

OS ORIXÁS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA: educando no combate à intolerância religiosa

Carolina Cristina dos Santos Nobrega¹³

Resumo: Esse artigo compreende a relevância da cultura negra na educação física escolar, valorizando e desenvolvendo a negritude por meio do reconhecimento da resistência e existência negra em práticas socioculturais e políticas. Assim sendo, o objetivo desse estudo foi verificar como a educação física antirracista pode (por meio da cultura corporal) contribuir no combate à intolerância religiosa e, desse modo, construir a identidade afro-brasileira das crianças. Diante disso, a estratégia de ensino foi delineada pelo planejamento, replanejamentos, saberes identitários, políticos, estéticos/corpóreos e a inserção do tema orixás, no qual os(as) educandos(as) perceberam o corpo como texto na cultura negra por meio das diversas formas de expressão e comunicação, produzindo, assim, o conhecimento no combate à intolerância religiosa. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com base na pesquisa-ação e envolveu a participação de crianças do ensino fundamental I do ciclo interdisciplinar (especificamente, o 5º ano), de uma

Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de São Paulo. À vista disso, esse estudo foi efetivado conforme a proposta pedagógica de resistência, num plano de ação interdisciplinar, delineando as aprendizagens significativas no rompimento do silenciamento e promovendo, assim, a reeducação para a aceitação das religiões de matriz africana.

Palavras-chave: Educação física antirracista. Identidade afro-brasileira. Intolerância religiosa. Orixás. Representatividade negra.

ORIXAS IN ANTIRACIST PHYSICAL EDUCATION: Educating in the fight against religious intolerance

Abstract: This article comprehends the relevance of black culture in school physical education, valuing and developing blackness through the recognition of resistance and black existence in sociocultural and political practices. Therefore, this study aimed to verify how anti-racist physical education can (through corporal culture) contribute to the fight against religious intolerance and thus build the afro-brazilian identity of the

13 Mestre(a) em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialista em Gestão Pública. Professora de Educação Física da Prefeitura de São Paulo.

children. For this reason, the teaching strategy was outlined by planning, redesigning, identity knowledge, political, aesthetic/corporeal and the insertion of the orixas theme, in which the students perceived the body as a text in black culture through the various forms of expression and communication, and then producing knowledge in the fight against religious intolerance. The methodology used was qualitative, based on action research and involved the participation of children from a Municipal Elementary School of the interdisciplinary cycle (specifically, the 5th grade), located in the city of Sao Paulo. In this context, this study was accomplished according to the pedagogical proposal of resistance, in an interdisciplinary action plan, outlining significant learning experiences that break this silence and promoting, as a consequence, a reeducation for the acceptance of religions of african origin.

Keywords: Antiracist physical education. Afro-brazilian identity. Religious intolerance. Orixas. Black representation.

Introdução

Esse artigo compreende a relevância da cultura negra na educação física escolar, construindo a proposta pedagógica de resistência; desse modo, há a valorização e o desenvolvimento da negritude, por meio do reconhecimento da existência negra em

práticas socioculturais e políticas. Essa perspectiva reivindica a intelectualidade negra na construção e produção do conhecimento na área; assim sendo, apresenta-se a criação de novas possibilidades inseridas no contexto da linguagem corporal.

Parte este artigo da prática pedagógica realizada, em 2017, que envolveu a participação de crianças do ensino fundamental I do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de São Paulo (NOBREGA, 2017). Nesse processo, a estratégia de ensino foi delineada pelo mapeamento inicial, o planejamento, replanejamento e a escolha dos(as) educandos(as) na inserção do assunto super-herói, super-heroína, contrariando a concepção norte-americana nos desenhos animados, percebendo o corpo como texto nas diversas formas de expressão e comunicação entre as diferentes culturas (NOBREGA, 2017). Cabe destacar aqui a continuidade dessa prática pedagógica de resistência no ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos), pois no ciclo da alfabetização as crianças desconstruíram a imagem do super-herói, super-heroína derivada do padrão branco, e no ciclo interdisciplinar aprofundaram seus saberes na construção da representatividade negra.

Nesse pensamento, a representatividade negra mobiliza o processo de transformação da educação física, pois questiona

o papel da população negra no âmbito escolar e, desse modo, chama-se a atenção para o desafio da mudança; ou melhor, a área precisa se reinventar, realizar de um novo modo o processo de legitimação no âmbito escolar. Em razão disso, o ato pedagógico extrapola a letra da lei, buscando a legitimidade na flexibilidade da ação pedagógica, pois os(as) professores(as) que compreendem a necessidade da mudança consideram a conquista da Lei nº 10.639/2003 (reflexo legal do processo de emancipação, político e epistemológico), a construção da própria identidade afro-brasileira (dentro e fora da escola), para repensar sua prática pedagógica, selecionando as práticas corporais, os temas de estudo e o planejamento das situações didáticas a partir da cultura negra (NOBREGA, 2019).

