



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**

JÉSSICA ADRYANE SANTOS SANTANA

**CURRÍCULO CULTURAL: TEMATIZANDO O MACULELÊ NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

MONTES CLAROS – MG



Currículo cultural: tematizando o maculelê na Educação Física Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual de Montes Claros e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — NEAD/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Física Escolar.

Orientador: Rogério Othon Teixeira Alves.

Montes Claros – MG





S232c	<p>Santana, Jéssica Adryane Santos.</p> <p> Currículo cultural [manuscrito]: tematizando o maculelê na educação física escolar / Jéssica Adryane Santos Santana – Montes Claros, 2025.</p> <p>247 f. : il.</p> <p>Bibliografia: f. 143-163.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional/ProEF, 2025.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alves.</p> <p>1. Dança. 2. Maculelê. 3. Educação física escolar. 4. Cultura afro-brasileira. I. Alves, Rogério Othon Teixeira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: tematizando o maculelê na educação física escolar.</p>
-------	---

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

Reitor: Wagner de Paulo Santiago

Vice-reitor: Dalton Caldeira Rocha

Pró-reitor de Pesquisa: Maria das Dores Magalhães Veloso

Coordenadoria de Acompanhamento de Projetos: Virgílio Mesquita Gomes **Coordenadoria de Iniciação Científica:** Prof. João Marcus Oliveira Andrade

Coordenadoria de Inovação Tecnológica: Sara Gonçalves Antunes de Souza **Pró-reitor de Pós-graduação:** Marlon Cristian Toledo Pereira

Coordenadoria de Pós-graduação: Daniel Coelho Oliveira

Coordenadoria de Pós-graduação Lato-sensu: Cristiano Leonardo de Oliveira Dias

Coordenadoria de Pós-graduação Stricto-sensu: Luciana Maria Costa Cordeiro

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Coordenador nacional do ProEF: Willer Soares Maffei

Coordenadora adjunto nacional do ProEF: Denise Ivana de Paula Albuquerque **Coordenador do ProEF do polo Unimontes:** Vinícius Dias Rodrigues

Coordenadora do ProEF do polo Unimontes: Rogério Othon Teixeira Alves



TÍTULO DO TRABALHO: Currículo cultural: tematizando o maculelê na Educação Física Escolar

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física Escolar

LINHA DE PESQUISA: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem

BANCA TITULAR

NOMES ASSINATURAS

Professor(a) orientador(a): Prof. Dr.

Rogério Othon Teixeira Alves /

UNIMONTES

Avaliador(a) interno(a): Profa. Dra.

Fernanda de Souza Cardoso /

UNIMONTES

Avaliador(a) externo(a): Prof. Dr.

Marlon Messias Santana Cruz / UNEB

() APROVADO(a) () REPROVADO(a)

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista a Deus, fonte inesgotável de sabedoria e amor, por Sua graça, força e direção em cada passo desta jornada, mesmo nos momentos de dúvida e cansaço. A Ele, que me capacitou a persistir e me deu coragem para superar os desafios, toda honra e glória. Que este trabalho seja reflexo do propósito que Ele tem para minha vida.

Agradeço a *Deus*, por me guiar e sustentar com força e sabedoria. Ao *Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alvez*, meu orientador, pela inspiração e orientação atenta. Aos membros da banca, *Profa. Dra. Fernanda S. Cardoso*, *Prof. Dr. Marlon Messias Santana Cruz*, *Prof. Dr. Ramiro Esdras Carneiro Batista* e *Prof. Dr. Carlos Rogério Ladislau*, pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (ProEF), por proporcionar o aprofundamento dos meus estudos e realização de um sonho.

À equipe, alunos e comunidade da *Escola Estadual Princesa Januária*, que acreditaram e participaram deste trabalho, e aos professores de Educação Física da rede estadual de Januária-MG, especialmente *Paulo Renato, Elaine, Saul e Paloma*, pela parceria e apoio constante.

À CAPES, pelo apoio para a realização deste mestrado e desta dissertação. Por fim, agradeço a todos que abriram caminhos e acreditaram na minha trajetória.



Maculelê is a percussive dance using sticks that simulates and honors a legendary battle between peoples. This practice has an Afro-Indigenous origin, and it has been considered an extension of capoeira due to its shared dissemination throughout Brazil (Milani, 2006). This expression is highlighted by its pedagogical potential in physical education classes in a school context, both for having a rich structure of movements and for the relevance of its historic-cultural and social content, deeply rooted in the Afro-Brazilian culture (Menezes; Souza, 2017). From the perspective of the cultural approach to the Physical Education curriculum, this study has explored the potential of maculelê as a dance and martial arts expression, with the objective of thematically framing innovative content that may contribute to the cultural and social development of students from the public school system of Januária, MG. The objective of this study was to analyze how the content of Afro-Brazilian dances and martial arts, especially maculelê, are developed in physical education school classes in the city of Januária MG. We have adopted a qualitative approach, with action research as the methodology, involving: a semi-structured interview with the coordinator of a local maculelê group, 21 Physical Education teachers from state schools and 51 students from a state school from the elementary educational level. This study was developed in three main steps: 1) interview with the coordinator of the maculelê group to identify practices and cultural motivations; 2) application of questionnaires to the Physical Education effective teachers linked to the Regional Education Superintendencies – SRE, in the Portuguese acronym; and 3) development of classes aimed at students from the 6th and 7th grade of the participant school using maculelê as a main theme. The data analysis was conducted based on previously defined analysis categories. The study has concluded that capoeira, within the martial arts, and maculelê, within dances, are the main themes of Afro-Brazilian culture that are approached, mainly with a theoretical focus, by physical education teachers in Januária-MG. This study highlights the importance of enabling reflection and new approaches in teaching Indigenous and Afro-Brazilian dances and martial arts in physical education classes at school. The results indicate that pedagogical practices that are oriented by cultural perspectives significantly contribute to the enrichment of the cultural repertoire of students, the valorization of roots and the strengthening of ethnic-racial belonging. Furthermore, it was also observed that such practices favor the development of respect for different cultures and encourage changes in behavior, such as the incentive to collective work, the reduction of individualist attitudes and the engagement of the school community, which recognized the formative value of these experiences. As an educational product resulting from the intervention that thematized maculelê in Physical Education classes, an e-book aimed at teachers was developed, offering pedagogical possibilities for teaching dances and martial arts based on the thematization of maculelê in school contexts.

[illegible]



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação como professores de Educação Física	83
Gráfico 2 – Temas de lutas afro-brasileiras e indígenas citados pelos professores de educação física de Januária-MG.....	91
Gráfico 3 – Temas de danças afro-brasileiras e indígenas citados pelos professores de educação física de Januária-MG.....	92





SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DA CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA.....	19
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.....	28
2.3 O CURRÍCULO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	40
2.4 A ORIGEM DO MACULELÊ: A HISTÓRIA CONTADA.....	54
3. METODOLOGIA	64
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	64
3.2 UNIVERSO E ETAPAS DA PESQUISA.....	65
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	68
3.4 CUIDADOS ÉTICOS.....	69
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	70
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
4.1 O GRUPO DE MACULELÊ E PUXADA DE REDE.....	72
4.1.1A trajetória do grupo “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede”	73
4.1.2Muito além da dança.....	77
4.2 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JANUÁRIA-MG E CONTEÚDOS DE DANÇAS E LUTAS AFRO-BRASILEIROS	81
4.2.1O perfil dos professores de Educação Física	82
4.2.2Os documentos curriculares e as práticas pedagógicas	84
4.2.3Os conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena.....	87







Nesse contexto de reformulação curricular nos anos 90, as pedagogias críticas ganham destaque, trazendo novas perspectivas para o papel da Educação Física na escola. Autores como Soares *et al.* (1992) desenvolveram a proposta crítica-superadora, que buscava reorientar essa área de ensino. Fundamentada no materialismo histórico, essa proposta defende uma prática pedagógica voltada para a conscientização crítica e o engajamento das camadas populares na luta por transformações sociais. Assim, a Educação Física passou a ser concebida como uma ferramenta de emancipação social, em contraste com as abordagens tecnicistas (Soares *et al.*, 1992).

Neste sentido, Neira (2018) afirma que as contribuições desse movimento renovador foram decisivas para a transformação nos fundamentos do componente, que passaram da Psicobiologia¹ para as Ciências Humanas e na redefinição do seu objeto de estudo, antes apenas do exercício físico e movimento, para a cultura corporal. Ainda para o mesmo autor, essa nova forma de posicionar a Educação Física na escola, inserida na área das linguagens, provocou outras concepções curriculares, configurando as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura (Neira, 2018).

-¹ A Psicobiologia, também chamada de neurociência comportamental, é a aplicação dos princípios da biologia para o estudo genético, fisiológico e de todos os mecanismos que influenciam o comportamento dos seres humanos e outros animais. A investigação ocorre por meio de neurotransmissores, hormônios e processos evolutivos (Bueno, 2016).

produção do sujeito por meio de dispositivos e práticas historicamente constituídos; em outras palavras, sua centralidade está na cultura (Neira, 2018; Neira; Nunes, 2022).

De acordo com Santos e Neira (2016), a inspiração do currículo cultural se dá na teorização pós-crítica, em específico nos Estudos Culturais, no multiculturalismo crítico, no pós-estruturalismo, no pós-colonialismo, na *teoria queer*, nos estudos feministas e nas filosofias da diferença. A perspectiva de ensino do currículo cultural se organiza a partir de temas culturais, entendidos como a ocorrência social das práticas corporais, e é por meio da tematização das práticas corporais que professores e alunos acessam diferentes discursos e representações e produzem novos significados com relação à cultura corporal (Santos; Neira, 2016).

[...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política (Neira; Nunes, 2009a, p. 261-262).

Neste sentido, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) apontam que os elementos inerentes à pluralidade cultural não estão “desconectados” do mundo ou da cultura universal, mas fazem parte e devem ser transpostos para o currículo de acordo com as especificidades em cada componente curricular. Além disso, a



inserção, no ambiente escolar, de práticas corporais frequentemente marginalizadas, consideradas estranhas, indignas ou inferiores. Entre essas práticas, destacam-se manifestações de matriz afro-brasileira e indígena. No contexto da Educação Física Escolar, enfatizamos a valorização das expressões culturais da cidade de Januária

MG, como as danças populares, e exploramos o maculelê, resgatando essa dança folclórica e tematizando-a em suas múltiplas possibilidades, especialmente no âmbito das danças e lutas afro-brasileiras.

