agir e, assim, constituem um processo de transformação pela pesquisa (Rocha *et al.*, 2023, p. 11).

O processo de reflexividade proporcionada pela pesquisa autoetnográfica leva o próprio professor-pesquisador de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Freire, 2019), em que as epifanias vividas na experiência docente e cotejadas com as experiências de vida, vão mostrando as descobertas da investigação. Em muitos momentos essas epifanias foram desvelando a malvadeza e a naturalidade com que o corpo negro (docente e dos estudantes) é invisibilizado, invadido, reificado, oprimido a todo o instante por uma padronização que busca dar-lhe uma identidade que não é sua.

Através do uso da experiência pessoal, a autoetnografia oferece uma visão sobre como uma pessoa dá sentido às normas, experiências e práticas culturais. Os autoetnógrafos oferecem relatos complexos e internos de criação e sentido e mostram como/por que experiências específicas são desafiadoras importantes e ou transformadoras. Por sua vez, os autoetnógrafos fornecem uma perspectiva que outros podem usar dar sentido a experiências semelhantes (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 27).

Ao longo da pesquisa, foram surgindo situações que foram de pronto suscitando essas inquietações sobre a invisibilidade do corpo negro. Algumas delas muito marcantes, produzindo artefatos robustos e gerando epifanias potentes.

No terceiro período trabalhei o jogo da cultura africana “pegue o bastão” com a turma 51. Expliquei o objetivo coletivo do jogo e como ele acontece, expliquei também, que o jogo não tem caráter de competição, onde existe um vencedor e vários perdedores, mas um jogo em que todos colaboram para que todos vençam. No caminho até a área coberta (local da aula) tive um diálogo muito interessante com uma estudante da turma. Ela me olhou e disse “sor”, desenhei a “sora x” (professora da escola e mulher negra), “ricona, cheia de joias, bolsa Channel, cabelo verde e olhos azuis”, perguntei a ela: “Por que olhos azuis?” e ela disse: “porque deixam as pessoas lindas”, aí perguntei: “E quem não tem olhos azuis? É feio?” Ela me olhou e argumentou: “Não disse isso, só disse que olhos azuis deixam a pessoa mais bonita” e seguiu: “se eu te desenhasse também seria com olhos azuis, olhos azuis e bola Channel” (Nota de pesquisa em diário de campo 18/03/2022).

Nesse fragmento registrado em diário de campo fica explícita a padronização que o corpo negro sofre na cultura escolar. O professor negro e a professora negra têm a estima da estudante, ela lhes valoriza, mas se eles tivessem “olhos azuis”, seriam muito mais valorosos e “bonitos”. Talvez essa seja a maior malvadeza do colonialismo, a naturalização de um padrão estético e corporal, que não está no corpo negro, uma circunscrição de um modelo a ser seguido, que está na sociedade, na cultura, na escola e no currículo. E assim, ao longo da vida, o corpo negro que foi estudante e que se tornou docente, vai vivendo com essa opressão cotidiana que o aprisiona como o “não ser” em frente ao “espelho enigmático” (Mbembe, 2018), e o faz experimentar essa tortura em diferentes condições, primeiro como educando e depois como educador.

Uma das grandes potencialidades da pesquisa autoetnográfica é a relação intersubjetiva, produzida no compartilhamento de uma cultura particular, pois o encontro das diferentes experiências vai gerar a construção de novas formas de enxergar o fenômeno. No caso, uma experiência negra oprimida do professor, com uma experiência negra em renovação dos estudantes, que vai aumentar a consciência crítica de ambos em viver plenamente a própria negritude.

No primeiro período, repeti os desafios de movimentos com bastões com a turma 51. A aula foi maravilhosa e os estudantes, como um todo, criaram vários movimentos utilizando os bastões. Movimentos que variaram de complexidade, de forma e de desafio. Em um determinado momento, uma menina negra chamou-me e disse: “olha isso, professor”, e equilibrando o bastão no ombro, dançou o hit do momento: “desenrola, bate, joga de ladin”, com uma facilidade absurda, uma consciência corporal estupenda, como se alma, corpo, música, movimento e o próprio bastão, fossem uma única coisa. Sem deixar cair o bastão ou sair do ritmo da música/dança (Nota de pesquisa em diário de campo 06/05/2022).