Sabe-se que a construção das identidades é uma questão que pertence a todas as áreas do conhecimento na educação básica, porém, a instituição escolar não está totalmente aberta às ações pedagógicas no contexto da diversidade étnico-racial; assim, ainda depende de docentes sensíveis à questão racial, étnico-racial que tentam centralizar essa temática no currículo da educação (GOMES et al., 2010). À vista disso, defende-se a diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo da educação física escolar, com base na pedagogia da diversidade, fundamentada

nas teorias críticas da educação (NOBREGA, 2019).

Outra questão relevante é a interpretação das relações étnico-raciais, das relações raciais no contexto da área. Há de se entender que o termo étnico, nas relações étnico-raciais apresenta-se para aprofundar as relações entre as matrizes (europeia, asiática, indígena) a partir da matriz africana (com enfoque na ancestralidade africana), conforme o Parecer CNE/CP nº 3/2004. Isso significa que a educação das relações étnico-raciais se constitui na necessidade da predominância da cultura negra (que se dá na conjuntura da população negra), na qual a diversidade é valorizada nas peculiaridades que distinguem a população negra dos outros grupos étnicos.

As relações raciais, étnico-raciais apresentam a importância da centralidade na categoria raça, em concordância com a ressignificação do termo, superando o significado do século XVIII (racismo biológico), tal como as teorias racistas. Porém, interpretam-se nas relações raciais “[...] os conflitos, tensões nas disputas identitárias, epistêmicas e políticas, as práticas discursivas raciais entre os termos ‘negros’ e ‘brancos’, bem como as tentativas de racializar as diferenças” (NOBREGA, 2019, p. 182).

Nesse contexto, entende-se que na educação em geral e, especificamente, nas aulas de educação física, o trato pedagógico a respeito das relações

raciais atua na esfera das resoluções de conflitos; assim sendo, o aprofundamento das relações étnico-raciais é o “ainda não”¹⁴, que pode ser construído com a inserção dos saberes dos movimentos sociais. Em função disso, reitera-se a relevância da diversidade étnico-racial como eixo orientador desse componente curricular para afastar-se desse estado de superficialidade no trato das questões étnico-raciais, raciais (ainda tão dependentes de trabalhos pedagógicos pontuais) e promover os conhecimentos, saberes e práticas docentes que desenvolvem a intervenção pedagógica na perspectiva antirracista.

Para as autoras Bernardo e Maciel (2015), Nobrega (2017, 2019), a não implementação da Lei nº 10.639/2003 confirma a necessidade da contribuição das práticas culturais emancipatórias exigindo a perspectiva crítica para debater e combater o racismo no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a prática docente na educação física precisa produzir e comunicar os seguintes aspectos: a construção de uma imagem positiva da população negra; a inserção da história, da memória negra nas aulas e no currículo; a oposição ao modelo eurocêntrico.

Nesse sentido, o ciclo interdisciplinar; os orixás e a intolerância religiosa são as categorias de abordagem construídas na produção e comunicação desse relato de experiência. Assim, as categorias de abordagem dialogam com a problematização referente ao tema na seguinte questão: de que maneira as aulas de educação física têm contribuído com a promoção da educação antirracista?

Portanto, o objetivo desse estudo foi verificar como a educação física antirracista pode (por meio da cultura corporal) contribuir no combate à intolerância religiosa e, desse modo, construir a identidade afro-brasileira das crianças, insistindo, assim, na implementação da Lei nº 10.639/2003.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com base na pesquisa-ação e envolveu a participação de crianças do ensino fundamental I do ciclo interdisciplinar (especificamente, o 5º ano), de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de São Paulo.

Para a realização desse estudo foi elaborado o planejamento e os replanejamentos nas aulas de educação física, com a duração de dez meses; sendo assim, dois encontros semanais com a respectiva turma: 5ºC. Em concordância com o projeto político-pedagógico da instituição, principalmente no atendimento à diversidade, e a proposta pedagógica dos(as) professores(as) regentes que teve como tema

14 Um termo da “sociologia das ausências”, utilizado para analisar a produção do que é considerado inexistente; ou seja, a lógica pela totalidade e dicotomia produz a não existência, considerando que a mesma não cabe no seu tempo linear, unindo diversas lógicas como manifestações da monocultura racional. Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

central o “empoderamento feminino” para o processo de mobilização das práticas pluriculturais.