Nessa perspectiva curricular, denominada “cultural”, a experiência escolar configura-se como um espaço aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos diversos setores sociais. O currículo cultural da Educação Física, conforme Neira (2011), constitui uma arena para a disseminação de sentidos, a produção de identidades e a promoção de análises, interpretações, questionamentos e diálogos entre as culturas e a partir delas.

Sob a semiótica do currículo denominado “cultural”, nos valem do maculelê, dança folclórica, presente nos grupos de dança e capoeira da cidade de Januária MG que, por sua estrutura de movimentos e formas de expressão corporal, pode ser considerado no âmbito da dança e luta como possível conteúdo pedagógico a ser tematizado nas aulas de Educação Física Escolar. Leopoldino e Chagas (2012) definem o maculelê como sendo um folguedo passado de geração em geração através da tradição oral, disseminado a partir da região de Santo Amaro da Purificação, na Bahia; porém, não se sabe exatamente a sua origem.

Para Milani (2006), o maculelê basicamente é uma dança percussiva com bastões, que simula e homenageia uma lendária batalha entre povos. É uma prática de origem afro-indígena, e, atualmente, é vista como uma extensão da capoeira, por ter se disseminado pelo Brasil e pelo mundo juntamente a essa prática. Porém, para o autor, apesar da ligação existente pela origem, é considerada errônea a colocação enquanto “estilo de capoeira” (Milani, 2006).



Desta forma, é possível, a partir da manifestação cultural popular maculelê, tematizar sob a perspectiva do currículo cultural da Educação Física Escolar e a cultura afro-brasileira e indígena de maneira que possa ganhar cada vez mais espaço nos meios formais de ensino, dadas as possibilidades enquanto tema da cultura corporal e a sua importância histórico-social na educação, bem como a obrigatoriedade da inclusão do estudo dessas culturas. É sob essa perspectiva que buscamos o maculelê para explorar suas possibilidades de tematização no âmbito da dança e luta e buscar abordagens inovadoras nas aulas de Educação Física que possam contribuir, cultural e socialmente, para os alunos da rede pública de ensino de Januária-MG e do país.

Diante disso, e para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa – analisar como são desenvolvidas as unidades temáticas de danças e lutas afro-brasileiras e indígenas, com ênfase no maculelê, nas aulas de Educação Física Escolar da cidade

Para atingir esses objetivos, apresentamos, na revisão de literatura, os fundamentos teóricos desta pesquisa, organizados em quatro tópicos. No primeiro, revisamos a legislação brasileira sobre o ensino da cultura afro-brasileira, analisando o processo de construção das leis afirmativas que emergiram no Brasil e nas escolas brasileiras nas últimas décadas até o presente. Essa análise é essencial para compreender que as conquistas legais e socioeducacionais da população negra foram fruto de lutas e reivindicações que reafirmaram sua importância na formação da cultura e da sociedade brasileira (Domingues, 2007; Santos, 2016; Santos, 2019).

No segundo tópico, analisamos como a produção científica da Educação Física vem abordando a temática da cultura afro-brasileira, tanto no contexto geral quanto, sobretudo, no ambiente escolar, que constitui o principal foco deste estudo. Tal análise é fundamentada pela legislação brasileira, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão de temas da cultura e arte afro-brasileiras no currículo da Educação Básica do país.

No terceiro tópico, apresentamos um breve histórico das concepções teóricas mais tradicionais que influenciaram e moldaram os currículos da Educação Física ao longo do tempo nas instituições escolares brasileiras. Essa análise segue até as concepções contemporâneas, denominadas *teorias pós-críticas do currículo*, que fornecem o embasamento teórico para as abordagens do currículo cultural da Educação Física. Apresentamos, também, os principais autores e estudos que têm

Os resultados deste estudo, de caráter teórico e empírico, possibilitaram a elaboração de um produto educacional no formato de *e-book* intitulado *Maculelê na Educação Física Escolar: ampliando possibilidades* (cf. Apêndice H). O objetivo principal desse material é oferecer contribuições práticas e sugestões de abordagens para professores de Educação Física que desejam incorporar a cultura afro-brasileira e indígena em suas aulas, utilizando a dança e a luta como ferramentas pedagógicas. A proposta apresenta o maculelê em uma abordagem ampla, que contempla aspectos didáticos, pedagógicos e culturais. O *e-book* também fornece sugestões práticas para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e atividades significativas que podem ser desenvolvidas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, fomentando a valorização e a vivência da diversidade cultural no ambiente escolar.

Desta forma, buscamos discutir a principal legislação do país sobre o tema, destacando a importância de trazer à tona um assunto que trouxe avanços legais, é amplamente conhecido, mas superficialmente debatido e raramente efetivado na prática escolar. Essa falta de debate permite que preconceitos e manifestações de racismo se perpetuem de forma velada, impactando negativamente aqueles que já são marginalizados tanto fora quanto dentro das instituições escolares. Como argumenta Santos (2019), a ausência de discussões profundas sobre o racismo no ambiente escolar contribui para a manutenção de desigualdades e exclusões sociais.

A atual legislação educacional brasileira apresenta avanços em relação ao ensino da cultura afro-brasileira e indígena. As principais leis que tratam desta temática são as leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que alteraram a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino públicos ou privados do país. Estas leis são reflexo de movimentos de luta social de grupos negros e indígenas que buscaram reafirmar seu lugar e contribuição em diversos aspectos na construção do país. No entanto, é possível perceber, após ampla busca nas produções científicas sobre o tema, que a aplicabilidade dessas

A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o Governo Federal (Domingues, 2007; Gomes, N., 2011).

Em meio a esses vários movimentos de luta, Santos (2019) elucida que o MNU se destacou e buscou diferentes estratégias ao longo de sua trajetória. De modo resumido, destacam-se os apontamentos feito pelo historiador Domingues (2007), que revisita algumas organizações mobilizadas por sujeitos negros desde a instauração da república em 1889. Ele aponta três fases do movimento negro: (i) entre os anos de 1889 e 1937; (ii) referente aos anos de 1945 a 1964; e (iii) entre os anos de 1978 e 2000 (Domingues, 2007).





Domingues (2007) faz um salto histórico de forma a atentar para o período a partir de 1978, em que diversos grupos e entidades negras, como o Centro de Cultura e Arte Negra, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira, Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros, por exemplo, se reuniram para criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, mais tarde, daria lugar ao então MNU. Dentre o programa de ações do MNU, estava a ação proposta no ano de 1982, que defendia a:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil (Domingues, 2007, p. 115).

Esse movimento se propunha a unificar e fortalecer os grupos e as reivindicações políticas no âmbito nacional, sendo responsável também por buscar ressignificar o termo “negro”, incentivando o povo negro a assumir sua etnia e adotando o termo oficialmente para designar todos os descendentes de africanos que foram escravizados durante o período colonial no Brasil (Domingues, 2007).

As propostas do MNU também buscavam a discussão de políticas educacionais. Levando em consideração todo o contexto histórico de discriminação e preconceitos vividos pelos negros, as propostas procuravam denunciar o modelo educacional brasileiro por privilegiar de diversas formas apenas brancos, passando a incluir, em sua agenda de reivindicações, que as instituições de ensino oferecessem o estudo sobre a história da África e dos africanos, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade brasileira (Domingues, 2007; Gomes, N., 2011).

Conforme explica Domingues (2007), o MNU apresentava proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; e na reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Assim, entendemos, conforme

Para Santos (2019), a caminhada dos movimentos negros até a aprovação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) foi longa e árdua; porém, as pressões exercidas pelo MNU foram fundamentais nesse processo de luta pelos direitos da população negra, destacando de forma incisiva que o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão enraizados na sociedade e, por consequência, nos currículos e nas práticas escolares (Santos 2019).

Em meio a movimentos de luta que surgiram desde 1889, a organização e reivindicações do Movimento Negro e buscando reconhecer toda essa trajetória, foi sancionada, pelo então Presidente da República à época – Luiz Inácio Lula da Silva –, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Santos, 2019).

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 1996, art. 26-A).

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO) (Brasil, 1996, art. 79-A).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 1996, art. 79-B).

Esta lei alterou a LDBEN nº 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicas e privadas, de todo o



Assim como ocorreu com o Movimento Negro, a emergência de novos movimentos sociais em meados da década de 1970 esteve ligada também ao processo de eclosão de novas organizações formadas por militâncias indígenas. A possibilidade desses movimentos surge por três fatores importantes: a situação de extrema discriminação; o desrespeito e vulnerabilidade indígena, evidenciada pela invasão de seus territórios e discriminação de suas culturas; e a ocorrência no segundo período do Regime Militar, momento de emergência de novos atores e movimentos sociais pela mobilização de novas estratégias de luta e demonstrando a possibilidade de um novo momento para sociedade brasileira com movimentos de resistência e oposição à ditadura e chamado fator continental (Dias, 2000; Santos 2019).

A mobilização da população indígena mostrou seu crescimento e expressividade. Se antes de 1970 não havia registros de organizações indígenas institucionalizadas, em 2001 estimou-se haver um número de 347 registros somente na Amazônia Legal, projeto demonstrativo dos povos indígenas que faz parte do Ministério do Meio Ambiente (PDPI, 2001; Santos, 2019).

As novas organizações indígenas ocorreram mais fortemente em um período de reconhecimento legal dos seus direitos, a partir, principalmente, da Constituição de 1988 (Santos, 2019). Para o pesquisador Grupioni (1994), a nova Constituição

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) revoga a tutela sob a qual os indígenas eram submetidos até então, abrindo o diálogo com outras instâncias do Estado e dando lugar a políticas específicas para a população indígena, como no caso da educação escolar indígena diferenciada, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação dos povos indígenas. Tal política é subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) – e executada pelas secretarias estaduais e municipais da educação com o intermédio da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e com a representatividade do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Santos, 2019).