A epifania produzida por essa situação didático-pedagógica, traz à tona as experiências de negação sofrida por esse corpo negro docente ao longo de sua vida. As recordações de como o colonialismo negou seus próprios direitos de aprendizagem vinculados ao não reconhecimento dos saberes e conhecimentos produzidos por esse corpo, se materializaram nesse momento. Como pode esse corpo negro não ter tido contato com a capoeira, o maracatu, o jongo, o samba durante

o processo de escolarização? Os grilões impostos por uma lógica antinegra e colonizadora, impôs uma mentalidade oprimida, menosprezada, ridicularizada e profundamente desumanizada, rotulando esse mesmo corpo como feio, fora dos padrões, pecaminoso, “sem alma”, incapaz de produzir saberes e conhecimentos validados para serem aprendidos e compartilhados na escola, impossível de fazerem parte do currículo, assim como nos mostra Nascimento.

Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da branquidão, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 2016, p. 111).

Um currículo dicotômico e binário, pautado por uma lógica igualmente maniqueísta que separou epistemologia e ontologia, que desconsidera os saberes ancestrais e outras formas de produzir conhecimento, não é capaz de encontrar saberes no corpo negro e na constituição de uma ontoepisteme da negritude, que se constitui como outra racionalidade, uma nova forma de construir conhecimento por meio do corpo negro, consciente e ancestral. Dessa forma, concordamos com Rufino (2019), quando nos fala que:

Os conhecimentos praticados a partir de uma outra lógica de ser e imbricados às tessituras e interações da vida nesses outros modos, revela uma dimensão do humano que se fundamenta em sua integralidade. Dessa forma, há uma série de deslocamentos a serem feitos: o primeiro seria a noção de razão vinculada estritamente à atividade da mente e do pensamento; num segundo momento, a noção de corpo rigorosamente vinculada às ordens dos impulsos, instintos, animalidades e à presença e consequente necessidade de vigilância do pecado; e em terceiro, a noção de espiritualidade ligada a instância do sublime, da santidade, da evolução e do distanciamento e desprendimento dos referenciais corpóreos. Esses outros modos são impossíveis de serem lidos sem que sejam compreendidos na integralidade e interação de suas instâncias. Dessa forma, a espiritualidade não se opõe ao saber, que, por sua vez, está diretamente imbricado à condição da experiência dos sujeitos no mundo (corpo) e de suas práticas (incorporações). A ideia de um corpo físico alocado em um polo oposto aos saberes aqui elencados. Talvez esse seja um dos caminhos para problematizarmos os genocídios produzidos contra as populações negras e indígenas no Brasil. A morte do corpo físico acompanha a lógica de expurgar os saberes e as subjetividades produzidas e incorporadas pelos sujeitos que vibram em outro tom e se referenciam por outros modos de racionalidade (Rufino, 2019, pp. 137-138).

À medida que a consciência crítica aumenta, livrando o corpo negro das amarras opressoras que o colonialismo e a antinegitude lhe impõe, transitando em uma consciência ingênua, passa a desejar uma racionalidade que lhe contemple por inteiro, que lhe permita produzir conhecimentos e saberes (episteme), sendo quem realmente é (onto). Essa parece ser a forma como um corpo se caracteriza e se reconhece como consciente, descolonizado e liberto, na busca por uma ontoepisteme da negritude.

No primeiro período tive um período vago para planejamento, cheguei na escola por volta das 07:15 da manhã, tarde comparado ao que costumeiramente chego, para me organizar e preparar o material. No segundo período trabalhei com a turma 51 um jogo estratégico, expliquei (mais uma vez) sobre a importância da escuta na construção da estratégia, o problema é a competitividade e a agressividade que alguns impõem nos jogos. Uma estudante e um estudante (negro) pediram para mudar a lógica desses jogos na aula. Por esse motivo pediram para que trabalhasse os jogos e brincadeiras da cultura africana, que segundo eles, “tira esse querer ganhar exagerado”. No último período trabalhei com a turma 31. Fizemos (em virtude do horário de almoço) três brincadeiras, sendo duas da cultura africana, a pedido de uma menina negra que disse: “professor, podemos fazer a brincadeira africana fogo na montanha? Gosto tanto das brincadeiras africanas”. Essa mesma menina trouxe uma boneca negra linda, linda como ela e me apresentou: “professor essa é a minha filha Geovana”. Hoje é o dia do brinquedo nas turmas do terceiro ano nos turnos da manhã e da tarde. Foi ótimo esse momento, em que pude perceber orgulho, pertencimento, identidade e negritude nessa criança (Nota de pesquisa em diário de campo 06/04/2022).