Segundo Nobrega (2019), vale destacar que o desenvolvimento da temática étnico-racial, racial não acontece sem a interação com o contexto institucional, o contexto da unidade escolar em que o exercício da docência se insere; no entanto, o discurso da pluralidade cultural se perde em práticas pedagógicas isoladas ou em algumas parcerias, consequentemente, não é suficiente para a introdução, desenvolvimento, transformação e permanência da temática no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito ao combate dos discursos e atitudes racistas, pois a diversidade é interpretada na lógica universalista de educação. Em oposição a esse propósito, defende-se a proposta pedagógica de resistência que busca descolonizar pensamentos, exigindo mudanças que provocam e ultrapassam a mera inclusão, problematizando as relações sociais e pedagógicas, as condições reais do processo de ensino e aprendizagem, repensando o objetivo da educação para modificar o imaginário social e pedagógico (a respeito da representação simbólica da população negra).

É preciso ter clareza do significado de se empoderar na ação curricular, na disputa epistêmica, política, cultural e identitária no cotidiano escolar, nas aulas de educação física, reafirmando o enegrecimento na ocupação do espaço da educação, no projeto

político-pedagógico que, obviamente, não acontece de imediato, demanda paciência histórica, conflitos e muitas manifestações pedagógicas de resistência, recriação e ressignificação da cultura negra.

Diante disso, o primeiro passo foi identificar as representações socioculturais das crianças através da avaliação diagnóstica, reconhecendo o repertório e a bagagem cultural dos(as) educandos(as) e, posteriormente, apresentando as possibilidades de intervenção, em concordância com o pensamento negro em educação (GOMES, 1997); assim, os saberes e as práticas educacionais são interpretados enquanto resistência política, pois criam as condições e os conflitos em oposição à supervalorização da cultura euro-estadunidense, o modelo eurocêntrico e as consequências de ambos no imaginário social brasileiro. Há, nesse processo, a urgência de reparar, corrigir as desigualdades raciais, educacionais e sociais e, desse modo, reconhecer, valorizar a história, cultura e a identidade afro-brasileira.

De acordo com a perspectiva da educação antirracista, bem como a política de equidade de gênero, os eixos temáticos foram: a luta (capoeira), os jogos (jogos de Moçambique), as danças (exercícios rítmicos e a dança afro), em diferentes fases (apresentação, desenvolvimento e aprofundamento). As estratégias usadas para dialogar com os eixos são: as aulas

historiadas e as rodas de conversa. Os princípios metodológicos que dialogam com os eixos e as estratégias são: inclusão, diversidade, complexidade, adequação do(a) educando(a) (BETTI; ZULIANI, 2002).

É necessário destacar que a avaliação formativa orientou o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento, os replanejamentos para responder as necessidades e os domínios cognitivo, afetivo, social e motor dos(as) educandos(as) (BETTI; ZULIANI, 2002). Nesse processo, interpreta-se as dificuldades e os avanços apresentados pelos(as) educandos(as) do ciclo interdisciplinar (5º ano C), em concordância com as intervenções pedagógicas na realização das práticas sociais e de estudo a respeito da cultura negra. Sendo assim, a avaliação diagnóstica, cumulativa e formativa, os instrumentos de avaliação direcionaram as práticas sociais e de estudo nas diferentes experiências de apreciação, execução, criação e reflexão a respeito do combate à intolerância religiosa no contexto das relações étnico-raciais, raciais e de gênero.

Segundo a atual Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹⁵, entende-se que ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano) está integrado com os saberes construídos no

ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), considerando o diálogo e a articulação entre as áreas do conhecimento para assegurar o significado às aprendizagens, integrando linguagens e favorecendo a criação, a apropriação de conhecimentos (SÃO PAULO, 2019).

Desse modo, com enfoque nos saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro educador (identitários, políticos e estéticos/corpóreos) valoriza-se a cultura negra na construção da identidade afro-brasileira das crianças, a partir do tema super-herói e super-heroína que foi escolhido pelos(as) educandos(as), destacando os olhares negros nas histórias, dinâmicas dos movimentos e no protagonismo negro dos personagens. Nesse sentido, o planejamento do ciclo interdisciplinar foi estruturado em três blocos de conteúdos interligados que se articulam entre si – isto é, movimento e história, ritmo e dança, jogos – delineando a proposta pedagógica de resistência.

Pôr à vista essa realidade significa compreender que a educação física não tem a obrigatoriedade de sistematizar o ensino da história, cultura afro-brasileira e africana na educação básica, pois essa função compete às áreas de história, artes e literatura¹⁶. Porém, sabe-se que os docentes de educação física buscam

15 Para maiores informações sobre o atual currículo da rede municipal de São Paulo, conferir em: <<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-sao-paulo-tera-aulas-de-programacao>>. Acesso em: 31 jan, 2019.