O acesso à educação é uma questão central nas pautas levantadas pelo movimento indígena no Brasil. Historicamente, a educação indígena foi marcada pela imposição de modelos ocidentais, que ignoravam as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Nos últimos anos, porém, o movimento indígena tem lutado pela implementação de uma educação diferenciada, que respeite e valorize suas tradições, línguas e conhecimentos ancestrais (Ladeira, 2004).

De acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, “[...] os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educacionais que proporcionem educação em seus próprios idiomas, de uma maneira apropriada às suas culturas e métodos de ensino e aprendizagem” (ONU, 2007, p. 10). Observamos, portanto, que no Brasil, essa luta tem sido fortalecida pela articulação dos movimentos indígenas, que demandam a

-2 O integracionismo se deu a partir de uma afirmação de modernidade eurocêntrica, do cientificismo, Estado-nação, individualismo e capitalismo, que compreendiam o desenvolvimento da humanidade como linear e os povos indígenas em um estágio inferior e primitivo. Assim, deveria ocorrer a transição e seu desaparecimento para que fossem incorporados de maneira gradual e harmônica à sociedade nacional, para seu próprio bem e melhor desenvolvimento do país (Sartori Júnior, 2017).

Posterior às leis, temos como exemplo o Parecer nº CNE/CP nº 003/2004, de 10 de maio de 2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004) e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. Essas diretrizes procuram oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004).

Ainda citando a resolução nº CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir do parecer supracitado do Conselho Nacional de Educação (CNE), tem-se a seguinte redação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o





planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004, art. 2).

Nos anos seguintes, em 2013, foi lançado o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. O referido documento foi elaborado pelo MEC com o objetivo central de colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais na perspectiva de enfrentar

as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2013).

Tal documento trouxe objetivos específicos que valem a pena ser destacados, por estarem próximos de nossa proposta de estudo:

b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade (Brasil, 2013, p. 19).

Ainda temos, de modo mais abrangente, a Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), que cria o estatuto da igualdade racial, objeto que se destina a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. Além disso, a lei busca combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica (Brasil, 2010; Brasil, 2014).



Fundamentada na legislação mencionada, na diversidade cultural e nas possibilidades dos temas contemporâneos transversais contidos na BNCC, referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos, considerada como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes, a proposta é introduzir, na escola onde atuo como professora de Educação Física, a tematização do maculelê e da cultura corporal afro-brasileira e indígena por meio desta dança-luta, utilizando-a como conteúdo do componente curricular em questão.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA





Na contemporaneidade, podemos reconhecer que existe uma sólida legislação no país no que tange as políticas que tratam do combate ao racismo e preconceito estrutural, como é o caso da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), fruto de diversas reivindicações e movimentos sociais. Conforme exposto no tópico anterior, tal lei fortalece a luta em favor da valorização e reconhecimento da cultura afro brasileira, buscando a obrigatoriedade dos temas da cultura e arte dos conteúdos afro-brasileiros no currículo da Educação Básica do país. Dessa maneira, discorreremos a seguir como a produção científica da Educação Física vem tematizando a cultura afro-brasileira e indígena, sobretudo dentro do ambiente escolar, foco do nosso estudo.

Para isso, é preciso compreender as fortes mudanças de concepções e paradigmas que aconteceram na escola e na Educação Física Escolar no Brasil a partir dos anos 80 e é preciso refletir como vem sendo tratado o ensino da cultura afro brasileira e indígena no ambiente escolar por esta disciplina e se ela vem cumprindo seu papel frente ao que a legislação brasileira, mais especificamente as leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), determinam dentro da área de conhecimento da cultura corporal.

Com esse propósito e para ampliar tal compreensão, se faz necessário analisar historicamente a construção da Educação Física no contexto escolar brasileiro, sendo preciso assumir as responsabilidades e ranços que ela carrega na sua contribuição com movimento eugenista e higienista que aconteceu no Brasil no início do século XX. É importante salientar que a eugenia no Brasil considerou a Educação Física como ponto estratégico da difusão de suas práticas (Soares, 2004, Silva; Moreira, 2010).

O pensamento eugênico³ e suas ideias foram tão fortes no Brasil no início do século que, no ano de 1923, ocorreu a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental

³ Eugenia é um termo que veio do grego e significa 'bem nascido'. "A eugenia surgiu para validar a segregação hierárquica", a ideia foi disseminada por Francis Galton, responsável por criar o termo, em 1883. Seu projeto pretendia comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, ou seja, passava de membro para membro da família e, assim, justificar a exclusão dos negros, imigrantes

No Brasil, a inserção da Educação Física nos currículos das instituições escolares foi marcada pela utilização dos métodos ginásticos europeus, com objetivos de purificação e melhoramento do povo brasileiro. As bases da construção histórica da Educação Física favoreceram aos interesses eugenistas, atentando para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado (Silva; Moreira, 2010).

Para Mattos (2007), a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco da mesma maneira como a esportivização, por sua vez, abraçava a ideia de superioridade branca, apoiada na imagem corporal mitologicamente helênica e desejada na época. Percebemos, desta forma, que as manifestações afro-brasileiras e indígenas eram marginalizadas e negligenciadas (Moreira; Silva, 2016).

Desta maneira, a Educação Física assumiu para si uma concepção higienista⁴, eugênica, branca, elitista e disciplinadora dos corpos, que negava o

asiáticos e deficientes de todos os tipos. Explica a pesquisadora Pietra Diwan (2007), autora do livro *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*.

4 O Higienismo, segundo Silva (2009), foi um movimento da elite médica com estratégias de alcançar parcela populacional e galgar o poder estatal e possibilidades de participar do poder. A Educação Física foi um dos principais objetos de poder das instituições médicas durante os séculos XIX e XX. O movimento higienista propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos

Após consultar a literatura, foi possível perceber que as produções sobre essas temáticas ainda são reduzidas e em boa parte motivadas por questões relativas à obrigatoriedade das legislações. Um estudo produzido por Lima e Brasileiro (2020), que buscou fazer um retrato da produção de conhecimento relacionando a cultura afro-brasileira e a Educação Física e que objetivou analisar os artigos científicos, oriundos dos periódicos da área, que tematizem a cultura afro brasileira entre 2001 e 2017, reconheceu 8 periódicos pertencentes ao WebQualis⁵ A1, A2, B1 e B24 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A partir deste, foram localizados 92 artigos em 16 anos, o que indica a

existência e ao mesmo tempo carência de estudos (Lima; Brasileiro, 2020). Os dados encontrados por Lima e Brasileiro (2020) indicaram estudos sobre as manifestações culturais; as comunidades quilombolas; os esportes em grupos étnicos africanos; a legislação; o multiculturalismo e a interculturalidade; e, por fim, a capoeira e o racismo no futebol como conteúdos tematizados pela Educação Física. Para os próprios autores, percebeu-se que a área da Educação Física se aproxima sim das relações étnico-raciais, ainda que de forma tímida (Lima; Brasileiro, 2020). No trabalho desempenhado pelos autores, houve uma concentração das pesquisas em 2 temáticas: a capoeira e o racismo no futebol,

hábitos higiênicos pela medicina social. Seus defensores acreditavam que a população saudável e educada é a maior riqueza de um país.

⁵ O WebQualis é um aplicativo externo ao sistema de coleta de dados utilizado para classificar os veículos de divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil.

Como afirmam Santos, Capraro e Lise (2010), no campo científico, o esporte, mais especificamente o futebol, é um assunto complexo de debate no que tange as relações étnico-raciais e o racismo ainda é fortemente presente em campo. A capoeira é um tema bastante explorado nas produções, por diversas perspectivas, seja como abordagem pedagógica ou como espaço de luta e resistência, consistindo em um elemento que faz contraponto à cultura de massificação (Santos; Capraro; Lise, 2010).

Segundo os achados de Lima e Brasileiro (2020), de uma forma geral, os artigos frisam a capoeira como manifestação e patrimônio cultural brasileiro e registraram que, quando se fala sobre a cultura afro-brasileira dentro da Educação Física, o debate acadêmico recai fortemente sobre a capoeira. Em outras palavras, o tema é massivamente a principal contribuição da cultura afro-brasileira no campo científico da área, sendo esse seu principal *lócus* de discussão. Autores como Sabino e Benites (2010, p. 235), por exemplo, destacam a sua importância principalmente nos processos educativos e de aprendizagem:

A inserção da capoeira na escola como atividade formal ou não formal é uma vitória para essa arte, não só por que ela passou por um período difícil em sua história, mas também pelo fato de, atualmente, existem algumas concepções equivocadas que aliam o entendimento da prática da capoeira à participação de culto religioso, gerando ranços e preconceitos desnecessários (Sabino; Benites, 2010, p. 235).

Além destes, há estudos como o de Tonetti (2007) sobre o desporto no continente africano, que analisa a abordagem da mídia e do desporto na interrelação existente entre eles em Moçambique. Estudos sobre grupos étnicos negros e as ações lúdicas a eles voltadas historicamente também foram desenvolvidos, a exemplo do artigo de Maria e Silva (2004), um estudo de caráter bibliográfico cujo objetivo central foi investigar e reunir possíveis registros e bibliografias acerca da

Tendo em vista a discussão apresentada por Migliorati, Aranda e González (2016, p. 766), ficou evidenciado que:

Dentre os treinadores e estudantes de Educação Física, existem estereótipos étnicos ligados à procedência étnica e em relação ao rendimento desportivo, tais como a crença de superioridade e a predisposição biológico-genética dos desportistas negros para o basquete e para a corrida de velocidade, assim como uma menor predisposição para a natação (Migliorati; Aranda; González, 2016, p. 766).

Lima e Brasileiro (2020) destacaram uma carência de estudo sobre as manifestações afro-brasileiras na área do lazer, numa perspectiva emancipatória, corroborando com Santos e Pimentel (2015) quando estes afirmam que, mesmo que o Brasil seja um país multicultural, há ainda uma carência de manifestações afro

brasileiras no âmbito da intervenção no lazer. Lima e Brasileiro (2020) apontam, ainda, que são pouco presentes nos artigos os temas que tratam de debates sobre o multiculturalismo, a educação intercultural e a dança.