3 Por que não se aprende samba no Colégio? Onde está o corpo negro e a negritude na BNCC da Educação Física?

Segundo Rocha *et al.* (2023), o pesquisador se vale das epifanias na pesquisa autoetnográfica para:

Na condição privilegiada de pesquisador e membro da cultura investigada, os autoetnógrafos não se limitam à escrita de textos autobiográficos ou histórias de vida, uma vez que geralmente escrevem de modo retrospectivo e a partir de epifanias, isto é, narram situações intensas e impactantes que perduram na forma de recordações, memórias e sentimentos (Rocha *et al.*, 2023, pp. 03-04).

As epifanias produzidas ao longo da pesquisa caracterizada como uma autoetnografia crítica, a partir das situações e experiências empíricas que foram vividas e compartilhadas em um breve, porém intenso cotejamento com a história de vida do professor-pesquisador, possibilitaram, por meio da reflexividade, produzir uma crítica sobre a forma como a negritude e suas possibilidades parecem estar à margem da BNCC e como isso está circunscrito também nas “habilidades e competências” esperadas para o componente curricular Educação Física no ensino fundamental.

O corpo negro, a negritude e suas formas de produzir saberes e conhecimentos, tangenciam a BNCC da Educação Física, mas não tem a centralidade que um dos povos basilares para a constituição da população brasileira deveria ter na organização e construção da referida estrutura curricular, nos parecendo assim, uma evidente incoerência (Neira, 2018), do documento. Ao longo da pesquisa e também por contingência da própria atividade docente, entrei em contato com o documento e a superficialidade em que as questões do povo negro são abordadas, me deixando reflexivo.

Após trabalhar com a turma 61 no primeiro período da manhã, tive três janelas de planejamento, em que fiquei trabalhando na sala dos professores com outros colegas. Conversamos sobre vários aspectos do trabalho docente nesse momento. Inclusive externei meu “ranço” com a BNCC, pois estava estudando a parte que contempla a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental na base. Uma das habilidades a serem desenvolvidas do 3º ao 5º ano é: “Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena”. Desenvolvi um raciocínio junto com outra professora presente na sala, uma mulher negra, sobre como essa redação da “habilidade a ser desenvolvida” faz parecer que temos dois “Brasis”, um branco, e outro que tem influências “africanas e indígenas”, que não são consideradas basilares tampouco parte integrante deste Brasil. A questão da transversalidade deixa clara a ambivalência, de que temos um currículo “que também tem influência negra e indígena”, mas não é feito para dialogar e tampouco dar centralidade para essas culturas (Nota de pesquisa em diário de campo 21/03/2022).

Por qual motivo o corpo negro e os aspectos ligados à negritude estão descritos na BNCC da Educação Física com mais densidade apenas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental? Será que os saberes e conhecimentos permeados pela racionalidade de origem africana não são importantes para que possam ser ensinados, compartilhados e multiplicados nas escolas durante todo o percurso formativo dos estudantes?

A multicultural corporal de movimento (Rocha, 2019) presente nas escolas, que cria, recria e transforma os conhecimentos que se renovam na dinamicidade do cotidiano, parece não chegar aos currículos oficiais pautados por uma verdade única, de uma epistemologia única, contada por uma “história única” (Adichie, 2019).

Com a promulgação da BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física permanece alocada na área das linguagens, porém, agora não mais com objetivos de formação esperados para cada temática desenvolvida, mas com “habilidades e competências”. A malvadeza da lógica empresarial e de mercado aparece escancarada nessa mudança. A caracterizada “Educação S/A” (Bossle, 2019) passa a ser o intuito dessa organização curricular. A formação humana, que deveria ser o esperado do processo educativo, perde a centralidade para o desenvolvimento de “habilidades e competências”, que mais parecem uma forma tecnicista de treinamento e não de educação.

Neste marco legal, a cultura corporal de movimento ainda é o principal balizador das temáticas que agora para o ensino fundamental estão divididas em seis: brincadeiras e jogos, esportes- (subdivididos em: marca, precisão, técnico combinatórios, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco e invasão ou territorial e combate), ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. A Educação Física do ensino fundamental é assim descrita no documento.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidos por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

Embora frise que a “Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social” (Brasil, 2018), a impessoalidade do documento com relação aos corpos que são basilares para o povo brasileiro e a forma como esses corpos tem sua historicidade e significação construídas, além de como a cultura corporal de movimento é permeada por esses corpos no Brasil, são problemáticas sem densidade na BNCC.