16 “§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (BRASIL, 2004, p. 2).

o conhecimento e desenvolvimento da negritude no contexto da história, cultura afro-brasileira, africana e trabalham, de maneira interdisciplinar, com essas áreas¹⁷. Nessa direção, resalta-se o desenvolvimento sobre a manifestação do cabelo e a corporeidade negra; o processo de autodeclaração; o resgate histórico, a valorização da população negra na cultura corporal; os estudos sobre os conceitos¹⁸ que dialogam com os saberes do Movimento Negro educador (NOBREGA, 2019).

“Nem todo livro foi feito pra livrar”

A música Pedagoginga nos lembra que “nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar, depende da história contada e também de quem vai contar”¹⁹. Nesse enfoque, entende-se a urgência de reescrever a história da educação física escolar a partir dos olhares negros, por isso, destaca-se o bloco de conteúdo movimento

e história, apresentando como estratégia de ensino as aulas historiadas e as histórias em quadrinho (consideradas fontes importantíssimas para a formação cultural), considerando o protagonismo negro, na qualidade de sujeito da representação.

No atual contexto do ciclo interdisciplinar (5º ano C), o primeiro passo foi a capoeira, que corresponde a esse bloco de conteúdo, assim, utilizou-se como instrumento pedagógico o livro *Zumbi dos Palmares em cordel*, de Madu Costa (2013), ilustrado por Josias Marinho. Nesse processo, inspira-se na experiência pedagógica de Bruno Andrade (2016), que faz referência à importância da capoeira na escola, tal como a ruptura com o aprisionamento do discurso cultural do corpo negro justificado no exotismo, na folclorização. À vista disso, o respectivo autor usou como instrumento pedagógico o livro de história em quadrinhos *Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira*, de José de Jesus Barreto (2011), sugerindo reflexões antirracistas para as crianças. Diante disso, observa-se a necessidade de conhecer e se apropriar da literatura afro-brasileira para desenvolver essa proposta pedagógica de resistência. É notório que em ambas as experiências pedagógicas há a referência a Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, interpretado na narrativa ficcional como super-herói, bem como a importância de Dandara nesse contexto histórico, evidenciando,

17 A autora apresenta exemplos de ações interdisciplinares, a relação entre história e educação física que “[...] constrói-se pela necessidade e urgência de resgatar a história da população negra na educação física; entre a literatura e a educação física [...] no Projeto Leituração; entre arte e a educação física, considerando que ambas são áreas da linguagem e desenvolvem questões” (NOBREGA, 2019, p. 146).

18 A autora apresenta os temas de estudo desenvolvidos pelos docentes negros da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, são eles: “Representatividade da mulher negra; Racismo; Discriminação racial; Preconceito racial; Desigualdade racial e social; Privilégio branco; Intolerância religiosa; Violência doméstica; Mito da igualdade racial; Estética negra e Desigualdade de classe” (NOBREGA, 2019, p. 176).

19 Música Pedagoginga, de Thiago Elnio. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/thiago-elnio/pedagoginga-part-sant-e-kmkz/>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

valorizando a representatividade da mulher negra como super-heroína. Assim, os(as) educandos(as) vivenciaram a capoeira, na qualidade de luta, e compreenderam que é uma manifestação para a libertação da população negra (sem perder o sentido, significado e símbolos históricos da cultura negra) que constitui a comunidade de resistência, rompendo com as práticas de silenciamento e apagamento da representatividade da mulher negra na história.

Observa-se que a Liga da Justiça foi substituída pela história do Madiba (4^{os} anos), Zumbi dos Palmares (5^o ano C) para enaltecer as "Heroínas e heróis referenciados pela negritude que são tão necessários quanto a própria escola e o que nela se ensina e aprende" (RODRIGUES, 2015, p. 91).

A relação entre os contos africanos, afro-brasileiros e os eixos temáticos resultou em processos de desnaturalização, ou seja, do ponto de vista do gênero o que são expressões corporais de meninas e de meninos, o que são cores de meninas e cores de meninos, processos de desnaturalização da dominação masculina nas aulas, então, são questões que ocorrem nas rodas de conversa, derivadas dos problemas que acontecem nas aulas. Ao considerar esse contexto, com enfoque na reeducação das questões de gênero e das relações raciais, étnico-raciais, os discentes observaram a ausência de mulheres negras e um pequeno número de super-heroínas

nos desenhos animados e, em função disso, os mesmos perceberam a necessidade de estudar a representatividade política das mulheres, sobretudo, das mulheres negras.

Desse modo, há reeducação do olhar na história, pois há a construção da imagem positiva das personagens negras da vida real, ou seja, os familiares negros e negras dos(as) educandos(as) que foram identificados(as) como super-heróis, super-heroínas, ressignificando a trajetória desses personagens no combate ao racismo, a luta por melhores condições de vida e pelo reconhecimento da negritude. Nesse processo, há a inserção da estética negra como expressão da corporeidade, ou melhor, ser o corpo negro no mundo; assim, há debates sobre a manipulação do cabelo crespo e o uso dos turbantes.