Sobre a educação intercultural, Oliveira e Daolio (2011) abordam o eixo argumentativo, compreendendo a escola como espaço sociocultural que, para além de respeitar e valorizar as diferenças, deve se pautar na direção da comunicação, do diálogo e do compartilhar entre os diferentes atores que compõem o cotidiano escolar. De acordo com Neira e Nunes (2009a), quando se reconhece os estudos culturais, indicamos que os conteúdos da cultura popular e a metodologia de ensino inspirada na etnografia proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. Sobre dança, apesar da amplitude de manifestações/repertórios que fazem parte da cultura afro-brasileira, temos estudo de Sborquia e Dalben (2017, p. 287), colaborando:

Com base em um contexto problemático pautado pela necessidade de estudos que permitam explorar e conhecer a diversidade étnico-racial presente nas mais diversas localidades do país, esta pesquisa teve como

objetivo geral analisar o significado das manifestações dançantes da cultura afro-brasileira presente nas produções do Grupo de Dança Cristal em Londrina, no Paraná (Sborquia; Dalben, 2017, p. 287).

É importante destacar essa escassez de trabalhos na área da Educação Física, pois estão relacionados diretamente ao tema desta dissertação, reafirmando a necessidade de mais estudos com tais abordagens.

A notoriedade de refletir sobre os diversos leques da Cultura Afro-Brasileira ainda pouco explorados e muito transitórios, como por exemplo: as danças e os jogos afro-brasileiros, as atividades lúdicas e de lazer de comunidades quilombolas, dentre outros presentes nas manifestações populares de nossa população de norte a sul. Reconhecendo, assim, o vasto leque de pensar sobre as relações étnico-raciais e suas contribuições para a gênese e construção do conhecimento brasileiro (Lima; Brasileiro, 2020, p. 10).

Dentro da sondagem desta literatura, outro tema percebido que trazem ligações entre cultura afro brasileira e indígena e as legislações são os debates tratados acerca da educação para as relações étnico-raciais nas pesquisas em Educação Física. Neste contexto, Silveira e Alviano Júnior (2022) realizaram estudo com o objetivo de compreender como a temática das relações étnico-raciais tem sido introduzida nas pesquisas sobre a Educação Física e a formação inicial de professores.

Para alcance de seus objetivos, os autores acima citados fizeram um levantamento, selecionando e analisando pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Todas as buscas se deram dentro da área de conhecimento “Educação”, e, a partir disso, foram delimitadas as teses e dissertações publicadas a partir de 2002. Estabelecendo as oito produções a serem exploradas, os autores identificaram, inicialmente, que todas foram elaboradas após mais de uma década da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003; Silveira; Alviano Júnior, 2022).

Crocetta (2014) realizou uma revisão bibliográfica a fim de localizar a temática dentro das discussões acadêmicas. Apesar de encontrar um vasto conteúdo, nenhuma das pesquisas se relacionava à formação de professores em Educação

Dentro deste contexto, temos a pesquisa realizada por Monteiro e Anjos (2020) em um artigo tratando do “estado da arte” nas revistas brasileiras de Educação Física, o qual objetivou identificar, em quatro revistas/periódicos

⁷ A educação decolonial propõe uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos que historicamente moldaram o currículo, as práticas pedagógicas e os modos de produção do conhecimento. Essa perspectiva crítica busca desestabilizar a colonialidade do saber e valorizar os saberes ancestrais, indígenas, africanos e de outros povos marginalizados pelas estruturas coloniais e modernistas (Quijano, 2005).

⁸ A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Além disso, ela potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (Candau, 2014).

Pires e Souza (2015) procuram discutir as políticas educacionais e demonstrar as contradições que se apresentam no processo de ensino da cultura afro-brasileira em aulas de Educação Física nas escolas públicas de Bagé-RS. As autoras também constataram a falta de conhecimento e “o estranhamento” da Lei nº 10. 639/2003 (Brasil, 2003) e por “[...] aqueles que consideram a capoeira como única referência de desenvolvimento da cultura afro-brasileira, desconsiderando as questões sociais, históricas e culturais envolvidas no tema” (Pires; Souza, 2015, p. 202).

Monteiro e Anjos (2020) destacam que encontraram autores como Gomes (2017) e Nogueira (2007) abordando conceitos étnico-raciais e discutindo problemáticas na educação. No entanto, alertaram para a falta de referências na já não rara produção brasileira sobre ou relacionada com relações étnico-raciais e Educação Física. Monteiro e Anjos (2020) acrescentaram, também, que, na área da Educação Física, principalmente nos artigos presentes, foi observada uma discussão, mesmo que mínima, na formação de professores, currículo, formação continuada e/ou nas políticas educacionais. No entanto, o interesse pelos temas educacionais que tratam das questões étnico-raciais não tem sido suficiente para

Ainda sobre o mesmo estudo, dentre os 25 estudos selecionados, 20 são dissertações de mestrado acadêmico, quatro de mestrado profissional e uma tese de doutorado, que puderam ser organizados em três grandes grupos: formação; identificação/investigação; e intervenção/proposição, os quais apontaram para um crescimento no interesse em pesquisar a temática. O tema “formação” apareceu em três estudos: Crocetta (2014); Silva (2016); Silva (2019), representando 12% do total e elencando um tema que trata da formação inicial ou continuada do professor de Educação Física para o trato das relações étnico-raciais. Isso nos fez perceber que, mesmo após mais de 15 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), ainda é incipiente a preocupação com uma temática tão relevante (Mendonça; Freire; Miranda, 2020).

Os estudos de Moreira (2008), Oliveira (2012) e Coutinho (2014) caminham no sentido de verificar acerca das questões relativas ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, apontando os panoramas encontrados em cada realidade observada.





Já o foco dos estudos de Martins (2013), Pires (2013), Bins (2014), Gil (2014), Pastoriza (2015), Crelier e Silva (2018), Nobrega (2019) e Gomes (2019) foi verificar a prática pedagógica do professor, bem como o olhar do estudante para com as relações étnico-raciais. Gomes (2019), por exemplo, investigou os sentidos atribuídos por estudantes negras às aulas de Educação Física por meio de narrativas autobiográficas a fim de contribuir para a educação étnico-racial.

No que diz respeito a conteúdos específicos, para contemplar a abordagem da temática das relações étnico-raciais, o estudo de Sousa (2013) investigou como os professores se apropriam do jongo, uma manifestação cultural de matriz africana, verificando a dificuldade dos professores em inserir essa manifestação em suas aulas devido ao pouco conhecimento relacionado, e, para que se conseguisse suprir essa lacuna, seria necessário mais formações para eles (Sousa, 2013).

Em relação à capoeira, Guimarães (2017) analisou o impacto dessa manifestação no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) a partir da percepção de um grupo de professores da rede de ensino pública do Amapá. Em sua análise, o autor constatou um desconhecimento da lei em mais de 75% dos professores entrevistados, além da reduzida abordagem da capoeira em contraponto a toda riqueza de características e possibilidades que essa manifestação afro-brasileira pode trazer para a Educação Física (Guimarães, 2017).

Ademais, o estudo de Silva Filho (2018) buscou compreender a capoeira enquanto prática educacional, bem como sua ligação com as religiões afrodescendentes. Na pesquisa com os professores, constatou-se que todos tinham o devido conhecimento da legislação, além de admitirem a importância do trato da capoeira nas aulas – embora menos de 50% deles tenham declarado fazê-lo em suas aulas (Silva Filho, 2018).

Nessa mesma perspectiva, Carvalho (2018) verificou a possibilidade da contribuição da capoeira para um processo de educação integral na área de Educação Física. Por meio de um constructo bibliográfico histórico, o autor sugeriu a capoeira enquanto ferramenta para auxiliar na produção de novas formas de



Outro ponto relevante é a falta de identificação dos professores da área com as temáticas, por falta de conhecimento da legislação ou por acreditarem não serem aptos a desenvolver esses temas, dadas as lacunas em suas formações acadêmicas. Como apontam Mendonça, Freire e Miranda (2020), que identificaram, na conclusão do seu estudo, certo desconhecimento desse dispositivo legal por parte dos professores, isso nos leva a pensar que a temática das questões étnico-raciais é silenciada ou pouco divulgada. Os autores ressaltam, nesse sentido, a necessidade de um aprofundamento maior no que diz respeito à elaboração de propostas pedagógicas mais concretas para subsidiar o trabalho do professor de Educação Física (Mendonça; Freire; Miranda, 2020).

Deste modo, é urgente fomentar as discussões dentro dos conteúdos da Educação Física na escola abordando o currículo escolar culturalmente imposto e com conteúdo eurocentrado e buscando, de certa forma, uma reparação histórica da

Este tópico traz como proposta um breve histórico das concepções teóricas mais tradicionais que influenciaram e determinaram fortemente os currículos da Educação Física ao longo dos anos dentro das instituições escolares brasileiras até as concepções mais atuais, conhecidas por “teorias pós-críticas do currículo”, que são a base em que estão ancorados os estudos sobre as abordagens do currículo cultural da Educação Física. Além disso, este tópico busca compreender como se desenvolve essa nova concepção de abordagem de conteúdos pela Educação Física Escolar sob uma perspectiva curricular denominada cultural, e, por conseguinte, apresentar os autores e as pesquisas realizadas na área sobre essa emergente e atual temática.

A Educação Física Escolar no Brasil encontra-se nos currículos escolares há mais de dois séculos, com a sua inserção pela reforma educacional de Couto Ferraz, em 1851. Essa reforma tornou a Educação Física obrigatória, naquela época sob o nome de “ginástica”, nas escolas do município da Corte. Desde então, o componente curricular foi moldado por diversas abordagens e concepções pedagógicas que refletem as mudanças sociais, políticas e educacionais que permearam a sociedade brasileira ao longo dos anos (Darido, 2003).

Do início do século XX até os anos 1930, as instituições escolares foram marcadas pelo ensino baseado nos métodos ginásticos europeus, especialmente o método sueco e alemão. Esses métodos focavam na ginástica, na correção postural e na formação do corpo (Oliveira, 2004). Entre os anos 1930 e 1950, a Educação Física foi fortemente atrelada as concepções higienistas e de nacionalismo. Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a Educação Física foi institucionalizada

Darido e Rangel (2005) apontam que, na década de 1980, emergiu o que ficou conhecido como “movimento renovador da Educação Física”, por meio do qual surgiram novas propostas de ensino de muitos estudiosos que buscavam teorizar sobre novas abordagens e apresentavam novas concepções para a área, diferentes das tradicionais que as antecederam. Com o processo de redemocratização vivido no país, a Educação Física começou a ser vista como um direito de todos e uma ferramenta para a promoção da cidadania. Além disso, a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) trouxe uma visão mais inclusiva e pluralista, valorizando a diversidade cultural e as diversas práticas corporais (Darido; Rangel, 2005).