Ainda que o currículo nacional defenda que “é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (Brasil, 2018, p. 214), não identificamos de forma nítida e contundente de que forma a BNCC da Educação Física problematiza o corpo negro, a negritude e todo o arcabouço de manifestações que emergem desse corpo e que lugar esse corpo e sua cultura corporal ocupa no “tecido social” brasileiro (Oliveira *et al.*, 2021).

Será que não é por demais reduzida a forma como o documento abrange as questões da negritude e do corpo negro, apenas com jogos e brincadeiras da cultura africana do 3º ao 5º ano? Os conhecimentos e os saberes que emergem da negritude contemplam apenas jogos e brincadeiras? A racionalidade que enseja uma ontoepisteme da negritude parece ser antagônica a racionalidade que pauta a BNCC.

Embora, há mais de vinte anos tenhamos o advento da lei 10.639/03, complementada pela lei 11.645/08 (Rodrigues, 2010), que tem justamente a preocupação de tematizar nos currículos escolares a importância do povo negro e das etnias indígenas na constituição da população brasileira e o quanto ser brasileiro é indissociável desses corpos, nos parece que ainda carecemos de maior aprofundamento na BNCC, pois não é nada robusta a discussão das relações da negritude como basilar da nossa sociedade nas dimensões do conhecimento propostas por esse documento. Ainda nesse aspecto, concordamos com o entendimento que Bossle (2019) apresenta sobre como a política curricular em tela aborda as culturas não hegemônicas e os motivos que culminaram em sua criação.

[..] No conjunto de ações e movimentos concretizados pela lógica neoliberal de Educação de mercado e a defesa de um projeto imposto para a sociedade, também se materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC nada mais é do que uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos economicamente e os grupos empresariais e privatistas interessados em uma mercadorização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público (Bossle, 2019, pp. 19-20).

A homogeneização disfarçada de preocupação em “problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade” (Brasil, 2018, p. 214), nos parece a grande malvadeza (Freire, 2019), para que realmente possamos construir uma pedagogia preocupada com o desenvolvimento de um “corpo consciente” (Bossle, 2023), um corpo negro consciente. A “realidade da Educação Física escolar em tempos de BNCC e de reforma do ensino médio, parece vinculada a mais um elemento na ideologia neocolonialista” (Bossle, 2019, p. 25), encontrando na “encruza do mundo” (Rufino, 2019), aquilo que o professor Elenor Kunz já debatia nos anos 1990 do século XX.

Com relação às “domesticações tecnológicas” que vêm ocorrendo nos países do terceiro mundo pelos países industrializados, pode ser transferida exatamente para o “adestramento do Movimento Humano” pelos esportes nos moldes americanos ou europeus, sem a menor consideração com a cultura do movimento existente em cada região, estado ou país (Kunz, 2012, p. 212).

A forma como a BNCC foi construída, pautada em uma lógica empresarial, muitas vezes impede uma discussão mais aprofundada de temáticas críticas. A impressão que se tem é que a BNCC está assentada sob uma suposta “neutralidade” que busca treinar pessoas para um mercado de trabalho em que a formação humana faz pouca ou nenhuma diferença. O saber ancestral do corpo negro e da negritude parece não possuir escopo para estar inserido com centralidade no cerne das discussões da base.

Não podemos deixar de perceber a constituição colonizada e colonizante da BNCC, se tornando evidente que sendo desenvolvida sobre uma fundamentação teórica e epistemológica do “norte global”, o aparato curricular nacional trataria o corpo negro e a negritude de maneira reducionista. Ainda que coloque as danças e as lutas de matriz indígena e africana também no contexto do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, a discussão mais aprofundada que poderia ser realizada nos anos finais desse ciclo de escolarização, a partir do samba e do carnaval por exemplo, é inexistente. Essa realidade inviabiliza que os estudantes construam relações sobre as denúncias e desvelamentos que as escolas de samba vêm fazendo nos últimos carnavais sobre as violências e opressões naturalizadas no “tecido social” brasileiro, principalmente contra o corpo negro e indígena, dentre muitas outras problemáticas que poderiam ser tematizadas envolvendo a cultura corporal de movimento.