Na ótica da centralidade da raça acontecem as rodas de conversa sobre a autodeclaração para a construção identitária. Nessa perspectiva, as reflexões e os debates não são interpretados na lógica bivalente, isto é, ser ou não ser verdadeiramente negro, ser ou não ser verdadeiramente branco. Do mesmo modo, há a desnaturalização do "moreno", pois este está mais próximo do status branco, no qual se nega as palavras "negro, negra" e não se identifica enquanto negro(a). Em consequência, há práticas discursivas raciais presentes no dia a dia que expõem as tentativas de evitar a autodeclaração negra/preta, por exemplo, as

autodescrições, ou termos que se referem às pessoas, mas equivocadamente entendem que as palavras negro(a) e preto(a) são ofensas, e utilizam outros termos que são curiosos: “[...] (moreno, moreninho, marrom bombom, de cor, queimado de praia, meio-branco) e sinalizam [...] uma grande parte da população, sobretudo as classes menos favorecidas [...]” (HOFBAUER, 2003, p. 92). Portanto, existe também a necessidade de entender que a palavra “negro(a)/preto(a)” não é uma ofensa.

Inspira-se na contribuição do autor Hofbauer (2003), para reafirmar que a ideologia do “branqueamento” está presente, move-se, manifesta-se enquanto cenário ideológico de fundo, no qual outras ideias, discursos de ser “negro(a)” e de ser “branco(a)” se concretizam. Dessa maneira, há a tentativa de racializar as diferenças, hierarquizar as mesmas e, assim, realizar a manutenção das desigualdades.

Tendo isso em vista, chama-se a atenção para a inserção do tema orixás, enquanto super-heróis (Ogum, Oxóssi, Xangô), super-heroínas (Iansã, Oxum, Iemanjá) para aprofundar o debate sobre o combate à intolerância religiosa.

Os orixás no contexto da educação física antirracista

É inegável a importância dos estudos de mitologia africana e

afro-brasileira no contexto das aulas de educação física, considerando esse espaço de formação identitária para a superação do preconceito racial, a discriminação racial, o racismo, as representações estereotipadas, de tal maneira que a religião se insere no processo de manifestação e valorização da cultura negra; “[...] ao entendermos a religião como um conjunto de símbolos que são transmitidos por gerações, dentro de um processo histórico, é possível aproximar esta ideia do conceito cultural” (VIEIRA; BIAZETTO, 2013, p. 66).

Educar na diversidade étnico-racial tem sido um modo promissor de responder ao desafio de legitimar a educação física no âmbito escolar, considerando a discussão sobre a intolerância religiosa no processo de construção das identidades, principalmente, a identidade afro-brasileira, enquanto direito dos(as) educandos(as) e dever da área. Pôr à vista essa realidade significa reafirmar que área não pode ser/estar alienada aos processos de atualização e permanência do racismo à brasileira, naturalizando as expressões de violência, de feminicídio negro, genocídio dos povos indígenas e africanos, a escravização dos povos africanos, pois são questões reeditadas no contexto do capitalismo que estão nas quadras e nas salas de aulas, porém são silenciadas. Nesse enfoque, enegrecer a educação física exige uma mudança significativa na estrutura, pois, é necessária a percepção social,

cultural, histórica e política numa leitura interdisciplinar (sem perder a especificidade), com base no pensamento negro.

A partir dessa conscientização, não pode acontecer um descuido a respeito das falas dos(as) educandos(as), por exemplo, “chuta que é macumba”, “macumba é coisa ruim”, dentro e fora das aulas de capoeira. Então, a segunda intervenção pedagógica se apresenta, por meio do mito dos orixás e, concomitantemente, no estudo a respeito do conceito intolerância religiosa²⁰.

No que se refere às práticas de intolerância religiosa, pode-se afirmar que é um crime, pois são atos de violência direcionados **às religiões de matrizes africanas** (e todas as suas formas de expressão) descumprindo, assim, os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal. O Estado é considerado laico, democrático e de direito, no entanto, “[...] o trato discriminatório e preconceituoso dessas religiões e seus seguidores tem sido movido por interesses privados de pessoas, autoridades, políticos, educadores adeptos a outras matrizes religiosas” (GOMES; FERREIRA, 2013, p. 17).