Assim, nesse contexto, como afirmam Azevedo e Shigunov (2000), as abordagens pedagógicas da referida área de conhecimento buscaram a renovação



teórico-prática, visando estruturar os campos de conhecimento específicos da Educação Física Escolar. Nesse desenvolvimento da Educação Física como componente curricular nas escolas, ocorreram muitas mudanças significativas em seu cerne epistemológico. Sobre isso, Bracht (1999, p. 77) esclarece que “[...] a entrada mais decisiva das Ciências Sociais e Humanas na área da Educação Física, processo com vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física”.

As abordagens críticas na Educação Física buscam considerar o contexto social, cultural e político dos alunos, tornando-se um meio para discutir questões sociais e promover a inclusão. Tais abordagens, apoiadas nas concepções críticas do currículo e tendo como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, foram de extrema importância e um divisor de águas para a Educação Física que, hoje, figura como componente curricular obrigatório da área das Linguagens. O corpo e o exercício físico, como objeto de estudo, concederam espaço ao movimento e à cultura corporal (Soares *et al.*, 1992; Neira, 2011b).

Mais recentemente, a partir dos anos 2000, ancorado nas teorias pós-críticas, nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, estudiosos da área da educação e Educação Física Escolar vêm teorizando e desenvolvendo novas abordagens curriculares sob a perspectiva denominada cultural (Neira, 2011b). Lopes e Macedo (2013) também indicam que a teorização pós-crítica figura como dominante no campo curricular no Brasil a partir de meados dos anos 2000.

Nesse contexto, Silva (2015) designou como pós-críticas as teorias que expandem a análise do poder além das relações econômicas do capitalismo, incluindo processos de dominação baseados em marcadores sociais como raça, etnia, gênero, sexualidade e geração. O autor reconhece ainda, a valiosa contribuição das teorias críticas, mas ressalta que essa perspectiva tem sido criticada por desconsiderar outras dimensões da desigualdade, além da classe social (Silva, 2015). Assim, a abordagem cultural na Educação Física se fundamenta nos estudos culturais e nas teorias pós-críticas. Nesta abordagem, o foco não é o



Neste cenário, Daolio (2004) ressalta que “cultura” é o principal conceito para a Educação Física porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O autor afirma, ainda, que, a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na Educação Física, o predomínio biológico passou a ser questionado, ganhando destaque a questão sociocultural (Daolio, 2004).

Dentro dessa perspectiva sociocultural, Nunes e Neira (2016) pontuaram as contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. Da mesma forma que Neira (2016a, 2017), Carvalho e Neira (2016) e Bonetto e Neira (2017) afirmaram a importância do multiculturalismo crítico. Os Estudos Culturais atribuem à cultura o *status* de território de lutas por significações entre os diferentes grupos sociais (Hall, 2000, 2003). Os estudos têm origem na segunda metade do século XX na Inglaterra, a partir da crítica e enfrentamento de intelectuais das classes populares ao tratamento dispensado pela elite à cultura popular e de massa. Na sua ascendência, teve grande influência marxista, mas sofreu modificações em seus fundamentos (Nunes; Neira, 2016). Escosteguy (2010) explica que os Estudos

A ligação entre Estudos Culturais e multiculturalismo crítico é profunda e envolve uma interseção de conceitos de poder, identidade e estudos de representação cultural. Ambos os campos discutem questões de diversidade, desigualdade e construção social de significados culturais, mas cada um aborda esses temas de maneiras específicas (Lopes; Nunes, 2019). Candau (2003) caracteriza o multiculturalismo crítico como movimento político, ideológico e social que recusa a hegemonia de determinada cultura ou grupo e problematiza o universalismo, a diversidade e as diferenças, buscando compreendê-las e transformá-las, “[...] corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e os desafios das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço” (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Desta maneira, como determina Moreira (2001), o multiculturalismo crítico trata de uns *lócus* teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social Moreira (2001).

O elo entre os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico está na abordagem crítica e reflexiva de como a cultura é entendida e vivida. Ambos os campos reconhecem que as identidades culturais são construídas socialmente e

Neste universo de ideias, o multiculturalismo adentrou o espaço educacional brasileiro no final dos anos 1990 através de políticas de ações afirmativas. Especificamente no que trata dos currículos escolares, Canen (2010) expõe que o multiculturalismo crítico desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas. E em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes (Nunes, 2004; Canen, 2010).

Nesse sentido, Silva (2015) aborda que a perspectiva teórica pós-crítica refuta a concepção de currículo como instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado de interesses sociais e políticos, ao contrário, explicitam a ação curricular como ação política onde diferentes grupos atuam para legitimar suas formas de significar as coisas. Assim, quando se abordam determinados conhecimentos, certas crenças e concepções de mundo e sociedade estão sendo privilegiadas em detrimento de outras (Silva, 2015).

Diante do exposto e em conformidade com Neira (2016c), podemos ressaltar que o encontro entre os Estudos Culturais e o multiculturalismo visa compreender a formação de identidades culturais híbridas, contrapondo-se às visões congeladas a respeito das pessoas, grupos e práticas culturais, expondo, ainda, que, quando se

No campo da Educação Física, como aponta Nunes (2018, p. 21), o “[...] currículo cultural se baseia nas teorias pós-críticas, concebe o movimento humano como linguagem e toma o corpo como um texto passível de leitura e escritura, o que implica a produção, a comunicação e a negociação de sentidos”. Compreender a diversidade de identidades culturais e das conexões entre diferentes culturas e sujeitos, aumentam as possibilidades e busca-se dentre inúmeras questões, ressignificar o processo de construção e desenvolvimento curricular da Educação Física (Nunes, 2018).

Nas diversas classificações existentes, é o multiculturalismo crítico, que fornece os aportes para o currículo cultural. Sob ele, a cultura é concebida como espaço de perene conflito, de permanente construção de sentidos. A diferença não fica isolada, tampouco se afirmar uma identidade homogênea baseada em princípios universais (Neira, 2011b). No multiculturalismo crítico busca-se compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Ele apresenta no diálogo e no hibridismo entre as culturas formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação aparecem como condição inescapável do mundo social (Moreira, 2001).

Recentemente, os debates em torno de um currículo comum para todos vêm ganhando força. Uma leitura desta realidade pode problematizar tal questão apontando que os campos dominantes da sociedade veem sua soberania sendo questionada, e mobilizam-se para traçar novos movimentos na iniciativa de assegurar a disseminação de seus valores e ideais por meio dos currículos escolares

De acordo com Neira (2018), currículo culturalmente orientado, busca inibir uma reprodução consciente ou inconsciente das ideologias dominantes desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que perpassam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal dominante (Neira, 2018). Como exposto por Giroux (2008), trata-se de recorrer à

Acerca disto, Neira (2018) esclarece que no campo da Educação Física as tentativas acerca de efetivar um currículo culturalmente orientado ainda são tímidas. Nas poucas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço ainda é preenchido por exercícios psicomotores ou jogos descontextualizados, difundindo representações de mundo, sociedade, homem, mulher, tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar (Neira, 2018). Kincheloe e Steinberg (2012) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede a compreensão de como operam as relações sociais no mundo em que vivemos.

Neste âmbito, ressaltamos a importância de abordagem do currículo cultural na Educação Física. Conforme Giroux e Simon (2005), o tratamento pedagógico que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade as origens e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. O acesso a esses conhecimentos prepara o ambiente para questionar os significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular. Kincheloe e Steinberg (2012) recomendam destacar os conhecimentos das minorias, que foram suprimidos pela

De modo contrário, temos o prestígio dado ao xadrez, que possui e expressa caráter nobre seguida de uma atribuição cognitivista lhe confere *status* e presença em muitos currículos, diferenciando-o de outros jogos e práticas. É fácil perceber que as práticas corporais privilegiadas na escola coincidem na origem ou nos significados recebidos. O mesmo acontece, conforme o autor, com as que são evitadas ou proibidas, visto que, sua presença em projetos esporádicos é mera espetacularização e carnavalização, sobretudo as relacionadas a danças e lutas (Neira, 2018).

Pensando nessas relações e nas práticas corporais que ocorrem nas diversas sociedades e grupos, que o currículo cultural toma de empréstimo a noção de temas culturais desenvolvida por Corazza (1997, 2003). Esta autora propõe uma reterritorialização dos temas geradores freirianos pela via dos estudos culturais, trazendo os conhecimentos dos alunos para o cenário escolar, transformando-os em conteúdos. Assim, “[...] os temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita” (Corazza, 1997, p. 126).

Para que os temas culturais possam emergir e figurar no currículo como conteúdos as ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e ressignificada. Neira (2016b) expõe que o trabalho

De acordo com Neira (2011b), o reconhecimento da cultura corporal da comunidade visa desenvolver uma prática pedagógica em profunda sintonia com a cultura local. Esse princípio inspira a definição das práticas corporais a serem tematizadas, assim como todas as demais ações didáticas (Neira, 2011b).

O princípio da justiça curricular visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder (Aguiar, 2014). Desta maneira, Neira (2011b) explica ainda que a definição das práticas corporais que serão tematizadas com base na justiça curricular promove a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural. Assim, quando as atividades de ensino viabilizam um leque de oportunidades distintas, proporcionando a participação equitativa das inúmeras identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal, o que se difunde é a descolonização do currículo (Neira, 2018). Como aponta Neira (2011b), uma proposta de ensino descolonizada empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o

Conforme o exposto e buscando adotar uma postura pedagógica alinhada às teorias pós-críticas e aos princípios explicitados acima, seguimos para explanar os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. Para isso, é preciso entender que, como foi identificado por Neira e Nunes (2009a), tomada de decisão sobre o tema decorre do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade por meio de um mapeamento. Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Além disso, mapear também tem o sentido de reconhecer os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal (Chaim Júnior, 2007).

Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física são as vivências acompanhadas de leituras e significações, além da despreocupação com a performance segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *lócus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), os docentes estimulam o grupo a elaborar novas formas de praticar esportes, lutar, brincar, dançar e fazer ginástica, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do

A perspectiva cultural da Educação Física também requer atividades de ensino que aprofundem e ampliem os saberes dos estudantes. Aprofundar significa conhecer melhor a prática corporal, identificar e analisar os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras. Ampliar, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então (Neira; Nunes, 2009b).

Este capítulo procurou expor a fundamentação teórica que embasa o currículo cultural da Educação Física, bem como os princípios curriculares e ações didáticas que ocorrem nessa abordagem. É relevante salientar que tal proposta não deseja

É sob o prisma destes autores, que estudam e conceituam a Educação Física cultural, que buscamos, nesta dissertação, a tematização do maculelê, prática corporal e patrimônio cultural presente no contexto da cidade em que foi desenvolvida. A proposta é procurar potencializar o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados, fundamentados nos princípios do reconhecimento da cultura corporal, da justiça curricular, da ancoragem social, da superação do daltonismo cultural e da descolonização do currículo, que norteiam o currículo cultural que propomos a inserção, no ambiente escolar, de práticas corporais frequentemente marginalizadas, consideradas estranhas, indignas ou subalternas. Entre essas práticas, destacam-se manifestações de matriz afro brasileira e indígena.

[illegible]

2.4 A ORIGEM DO MACULELÊ: A HISTÓRIA CONTADA

imaginária que divide a África em duas partes: Norte do Saara e Sul do Saara (Menezes; Souza, 2017).

Na narrativa, os homens de uma das tribos saíram para caçar, deixando apenas mulheres, velhos e crianças. Com a tribo desprotegida, os guerreiros inimigos viram uma oportunidade para atacar e dominar a tribo rival. Porém, os inimigos foram surpreendidos pela bravura de um único guerreiro, chamado “Maculelê”, que, com apenas dois bastões de madeira, enfrentou a todos, salvando seu povo da dominação. A partir desse episódio, em homenagem à bravura de Maculelê, a tribo comemorou o acontecimento com festa, batuques, música e dança com bastões e movimentos similares aos do combate, relembrando e comemorando como a batalha foi vencida (Menezes; Souza, 2017).

considerado um herói na tribo. A dança com bastões simboliza, portanto, a luta de Maculelê contra os guerreiros (Leopoldino; Chagas, 2012).

Brasil.

semelhança do maculelê com os congos e moçambiques.

canas roxas



por serem mais resistentes. Apesar das incertezas sobre a origem do maculelê, podemos inferir que a matriz africana e sua chegada ao Brasil foram similares a muitas outras manifestações afro-brasileiras, tais como capoeira, jongo e congadas, através da bagagem sociocultural das várias etnias negras advindas do sistema escravista do Brasil.

Estou convencida de que, como tantas outras expressões culturais africanas, o maculelê também foi no passado um divertimento de escravos, sobressaindo, desde então, o seu aspecto de dança dramática. Em que pese a sua característica de festejo de largo e, por isso mesmo, típico de áreas urbanas, parece ter sido em seus primórdios brasileiros um folguedo rural (Ferreira, 2000, p. 62).

Em território brasileiro, a conformação do maculelê teria iniciado na cidade de Santo Amaro da Purificação, precisamente na região do Recôncavo Baiano. Como aponta Palhares (2020), o recôncavo foi o berço da capoeiragem, agregando os fundamentos codificados no berimbau e nos cantos – e os candomblés, os sambas de roda e o batuque também se desenvolveram segundo a episteme africana. As pesquisas realizadas por Ferreira (1989) conduziram a uma conclusão: o maculelê é um folguedo típico africano e exclusivo do município de Santo Amaro da Purificação e arredores, onde surgiu com os primeiros escravizados que chegaram à região. Como elemento da cultura e tradição oral, não se pode precisar datas para o início da sua ocorrência no Brasil. No entanto, o seu primeiro registro teria sido realizado pelo pesquisador Darwin Brandão (1948 *apud* Ferreira, 1989, p. 11), que descreveu tal manifestação da seguinte forma:

[...] os negros de camisas brancas de algodão, beijos aplicados a vermelho, com suas grimas, bastões de madeira em cada mão, cantam e bailam entrechocando as armas, como os congos e os moçambiques. Vestidos da “dança de espadas”, milenar e quase universal (Brandão, 1948 *apud* Ferreira, 1989, p. 11).

No documentário intitulado *A verdadeira história de Maculelê*, cita-se que maculelê é uma cultura tradicional de Santo Amaro da Purificação, Bahia, que



De acordo com Ferreira (1989, p. 7), Mestre Popó, “[...] num 2 de fevereiro, em frente à matriz de Nossa Senhora da Purificação, apresentou seu conjunto, daí em diante conhecido como o “Grupo de Maculelê de Santo Amaro”. Antes disso, com a morte dos mestres de maculelê, a manifestação deixou de acontecer por muitos anos em Santo Amaro, ressurgindo com Mestre Popó que, por sua vez, conseguiu resgatar o maculelê (Ferreira, 1989).

Em 1968, Mestre Popó concedeu entrevista a Maria Mutti, fundadora do Grupo Folclórico Oxalá de Santo Amaro da Purificação. Por meio dessa entrevista, ele relata sobre o ressurgimento do maculelê e sobre como tentou reincorporá-lo aos festejos religiosos de Santo Amaro:

Os pretos velhos já tinham muito tempo de morte, do grupo só restou eu, porque era muito moço na época em que eles dançavam. Devia ser 1944, quando resolvi reunir meus filhos parente e vizinhos para ensinar o brinquedo. Ensinando a eles tomei gosto e botei o maculelê na rua de Stº

[...] viu seus antepassados fazendo e rezei, tomou a si e fez do jeito dele, quer dizer ele já recriou. Ao recriar, ele tinha liberdade de fazer o quiser, porque a dinâmica feita pelas próprias pessoas da comunidade é aceita. [...] ele buscou elementos musicais desse candomblé e colocou dentro da música do Maculelê (A Verdadeira [...], 2017, 01 min 59s).

Sendo assim, para compreendermos melhor como esse folguedo da cultura popular, nascido e popularizado dentro do Recôncavo Baiano caracteriza-se atualmente como dança nos grupos de capoeira e está presente nas apresentações de muitos grupos folclóricos e afro-brasileiros, trazemos, a seguir, uma breve apresentação dos instrumentos e implementos utilizados na dança, das indumentárias e da musicalidade que essa manifestação apresenta.

O maculelê possui como principal característica o uso de bastões de madeira – os lelês – utilizados para golpear e fazer batidas cruzadas durante a dança, somada à coreografia de combate e gritos de guerra que acompanham o ritmo e a musicalidade dos batuques.

[...] os figurantes apresentavam-se, e ainda se apresentam, munidos de um par de bastões, medindo aproximadamente cinquenta centímetros cada um: são as grimas, que servem para produzir estalos, ao ritmo das cantigas, e para receber ou aparar os golpes desferidos pelo Mestre ou Contramestre (Ferreira, 1989, p. 27).

Em entrevista dada à pesquisadora Mutti (1978), Mestre Popó citou que os instrumentos usados para a dança “tradicional” são dois ou três tambores (atabaques), com a ajuda do agogô, o caxixi ou ganzá, e, segundo Ferreira (1989), possivelmente Popó utilizava, em seu grupo de apresentações, pequenos tambores de fabricação popular.

Ainda segundo Mestre Popó, na tradição dos antigos praticantes, a roupa não tinha muita importância, podendo ser variada de acordo com cada um; contudo, os participantes quase nunca usavam sapatos. As vestimentas tradicionais para a prática do maculelê eram compostas de roupas simples e do próprio cotidiano dos negros da época (Ferreira, 1989). No entanto, a partir da remodelação do maculelê por Mestre Popó:

[...] os participantes passaram a usar calça azul-marinho ou branca, basqueteira ou tênis branco, [...], e camiseta com ou sem manga. Foram também usados por ele gorro vermelho, lenço de mesma cor amarrado ao pescoço e, algumas vezes à cintura. Nas apresentações oficiais, Popó tirou as carapuças “porque ficava feio sair pedindo dinheiro a pessoas importantes” (Ferreira, 1989, p. 25).

Sobre a musicalidade, temos uma das fortes e marcantes características do maculelê. As músicas presentes nas letras e estrofes expressavam agradecimentos à princesa Isabel pela libertação após a Lei Áurea ou louvores como fins religiosos

A seguir, destacam-se trechos de algumas das cantigas do maculelê que são cantadas até os dias de hoje (Ferreira, 1989, p. 31-35):

Sou eu, sou eu Sou eu Maculelê, sou eu
Nois viemus do Mato Grosso Somos Açucenas
Das Mata Reá Sou eu, sou eu
Sou eu Maculelê, sou eu (durante a dança)
(Ferreira, 1989, p. 31-35).

Com o passar dos anos, o maculelê foi passando por algumas alterações, perdendo, assim, parte de sua originalidade. Para Ferreira (2000), o maculelê acumulou, através dos tempos, forte influência local e outras adaptações culturais, conseguindo manter algumas características originárias e, sem dúvida, incorporando outras formas, como as coreografias, de acordo com gosto da época (Ferreira, 2000).

A partir de 1962, os trajes passaram a experimentar uma enorme variedade, segundo o grupo folclórico. Assim, alguns voltaram a utilizar o abadá, outros introduziram a fibra de sisal, saias de palha-da-costa, tangas variadas [...] alguns grupos mais ousados chegam mesmo a usar mini tanga, cobrindo a parte da frente e deixando os quadris totalmente despidos (Ferreira, 1989, p. 25).

Em relação às músicas, percebe-se a presença de algumas cantigas que não apresentam, em sua essência, relação com a manifestação, com o negro e/ou com a história. A dramatização encena a luta entre duas tribos, simbolizada pelos bastões, mas também algumas vezes com uso de facões, produzindo faíscas numa gestualidade que requer cuidado, mas que também se destaca nas apresentações noturnas pela luminosidade (Ferreira, 1989).