Uma das epifanias construídas nessa pesquisa autoetnográfica aconteceu justamente no início do ano letivo de 2022, quando a escola em que foi realizada a investigação, realizou um projeto de carnaval com os anos iniciais do ensino fundamental, sem incluir a cultura negra e o samba, sendo que na comunidade da escola existe um projeto social que conta com um bloco carnavalesco. Os saberes e conhecimentos provenientes da negritude e do corpo negro parece estarem condenados à invisibilidade no cotidiano escolar.

Pelo fato de o conhecimento socialmente válido não contemplar a cultura negra, o carnaval foi trabalhado na escola pelo viés da cultura judaico-cristã e sua contextualização histórica advinda dos tempos bíblicos, com a confecção de máscaras e outros adereços que lembram os carnavais de salão, sem samba e com marchinhas carnavalescas, invisibilizando totalmente a potência que a negritude trouxe para o carnaval brasileiro por meio do samba. Todavia, onde existe apagamento há também aquilombamento e resistência. Sendo assim, junto com outra educadora negra, professora referência de uma turma de quarto ano, decidimos que não iríamos permitir que o projeto fosse trabalhado somente com marchinhas e que tivesse o apagamento do samba, do corpo negro e da negritude, produzindo uma prática político-pedagógica com um livro infantil que contava a história do tambor, para então trazeremos um conhecidíssimo samba enredo, eternizado no carnaval do Rio de Janeiro, para discutirmos a poesia e literalmente “cairmos no samba”.

No terceiro período trabalhei com a turma 41 na quadra esportiva, mas antes de contar essa aula que foi muito importante no contexto dessa pesquisa autoetnográfica, conversei com a professora referência sobre o carnaval, antes quando cheguei à escola, vi o cartaz que ela está trabalhando as questões do carnaval com a letra do samba “É hoje” da escola de samba União da Ilha do governador do carnaval do RJ de 1982, conhecido e aclamado até hoje. Levei então meu celular e uma caixinha de som JBL e conversei com a turma já na quadra da escola que faríamos um momento “pré desfile” (pois o desfile aconteceu depois do meu período), combinei então que dançaríamos samba, cada um do seu jeito e com sua experiência. No início estavam envergonhados, depois foram se soltando com uma brincadeira de dançar até eu pausar a música e fazer “estátua”, depois reiniciar a música, seguimos dançando. De pronto reconheceram o samba enredo “É hoje”, como o samba que estavam trabalhando com a professora referência em aula. Seguimos dançando, sambando, brincando como é o carnaval e como se caracteriza pela negritude e cultura popular. Um menino negro sambou lindamente, o samba parecia sair de dentro dele, florescia natural e espontâneo. Outros se soltaram mais quando me viram sambando. Foi maravilhoso! Cinco minutos antes do final da aula, fizemos um círculo e debatemos o trabalho. Perguntei sobre o samba, se já tinham tido uma experiência anterior e como tinha sido. A partir daí foi o “grand finale” de qualquer aula. Eles trouxeram experiências maravilhosas, retratando que perto da comunidade existia o “bloco da vila” e como esse bloco se deslocava pelas ruas da comunidade e colocava os moradores “para sambar”, todos saem na rua para sambar com o bloco (já tinha obtido essa informação, que foi totalmente desconsiderada no projeto da escola). Alguns disseram que adoram. Perguntei se teria samba no desfile da escola, me disseram que não e que eram “marchinhas”, perguntei a diferença entre samba e marchinha, segundo uma estudante “o ritmo professor, o samba é mais gostoso, melhor para dançar”, o estudante negro que exteriorizou corporal e lindamente o samba disse: “professor, meu pai escuta samba no domingo, o domingo todo”. Fiquei impressionado (mas não surpreso) com os relatos, experiências e com a riqueza da percepção e sensibilidade desse grupo de estudantes (Nota de pesquisa em diário de campo, 08/03/2022).

A preocupação de uma base curricular que quer desenvolver “habilidades e competências” ao invés de formação parece estar na forma como se constitui uma educação bancária (Freire, 2019) aos estudantes, para que reproduzam da melhor maneira possível o pré-estabelecido, sem ser dado qualquer importância para suas experiências, efetivando uma educação em forma de catequese, como bem nos fala Rufino (2021), sendo esse um resquício do que esse mesmo autor chama de “marafunda colonial” (Rufino, 2019), no qual a estrutura alienadora e alienante persiste e resiste ao tempo procurando fazer com que permaneça estabelecido essa forma de dominação curricular como alicerce de uma educação que oprime, desumaniza, invisibiliza e apaga histórias, memórias, corpos e ancestralidades. Talvez por isso, não se “aprenda samba no colégio”, talvez por isso, qualquer manifestação corporal que afronte essa lógica, seja prontamente rechaçada em qualquer estrutura curricular que se estabeleça.