Em relação às religiões de matrizes africanas, percebe-se que a intolerância religiosa é acompanhada de discursos racistas, pois o racismo se atualiza, perpetua-se e se legitima nas relações sociais do cotidiano,

atuando em diferentes processos identitários (cultura, raça/etnia, gênero, sexualidade, deficiência, religião, região, classe social, entre outros) desprezando a história e a herança deixada pela ancestralidade africana (GOMES; FERREIRA, 2013). Cabe destacar que “[...] as religiões africanas foram não só suporte de manutenção da história do negro na diáspora, como também a base de fortalecimento existencial da geração escravizada e das posteriores” (VIEIRA; BIAZETTO, 2013, p. 68).

O que se propõe, aqui, não é “evangelizar” os discentes. Trata-se, na verdade, de promover o acesso à cultura negra, apresentando um rico repertório de saberes sobre as leituras de mundo trazidas da África para o Brasil e, diante dessas reflexões e discussões, permitir a aproximação, apreciação e apropriação, conhecendo este universo complexo, dinâmico, assim como os ancestrais, “Iorubás (Nigéria), dos Ewe-fon (Benin) e dos Bantos (Angola), os quais ‘espalharam’ e ressignificaram sua cultura pelas Américas, legando o Candomblé no Brasil [...]” (FERNANDES; FERREIRA, 2009, p. 9).

Inspira-se na pesquisa de Bakke (2011), para reafirmar que alguns trabalhos reproduzem a imagem dos orixás para enfatizar as qualidades e valores dessas entidades. Por exemplo, a fala sobre os “[...] sentimentos que são associados às características dos orixás, como a raiva e vontade de lutar de Ogum,

20 É importante destacar que “[...] a intolerância pode traduzir-se pela rejeição ou exclusão de pessoas por causa da sua crença religiosa” (BORGES et al., 2002, p. 50).

chorar como um rio de Oxum, ou gritar como o trovão de Xangô” (BAKKE, 2011, p. 128). Do mesmo modo, Iemanjá a senhora das águas; Ogum e Iansã, orixás guerreiros, que auxiliam no combate ao racismo e Oxóssi para representar o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, a fartura dos alimentos e o cuidado com a natureza (BAKKE, 2011). Diante do mesmo propósito, é importante enaltecer que os orixás citados (Iansã, Oxum, Ogum, Xangô, Oxóssi, Iemanjá) foram escolhidos pelos(as) educandos(as) na fase de apresentação do tema.

A respeito do relato de experiência realizado em 2018, os(as) educandos(as) efetuaram uma pesquisa no contexto da representatividade das mulheres negras com suas famílias para saber a quantidade de pessoas que concluíram o ensino superior. O resultado demonstrou que as mães e as tias dos discentes (4^{os} anos) representam a maioria que concluiu o ensino superior. Diante do exposto, estudamos a pesquisa, as trajetórias de Virgínia Leone Bicudo, Neusa Santos Souza e conversamos sobre a desigualdade social, educacional e racial (NOBREGA, 2018).

A partir disso, é possível direcionar e construir no atual contexto, diálogos sobre a identificação, a representatividade, as expressões, os sentimentos e os valores. Com base no exemplo do relato de experiência desenvolvido em 2018, pode-se afirmar que a inserção dos orixás

expõe um aprofundamento para o debate sobre a questão de gênero, por exemplo, Oxum, Euá que representam a mãe protetora e seus filhos. Assim sendo, o orixá Euá é uma representação presente na realidade vivida dos(as) educandos(as), expondo as famílias que, em sua maioria, nas populações negras e pobres, são dirigidas por mulheres, “[...] mulheres como Euá, que muitas vezes não têm com quem deixar os filhos para poder trabalhar, mulheres que às vezes se desesperam por não ter como dar comida aos filhos” (BAKKE, 2011, p. 113).

O primeiro passo para interpretar os orixás na educação física antirracista foi estudar o conhecimento sobre o corpo, através da representatividade negra; ou seja, de acordo com os super-heróis e super-heroínas da história em quadrinho *Contos dos orixás*²¹, nós estudamos as habilidades motoras básicas e as capacidades físicas. No que se refere ao segundo passo, esse delineado no bloco de conteúdo ritmos e danças, nós realizamos as atividades em círculo a partir da ideia “eu me vejo e vejo o outro”, assim, utiliza-se a dança afro e os exercícios rítmicos Abecedário²² na interpretação

21 Para maiores informações, cf. <<https://hugocanuto.com/gallery/contos-dos-orixas-ales-of-the-orishas/>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

22 O exercício rítmico Abecedário consiste em criar quatro símbolos que representam quatro movimentos. Para a execução desse exercício, dividem-se esses quatro símbolos nas letras do Abecedário (e essas são organizadas em quatro colunas e em quatro linhas). Cf. ARTAXO, Inês. *Ritmo e movimento: teoria e prática*. São Paulo: Phorte, 2013 (p. 80).

de algumas músicas: do gênero musical samba, por exemplo, Originais do Samba, com a música *Casca de coco*²³; cantigas de Capoeira, canções interpretadas por Mariene De Castro, por exemplo, *Abre Caminho*²⁴, *A Deusa Dos Orixás*²⁵, *É D'oxum*²⁶, a canção interpretada por Marisa Monte, *Lenda das Sereias*²⁷, a canção interpretada por Gilberto Gil *Iansã*²⁸. Assim, "[...] o trabalho com os mitos permite que nos conheçamos melhor, questiona nossas incoerências e preconceitos, expõe nossas raízes, fragiliza o *modus operandi* construtor da identidade nacional brasileira" (FERNANDES; FERREIRA, 2009, p. 9).