É inegável o fato de que essas alterações aconteceram para atender, de maneira consciente ou não, a uma lógica de espetacularização e folclorização do maculelê pelos grupos praticantes, para torná-lo mais estético e plástico e até mesmo para garantir uma melhor aceitação e democratização da manifestação.



Sobre esse aspecto, também é importante destacar a perspectiva do processo de ressignificação cultural (Mesquita; Medeiros, 2019).

Ferreira (1989) ressalta que, nesse processo de recriação, preservação e disseminação do maculelê, destaca-se que as apresentações realizadas pelo grupo do Mestre Popó colaboraram para a manifestação ser aceita pela população local e ser incorporada nos espetáculos folclóricos e das programações turísticas de Salvador, nas festividades das escolas baianas de capoeira (Ferreira, 1989).

Tratar o maculelê sem falar sobre a capoeira é algo impossível, visto que suas origens e construção histórica no Brasil caminham lado a lado. O maculelê e a capoeira, assim como o samba de roda e puxada de rede, coexistiram e cresceram dentro do mesmo contexto a partir das práticas dos negros escravizados e posteriormente dos seus descendentes. Podemos inclusive, afirmar que o maculelê ganhou força e cresceu porque esteve ligado aos grupos de capoeira que ajudaram a popularizar e difundir tais práticas no país. A prática, de origem afro-brasileira, atualmente é vista como uma extensão da capoeira, por ter se disseminado pelo Brasil e pelo mundo juntamente à prática, ligação esta existente pela origem, porém considerada errônea pela colocação enquanto “estilo de capoeira” (Milani, 2006).

Apesar de não ser considerada um estilo de capoeira, porém estando ligada a ela de diversas formas desde as origens até a atualidade, o maculelê sofreu alguns percalços e preconceitos assim como a capoeira teve que enfrentar ao longo dos anos no Brasil. Em depoimento no documentário *A verdadeira história de Maculelê*,

a professora e historiadora Zilda Paim destaca: “[...] pouca gente assistia as rodas de maculelê, pois era negócio de negro” (A Verdadeira [...], 2017, 04 min 41s).

Percebemos dessa forma que assim como muitas outras práticas culturais e religiões oriundas da África e/ou afrobrasileiras, a manifestação passou por lutas e enfrentamento de preconceitos sociais que ainda assolam as manifestações. Assim, atualmente, além de sua presença em grupos folclóricos que se apresentam pelo mundo, é inegável que os principais disseminadores do maculelê no Brasil foram os grupos e as escolas de capoeira. O maculelê está presente em





atividades festivas e ritualísticas, como batizados, formaturas, oficinas e rodas de rua. Ele também é frequentemente incorporado às aulas e rodas semanais ou mensais, onde mestres e professores o utilizam como aquecimento ou dedicam uma parte específica da aula ou roda ao maculelê (Martins; Ferreira, 2016).

Por fim, dentro desse universo que é tentar explicar o maculelê, destacam-se a importância e as possibilidades de desenvolver esta manifestação cultural de dança, dentro dos múltiplos enfoques da cultura corporal, tanto por sua rica estrutura de movimentos (dança, luta, musicalidade, arte) quanto por suas raízes na cultura afro-brasileira e ser repleta de conteúdos histórico-sociais significativos que podem e devem ser tematizados nas aulas de Educação Física Escolar.



Também são descritos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, assim como os métodos de análise, garantindo a consistência e validade dos resultados. Por fim, apresentamos os cuidados éticos que norteiam a pesquisa, conforme as normativas aplicáveis.

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, pautada em explorar os significados, valores e perspectivas dos participantes. Segundo Minayo (2001, p. 22), a abordagem qualitativa significa “[...] trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. R. Gomes (2011) destaca, ainda, a importância de analisar tanto os aspectos homogêneos quanto aqueles que diferenciam os contextos sociais estudados.

A estratégia metodológica adotada foi a pesquisa-ação, uma abordagem investigativa caracterizada pela interação direta entre pesquisador e participantes, com o objetivo de compreender as causas de uma situação e propor ações para a sua transformação. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação transcende o caráter meramente observacional da pesquisa tradicional, integrando a dimensão prática ao processo investigativo. Nessa abordagem, o pesquisador não se posiciona como um agente externo ao fenômeno estudado; ao contrário, atua simultaneamente como

investigador e participante ativo. A pesquisa-ação é, assim, uma estratégia que busca aliar a produção de conhecimento científico à intervenção prática, promovendo uma transformação no contexto em que ocorre (Franco, 2005).

Neste estudo, a pesquisa-ação foi desenvolvida no ambiente da Escola Estadual Princesa Januária, local das práticas pedagógicas da pesquisadora professora onde leciona há 6 anos como professora de Educação Física. A atuação colaborativa entre pesquisador e participantes foi essencial para compreender as demandas e especificidades do contexto educacional e, ao mesmo tempo, propor intervenções significativas que contribuíssem para transformar a realidade investigada. De acordo com Franco (2005), essa abordagem participativa mobiliza os sujeitos envolvidos, promovendo mudanças coletivas baseadas em um planejamento articulado, reflexivo e voltado à transformação social.

3.2 UNIVERSO E ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas com o objetivo de explorar diferentes aspectos do objeto de estudo por meio de técnicas específicas de coleta de dados, abrangendo diferentes participantes para atender aos objetivos propostos.

Na primeira etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do grupo “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede”, localizado na cidade de Januária-MG. O grupo, conhecido por suas contribuições significativas para a preservação e valorização da cultura afro-brasileira, atua como um núcleo de referência em manifestações culturais e corporais típicas da região. A entrevista buscou aprofundar a compreensão sobre a trajetória histórica do grupo, explorando como ele foi formado, seus principais marcos ao longo dos anos e as iniciativas que contribuíram para sua consolidação. Além disso, foram abordadas as motivações dos membros do grupo e os valores que norteiam suas práticas culturais, especialmente no contexto das danças e lutas folclóricas, como o maculelê. Essa



etapa foi essencial para registrar as experiências vivenciadas e identificar o impacto do grupo na comunidade local e na disseminação da cultura afro-brasileira. Já a segunda etapa consistiu na aplicação de questionários direcionados aos professores de Educação Física da rede estadual pública de Ensino Básico em Januária-MG, buscando atender ao segundo objetivo específico da pesquisa – identificar quais os conteúdos de danças e lutas com temas da cultura afro-brasileira são desenvolvidos nas aulas dos professores de Educação Física da rede estadual pública de Januária-MG.

A coleta de dados, nessa etapa, buscou mapear as práticas pedagógicas existentes, além de evidenciar lacunas ou possibilidades de incorporação mais efetiva desses conteúdos nos processos de ensino-aprendizagem, em conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais.

Na terceira etapa da coleta de dados, foi realizada uma intervenção pedagógica com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Princesa Januária, durante o primeiro semestre letivo de 2024. A pesquisa ocorreu em um ambiente escolar que atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em turmas regulares nos períodos matutino e vespertino, além de atender em regime de educação em tempo integral. No ano letivo de 2024, a escola totalizava 327 alunos matriculados distribuídos em 12 turmas, sendo 130 alunos das turmas de 6º e 7º ano e 32 professores de Educação Física atuantes nas escolas estaduais de Januária-MG.

A amostra desta pesquisa foi constituída pelos diferentes grupos participantes da pesquisa, a saber:

- A coordenadora do grupo “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede”; •
- 21 professores de Educação Física, que responderam ao questionário enviado aos 32 profissionais atuantes nas escolas estaduais de Januária MG;



Para os professores de Educação Física, foram incluídos aqueles efetivos, vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que atuavam na rede pública de Januária-MG e apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado. Professores que não atenderam a esses critérios ou optaram por não participar em qualquer etapa da pesquisa foram excluídos.

Essa intervenção consolidou um esforço colaborativo essencial para analisar criticamente os impactos das práticas pedagógicas no contexto estudado. A participação ativa de diferentes atores educacionais, como alunos, professores de Educação Física e a coordenadora do grupo cultural “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede”, favoreceu uma interação rica entre perspectivas diversas, permitindo uma compreensão mais integrada das temáticas abordadas e fortalecendo o diálogo entre o currículo de Educação Física e as manifestações culturais afro-brasileiras.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas (Gerhardt; Silveira, 2009). Para Gerhardt e Silveira (2009), os dados obtidos por meio dessa etapa devem ser posteriormente analisados, sendo de extrema importância para o sucesso da pesquisa. Visto que, é através dos dados coletados que o pesquisador tem subsídios para responder à problematização do estudo.

Com propósito de coletar os dados que subsidiarão esta pesquisa, foram aplicados diferentes instrumentos de coletas de dados, sendo eles: entrevistas semiestruturadas, questionários e registros no diário de campo. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do grupo de maculelê atuante na cidade. Para as autoras Fraser e Gondim (2004, p. 139), a entrevista é considerada uma “[...] forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”.

Já para o levantamento de dados, junto aos professores de Educação Física que atuam na rede pública na cidade de Januária-MG, utilizou-se o instrumento questionário. Segundo Gil (1999, p. 128), podemos definir o questionário “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas”.

Para os registros da intervenção, foi utilizado o diário de campo da professora pesquisadora, onde foram feitas anotações das percepções acerca das ações pedagógicas que foram realizadas ao longo do período. Para Zabalza (2004), os diários de campo são registros sistemáticos do que acontece nas aulas e podem ser escritos pelo professor ou pelos alunos, dando uma visão geral da aula ou de algo

3.4 CUIDADOS ÉTICOS

Na escola, campo da pesquisa, o trabalho iniciou-se com o pedido de autorização à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) através da Superintendência Regional de Ensino de Januária, seguido pelo pedido de autorização à diretora da instituição escolar, para a realização da pesquisa na referida escola e as autorizações dos pais dos alunos através do TCLE e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para participação no estudo.

Sendo iniciada a aplicabilidade dos procedimentos metodológicos, o desenvolvimento da pesquisa, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

O risco previsto para participação nesta pesquisa corresponde ao cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista ou questionário, sendo assegurado, ao participante, o pleno direito de não participar ou de deixar de

Os resultados serão devolvidos à comunidade escolar por meio de apresentação em formato acessível, proporcionando momentos de discussão com gestores, professores, alunos e famílias. A versão completa da dissertação será disponibilizada na biblioteca da escola e em repositório institucional online. Além disso serão elaborados resumos simples, expandidos e artigos para publicações em periódicos científicos, bem como produtos educacionais como guias pedagógicos.