4 Considerações finais

Ao término dessa escrita que procurou compreender os motivos da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física do ensino fundamental, retornamos à questão orientadora desse artigo. Quais os motivos que levam o corpo negro e a negritude a estarem invisibilizados na BNCC da Educação Física do ensino fundamental? Ao retomar epifanias que emergiram do trabalho de pesquisa autoetnográfico, compreendemos também uma das maneiras com que os corpos negros, incluindo o docente, se encontrem intersubjetivamente e vivam experiências semelhantes, inclusive de apagamento que também pode vir da forma como a estrutura curricular que pauta o trabalho didático pedagógico está posta.

Os conhecimentos e saberes que emergem dos corpos negros que se encontram na mesma cultura escolar compartilhada, reconhecem-se intersubjetivamente e constroem a negritude. Essa construção coletiva porque ancestral, brada uma nova existência, uma ontoepisteme que é antagônica à lógica dicotômica, binária e classificatória que pauta a cultura ocidental, alicerçada em uma “história única” (Adichie, 2019), que impõem sua verdade aos demais, assim oprimindo e promovendo um apagamento, principalmente do corpo negro.

À medida que vamos nos “aquilombando”, aumentando as experiências coletivas, temos a possibilidade de ir de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Freire, 2019), que pela cultura como unidade criativa (Nascimento, 2019), vamos nos dando conta da invasão cultural (Freire, 2019), opressão, invisibilidade, apagamento e todo o tipo de malvadeza que a construção social que tem a antinegritude (Vargas 2017; 2020) como um dos seus alicerces nos impõem.

Talvez, sambando, aquilombando, coletivizando nossos conhecimentos e saberes ancestrais por uma ontoepisteme da negritude, que renove a forma como vivemos, possamos então

construir uma negritude renovada, um corpo negro consciente, que entenda que batuque é sim um privilégio e que podemos sem medo algum, aprender samba no colégio. Infelizmente, estamos longe de construir um currículo nacional da Educação Física (Justo, 2011; Nóbrega, 2020), que reconheça a potência das culturas, experiências e subjetividades que o corpo negro produziu para o povo brasileiro.

Referências

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography: understanding qualitative research*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. (org.). *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-32.

BOSSLE, Fabiano. Essa escola chamada Vida: as “tramas” autoetnográficas do “eu do nós” com a educação física escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira. *A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física escolar*. Curitiba: CRV, 2023. p. 16-35.

BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da educação física (escolar): corpo do oprimido/corpo consciente/onto-episteme. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org). *Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar*. – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023, p. 52-78.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 69 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JUSTO, Sandro de Mello. O corpo para o capital: revisitando a história da Educação Física no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 77-88, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2950>. Acesso em: 13 jun. 2024.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: Ensino e Mudanças*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância Pan- Africanista*. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectivas, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Eu sou múltiplas vozes negras na narrativa de desenvolvimento da negritude. In: VENÂNCIO, Luciana; NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. *Mulheres negras professoras de Educação Física*. Curitiba: CRV, 2020, p. 91-111.

OLIVEIRA, Nathalia Dória *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 43, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ROCHA, Leandro Oliveira *et al.* Autoetnografia crítica na educação física escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 29, p. 1-16, e29025, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/122746/89120>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROCHA, Leandro Oliveira. *Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal: o reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar na perspectiva de Axel Honneth*. 2019. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202167>. Acesso em: 13 set. 2023.

RODRIGUES, Antônio César Lins. A Educação Física escolar e LDB: assumindo as responsabilidades na aplicação das leis 10639/03 e 11645/08. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p.57-72, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1886>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. *Vence- demanda*. Educação e descolonização. 1ºed. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2021.

VARGAS, João H. Costa. Por uma Mudança de Paradigma: Antinegritude e Antagonismo Estrutural. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 83-105, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27900>. Acesso em: 13 set. 2023.

VARGAS, João H. Costa. Racismo não dá conta: antinegritude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 18, n 45, p. 16-26, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/47201/0>. Acesso em: 13 ago. 2024.