No decorrer desse estudo sobre as qualidades e valores dos super-heróis e super-heroínas (divindades da natureza), bem como o desenvolvimento do diálogo a respeito dos sentimentos, da inter-relação com a natureza, do entendimento de comunidade (eu me vejo e vejo o outro); ou seja, as religiões

afro-brasileiras²⁹ são um elemento relevante na articulação entre os modos de sentir, ver e interagir (BAKKE, 2011). Nesse sentido, nas etapas de desenvolvimento e aprofundamento utilizou-se como referência alguns jogos de Moçambique (PRISMA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), de acordo com o bloco de conteúdo jogos, por exemplo, Labirinto, Cochê, Bom Kidi, Muravara, Trinta e Cinco. É importante observar que as relações e os comportamentos que se delineiam nos jogos de Moçambique estão próximos das atitudes cooperativas. Assim sendo, "[...] raramente os participantes se interessam por 'ganhar pontos', considerando até que poucos são os jogos que preveem nas suas regras" (PRISMA; TEMBE; EDMUNDO, 1992, p. 9). Assim, os jogos foram realizados em duplas, em pequenos grupos mistos e, posteriormente, em equipes mistas, superando a ideia da tolerância recíproca, assim, busca-se a alteridade, a aceitação e o autoconhecimento, por isso as rodas de conversa são espaços relevantes, pois "eu me vejo e vejo o outro".

Portanto, a educação torna-se um espaço importante para a leitura das imagens, pois são formas culturais que têm um impacto significativo nas nossas vidas. A partir do conto dos

23 Música *Casca de coco*, Originais do Samba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_2tE TrPhGSU>. Acesso em: 1 jul. 2018.

24 Música *Abre caminho*, Mariene De Castro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n1xj3 lSAiOs>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

25 Música *A Deusa dos Orixás*, Mariene De Castro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r xR_2W0IzjI>. Acesso em: 1 jul. 2018.

26 Música *D'Oxum*, Mariene De Castro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UvntmZ5 jA6A>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

27 Música *Lenda das Sereias*, Marisa Monte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wm0w NV6T0 wk>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

28 Música *Iansã*, Gilberto Gil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q03QjHyDyMw>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

29 "Entretanto, deve-se ressaltar que [...] todas as religiões de matrizes africanas mantiveram em seu cerne o culto de ancestrais, divindades da natureza, sendo transmitidas por meio da tradição oral e rituais sagrados milenares" (VIEIRA; BIAZETTO, 2013, p. 68).

orixás (história em quadrinho), os(as) educandos(as) aprendem a interpretar, decifrar e apreciar as imagens, analisando, estudando tanto o modo de construção e a repercussão nas nossas vidas quanto o conteúdo que comunica (KELLNER, 1995). Desse modo, desenvolve-se o alfabetismo crítico em relação à mídia, identificando o protagonismo negro na qualidade de sujeito da representação, exibindo o potencial desses heróis e heroínas da negritude na formação da opinião (linguagem verbal), questionando os significados, ou seja, o que é ser humano, bonito, bonita, vencedor, vencedora, herói e heroína, pois são representações culturais que atuam no comportamento e na compreensão de mundo para as crianças. Do mesmo modo, o acesso às religiões de matrizes africanas³⁰, em destaque a Umbanda e o Candomblé, considerando a realidade vivida de alguns educandos, educandas e da professora nessas religiões, no sentido de compartilhar saberes e romper com a intolerância religiosa.

Portanto, a avaliação formativa demonstra a produção audiovisual, de acordo com o protagonismo dos discentes num

processo de intervenção crítica em relação à mídia (com foco no princípio de alteridade), enegrecendo a comunicação, compreendendo a diversidade étnico-racial como eixo central na trajetória curricular para desnaturalizar o racismo, sexismo e a intolerância religiosa.