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, que se caracterizou pela interpretação aprofundada dos fenômenos estudados. Todas as informações coletadas durante o estudo foram transcritas na íntegra, permitindo uma análise minuciosa. Em seguida, a análise qualitativa foi conduzida com base no referencial teórico de Minayo (2001), que propôs a categorização dos dados como uma etapa fundamental para a organização e compreensão dos conteúdos. As categorias emergiram a partir da leitura cuidadosa do material, identificando temas recorrentes e padrões relevantes que permitiram interpretar as significações atribuídas pelos participantes. Essa análise visou não apenas a descrição dos dados, mas também a compreensão dos significados subjacentes às falas e

comportamentos, contribuindo para uma interpretação mais rica e contextualizada do objeto de estudo.

No tópico 4.2, apresentamos o perfil dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica das escolas estaduais de Januária-MG. Buscamos compreender como esses docentes estão, ou não, inserindo as danças e lutas de origem afro-brasileira e indígenas em suas aulas. Essa análise se justificou pela necessidade de compreendermos como esses conteúdos estão sendo trabalhados, bem como as motivações e desafios enfrentados pelos professores.

No tópico 4.3, trazemos a experiência realizada com o desenvolvimento das aulas com a tematização do maculelê e a visão sobre as procedimentos e situações didáticas sob a perspectiva do currículo cultural da Educação Física. Para apresentar os dados dos diários de aula, as análises e discussão sobre a intervenção realizada, os dados foram agrupados nas seguintes categorias: mapeando e reconhecendo a cultura corporal da comunidade; leitura, vivências e ressignificações; ampliação e aprofundamentos; e avaliação na perspectiva cultural.

4.1 O GRUPO DE MACULELÊ E PUXADA DE REDE

Desde o início desta pesquisa, surgiu o interesse em compreender mais profundamente o grupo de maculelê que está inserido como projeto socioeducacional em uma escola da cidade de Januária-MG e frequentemente



No dia marcado, fui à escola onde o grupo se reúne para os ensaios. Cheguei um pouco antes do horário combinado para assistir a um ensaio, conforme sugerido pela coordenadora. Após o ensaio, nos dirigimos à biblioteca da escola, onde, após a assinatura dos termos necessários, iniciamos a gravação da entrevista.

O grupo “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede” é composto por crianças e adolescentes de várias idades e ambos os sexos. Em apresentações oficiais, há também a participação de ex-alunos (adultos), que contribuem com passos mais complexos e a utilização de facões. Outro ponto importante é que grupo não recebe nenhum tipo de financiamento externo.

A coordenadora, de 58 anos, se autodeclara parda, é solteira e natural de Januária-MG. Pós- graduada e concursada, ela atua como professora de matemática na rede estadual de ensino, na escola onde os ensaios do grupo acontecem. Perguntei inicialmente sobre a origem do grupo “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede” e ela explicou que o grupo foi fundado em 2007, motivado pela necessidade de enfrentar problemas recorrentes na escola, como indisciplina, gravidez na adolescência e a falta de valorização dos alunos, reflexos de questões sociais que impactavam a escola e a comunidade local.

Durante a entrevista, a entrevistada destacou a motivação para a criação de uma ação que pudesse intervir na realidade dos alunos e da comunidade. Ela relatou que a ideia de formar um grupo de dança afro-brasileira, especificamente o maculelê, surgiu em 2003, coincidindo com a instituição do Dia da Consciência Negra¹⁰ no Brasil. A proposta foi da supervisora da escola, que desejava trazer um elemento cultural próximo da realidade dos estudantes, majoritariamente afrodescendentes. A entrevistada, que à época era professora na escola, foi convidada a participar da organização do grupo por já ter experiência anterior com apresentações de maculelê.

Importante destacar que a instituição do Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, configura uma data de grande relevância, inserida no contexto de movimentos de luta que surgiram desde de 1889. Conforme aponta Santos (2019), essa iniciativa está vinculada à organização e às reivindicações do

9 – Anísio José da Rocha é o nome oficial da Rua de Baixo. A Rua de Baixo é reconhecida por seus moradores como lugar de vida, de destino, como território de trabalho, de festa e de fé. A resistência mostra-se na comunidade, materializada nas diversas práticas culturais e sociais como estratégia dos moradores para manter suas tradições, que os confirmam como uma comunidade ribeirinha frente aos processos de mudança. A comunidade é um reduto de pescadores negros, com uma população de baixa renda. Marginalizada, essa população encontrou, na cultura e no ritual do Terno dos Temerosos, uma forma de modificar seu *status*, de reafirmar e assegurar a preservação de seus conhecimentos e de seu modo de vida (Dourado, 2015).

¹⁰ O Dia da Consciência Negra foi criado por meio da Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). O dia 20 de novembro se transformou em uma celebração importante, pois coloca holofotes no combate ao racismo no Brasil.

[...] veio um rapaz lá de Roraima lá do... Ele estava dando um curso ali. O nome dele é Adilson Medeiros, ele foi um dos um dos coreógrafos de Xuxa. Ele esteve aqui por cá. Ele veio com uns passos mais pesado e tal. Eu participei, inclusive na época participou só eu, L. e N. – Porque falaram que aquela dança era de preto, entendeu? – Aí a gente dançou e nós apresentamos. E depois também morreu (Entrevistada, 2024, s. p.).

O preconceito racial e desqualificação das manifestações afro-brasileiras é enraizado em nossa formação histórica. Segundo Domingues (2007, p. 115), dentro do programa de ações do MNU, desde 1982 havia propostas que defendiam a “[...] desmistificação da democracia racial brasileira; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil”.

Após a abolição, o Brasil incorporou um ideal de “branqueamento” que foi propagado por meio da tentativa de “melhorar” a raça por casamentos mistos. Na contemporaneidade, esse ideal manifesta-se na desvalorização da estética negra e na valorização da estética branca (Skidmore, 1976). Na contemporaneidade, esse

Para Santos (2019), a caminhada dos movimentos negros até a aprovação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) foi longa e árdua; porém, as pressões exercidas pelo Movimento Negro foram fundamentais nesse processo de luta pelos direitos da população negra, destacando de forma incisiva que o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão enraizados na sociedade e, por consequência, nos currículos e nas práticas escolares (Santos 2019).

Além disso, a entrevistada relatou a importância histórica da “região da rua de baixo”, em Januária-MG, que está em processo de reconhecimento como um “quilombo urbano”. Ela explicou que essa região foi um ponto de fuga para escravizados que utilizavam o Rio São Francisco para escapar. O próprio nome da cidade, segundo uma das versões históricas, teria origem de uma escravizada fugitiva chamada Januária-MG. Esse dado histórico agrega camadas de complexidade ao contexto cultural e social da cidade, ressaltando a importância de projetos como o grupo de dança para a preservação e valorização da memória e da identidade afrodescendente.

Esse trecho evidencia como a identidade cultural da região, marcada pela presença quilombola, foi um fator determinante na escolha do maculelê como elemento central das atividades do grupo. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 8):

A professora, contando com experiência prévia em manifestações afro brasileiras, assumiu a liderança do projeto da escola, que tem se mantido ativo desde sua criação. O grupo de dança “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede”, fundado sob sua coordenação, tem participado de eventos culturais em Januária-MG e cidades vizinhas, demonstrando sua relevância e continuidade ao longo dos anos.

[illegible]

Esse depoimento revela que o grupo “Tribo Baobá de Maculelê e Puxada de Rede” vai além de um espaço cultural, configurando-se como um agente integrador de crianças de diferentes contextos sociais e educacionais, e como a dança pode ser utilizada como um importante veículo neste sentido. Em concordância com Moraes e Júnior (2016), que afirmam que a dança é percebida por seu valor em si, muito mais do que um ornamento e na educação ela deve estar voltada para o desenvolvimento global que deve ser entendida como expressão de vida e como linguagem social, uma manifestação da interação com o meio. Para Verderi (2000, p. 43), “[...] a dança é muito mais do que sua própria palavra inspira. Ela deve ser descoberta, vivenciada, pensada e sentida”.

A professora destacou que o grupo de dança tem desempenhado um papel importante na assistência a crianças em situação de vulnerabilidade, especialmente aquelas com dificuldades de aprendizagem. O relato de um aluno com dislexia, que teve uma evolução significativa ao participar do grupo, ilustra o impacto positivo dessa iniciativa: “[...] eu tenho um aluno que ele participa até hoje. Ele foi um dos primeiros da segunda turma e ele tá até hoje. Por quê? Porque ele era disléxico. Eu

A dinâmica do grupo, com alunos mais antigos ensinando a dança aos mais novos, reforça o caráter colaborativo da iniciativa. A entrevistada explicou que os ensaios ocorrem com frequência e os alunos demonstram grande interesse em participar, dedicando-se com entusiasmo às atividades do grupo. A estrutura dos ensaios, que inclui a oferta de um lanche, revela a preocupação em atender também as necessidades básicas dos participantes, considerando a realidade social de alguns deles.

Sobre a disseminação do maculelê na região de Januária-MG, a entrevistada destacou sua percepção sobre a relevância dessa manifestação cultural, descrevendo-a como um recurso capaz de enriquecer os processos de aprendizagem dos alunos: “[...] ajuda até nos outros conteúdos também. Porque o maculelê é uma aula de tudo quanto é matéria. Por ser uma coisa que é da região. Por a escola fazer parte de um quilombola que aqui é reconhecida e ainda não é reconhecida [...]”¹¹ (Entrevistada, 2024, s. p.).

Esse relato ainda evidencia que o maculelê, além de ser uma expressão cultural de dança, possui um papel integrador nos processos educativos, promovendo o desenvolvimento dos alunos em múltiplas dimensões. A entrevistada ressalta, ainda, que sua inclusão nas aulas de Educação Física não apenas

¹¹ Vale destacar que o reconhecimento oficial da região da rua de baixo como quilombo urbano aconteceu no ano de 2024, meses depois da realização desta entrevista. Por isso a fala da entrevistada em dizer que ainda não seria reconhecida oficialmente.