Considerações finais

Cabe à educação física problematizar os discursos e atitudes racistas para superar o preconceito e a violência religiosa. Então, o que se propõe aqui é um caminho pedagógico necessário para o combate à intolerância, interpretando a religião, enquanto manifestação cultural na construção das identidades, principalmente a identidade afro-brasileira. Nessa perspectiva, esse componente curricular dialoga com as diferentes áreas: Arte, História, Literatura e Comunicação, desenvolvendo, assim, o sentimento de pertencimento à cultura negra para todos(as) os(as) envolvidos(as) na perspectiva das relações antirracistas do ciclo interdisciplinar.

Diante das reflexões e discussões apresentadas, reafirma-se que a construção da educação física antirracista não é uma tarefa fácil, exige o entendimento sobre o desenvolvimento da temática étnico-racial, racial (explanada nesse contexto em duas vertentes) e, a partir disso, há o desenvolvimento das relações antirracistas que compreendem

30 Há diversas manifestações religiosas do campo afro-brasileiro, no contexto do culto dos orixás, "[...] cultos congolos-angolanos, de cultos islâmicos, afro-indígenas, e, a partir dessas macro-classificações, apresenta suas variações internas como o candomblé keto, o jeje, o angola, o tambor de mina, a umbanda, o catimbó e outros" (BENJAMIN, 2004 apud BAKKE, 2011, p. 116). BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. João Pessoa: Grafset, 2004.

a existência do mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a necessidade de descolonização do pensamento e, sobretudo, o desenvolvimento da negritude, de maneira aprofundada. Assim sendo, são práticas pedagógicas preocupadas com as denúncias e anúncios, criando as intervenções pedagógicas de combate ao racismo e às violências.

É inadmissível que a temática “religiões de matrizes africanas” e/ou suas derivações sejam tabus em sala de aula, na quadra. Em razão disso, é importante destacar que há necessidade de pesquisas, relatos de experiências dos docentes da área que insistem em desmistificar a temática e atribuir o real valor à representatividade afro-brasileira das mesmas, desconstruindo as ações racistas que buscam esconder os mecanismos de exclusão das manifestações da cultura negra, auxiliando no processo de reeducação crítica em oposição à visão eurocêntrica.

Portanto, o presente tema “orixás” contribui não só para informar o público, como também para denunciar a intolerância religiosa, assumindo um compromisso pedagógico, problematizando os estereótipos construídos acerca do tema e anunciando as possibilidades de pensar e repensar as aulas da área, com base em temas relevantes que oferecem a inserção das questões históricas da população negra brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Bruno Amaral. **A Arte do Jogo nas Escolas**: a capoeira em diferentes espaços educacionais brasileiros. 2016. 269 f. Tese (Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639/2003. 2011. 222 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Rogério. **Madiba**: o menino africano. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, José de Jesus. **Pastinha**: O menino que virou Mestre de Capoeira. Santos: Solisluna, 2011.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./jun. 2015.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BORGES, Edson (Org.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

COSTA, Madu. **Zumbi dos Palmares em cordel**. Ilustrado por Josias Marinho. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira; FERREIRA, Kátia Caroline Souza. Estudos de mitologia afro-brasileira: orixás e cosmovisão negra contra a intolerância e o preconceito. **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-1, set/nov. 2009.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: GONÇALVES, Petronilha; BARBOSA, Lucia (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997. p. 12-16.

GOMES, Nilma Lino et al. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 57-74.

GOMES, Nilma Lino; FERREIRA, Amauri Carlos. Educação e diversidade: a ignorância religiosa no caminho do preconceito? In: FIGUEIREDO, Janaina (Org.). **Nkisi na diáspora: raízes religiosas bantu no Brasil**. São Paulo: ACUBALIN/Ministério da Cultura, 2013. p. 12-28.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de "raça" e o ideário do "branqueamento" no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v. 42-43, p. 63-110, jan./jul. 2003.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma Pedagogia Pós-moderna. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **A representatividade das mulheres negras na educação física escolar**. Trabalho apresentado no VII Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/carolina_nobrega.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Educação física escolar: resistir para existir as relações étnico-raciais e de gênero. In: COPENE SUL: Negras e negros no Sul do Brasil, desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira, 3, Florianópolis, 2017. **Anais** [...]. Florianópolis, 2017. p. 217-223. Disponível em: <http://www.copenesul.com.br/ANAIIS%20COPENE%20SUL%202017.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PRISMA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

RODRIGUES, Antonio César Lins. **Culturas Negras no currículo escolar**: apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural. 2015. 197 f. Tese (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino fundamental: componente curricular: Educação Física. São Paulo: COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50635.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2017.

VIEIRA, Camila Camargo; BIAZETTO, Flávia Cristina Bandeca. Escola: lugar de discutir religião? In: FIGUEIREDO, Janaina (org.). **Nkisi na diáspora**: raízes religiosas bantu no Brasil. São Paulo: ACUBALIN/ Ministério da Cultura, 2013. p. 65-74.