

## ARTIGO

# O CORPO COMO DISCURSO ENTRE A CAPOEIRA E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: GINGAS INTERCULTURAIS POSSÍVEIS<sup>1</sup>

**TARYN SOFIA ABREU DOS SANTOS<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8053-8625>  
<taryn.mestrado@gmail.com >

**DANILO SEITHI KATO<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-3065-6812>  
<daniilo.kato@uftm.edu.br>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Minas Gerais (MG), Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo, ao considerar os processos educativos que se expressam a partir do corpo, construir gingas interculturais entre o saber tradicional de matriz afro-brasileira e a Educação em Ciências. A ginga é uma representação corpórea que expressa negociação na capoeira. Desse modo, as gingas interculturais constituem-se em diálogos assentados nos marcos teóricos da interculturalidade crítica. Os resultados apresentados compõem uma dissertação de mestrado realizada em uma comunidade remanescente de ancestralidade africana. O objeto da análise foi o acompanhamento de uma intervenção do projeto extencionista Sala Verde, uma ação da Universidade Federal da Bahia no âmbito da Educação em Ciência. O território que vive o processo de certificação quilombola é São Francisco do Paraguaçu, Bahia, desde 2014 afetado por tal proposta ancorada nos pressupostos Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os dados empíricos foram construídos mediante entrevistas semiestruturadas com mestres de capoeira da região, a partir de suas marcas discursivas remetentes aos saberes tradicionais afro-brasileiros; e literatura científica – lentes que possibilitaram o acompanhamento das mediações pedagógicas realizadas pelo Sala Verde com os moradores locais, no decurso de uma imersão etnográfica amparada em Restrepo. A interface dessa relação foi concebida sob o viés do corpo como discurso sócio-histórico nas concepções de Bakhtin, o que resultou nas gingas interculturais de dissenso que negam a diferença étnico-racial e a marcam em uma base de hierarquização inferior e gingas de consenso que tratam a diferença cultural com reciprocidade.

**Palavras-chave:** interculturalidade, capoeira, Educação em Ciências, decolonialidade.

---

<sup>1</sup> Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

## **THE BODY AS DISCOURSE BETWEEN CAPOEIRA AND SCIENCE EDUCATION: POSSIBLE INTERCULTURAL GINGAS**

**ABSTRACT:** The purpose of this paper was to build intercultural gingas between traditional Afro-Brazilian knowledge and science education, taking into consideration the educational processes that are expressed through the body. Ginga is a bodily representation that expresses negotiation in capoeira. In this way, intercultural gingas constitute dialogues based on the theoretical frameworks of critical interculturalism. They were outlined by means of research carried out at the Master's level, in a community with remaining African ancestry that receives the intervention of the Green Room, an extension action of the Federal University of Bahia within the scope of Science Education. The territory experiencing the quilombola certification process is São Francisco do Paraguaçu (Bahia) and since 2014 has been affected by this proposal anchored in the assumptions of Science, Technology and Society. Empirical data were collected through semi-structured interviews with capoeira masters in the region, based on their discursive references to traditional Afro-Brazilian knowledge, and on scientific literature. These lenses made it possible to monitor the pedagogical mediations performed by the Green Room with local residents, in the course during an ethnographic immersion as conceptualised by Restrepo. The interface of this relationship was conceived from the perspective of the body as a socio-historical discourse in Bakhtin's conceptions, resulting in intercultural gingas of dissensus that deny racial-ethnic difference, and mark it on a basis of inferior hierarchical, and gingas of consensus that treat cultural difference with reciprocity.

**Keywords:** Interculturalism, Capoeira, Science Education, Decoloniality.

## **EL CUERPO COMO DISCURSO ENTRE LA CAPOEIRA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: POSIBLES GINGES INTERCULTURALES**

**RESUMEN:** El propósito de este artículo fue construir gingas interculturales entre el conocimiento tradicional de origen afrobrasileño y la enseñanza de las ciencias, teniendo en cuenta los procesos educativos que se expresan a través del cuerpo. La ginga es una representación corporal que expresa la negociación en la capoeira. De esta forma, las gingas interculturales constituyen diálogos basados en los marcos teóricos del interculturalismo crítico. Los resultados que se presentan hacen parte de una tesis de maestría realizada en una comunidad remanente de ascendencia africana que recibe intervención del Aula Verde, una acción de extensión de la Universidad Federal de Bahía en el ámbito de la Educación en Ciencias. El territorio que vive el proceso de certificación quilombola es São Francisco do Paraguaçu (Bahía) y desde 2014 se ve afectado por tal propuesta anclada en los supuestos Ciencia, Tecnología y Sociedad. Los datos empíricos se construyeron a través de entrevistas semiestructuradas con maestros de capoeira de la región, a partir de sus referencias discursivas al conocimiento tradicional afrobrasileño y a la literatura científica. Estas lentes nos permitieron monitorear las mediaciones pedagógicas realizadas por la Sala Verde con los residentes locales, en el curso de una inmersión etnográfica apoyada por Restrepo. La interfaz de esta relación fue concebida desde la perspectiva del cuerpo como discurso socio-histórico en las concepciones de Bakhtin, resultando en gingas interculturales de disenso que niegan la diferencia étnico-racial, marcándola sobre una base jerárquica inferior y gingas de consenso que tratan la diferencia cultural con reciprocidad.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Capoeira, Enseñanza de las Ciencias, Decolonialidad

## INTRODUÇÃO

O artigo em tela decorre de investigação realizada em nível de mestrado cujo resultado culminou na construção de gingas interculturais – delineadas a partir de processos educativos experienciados em uma comunidade remanescente de ancestralidade africana, permeada por contradições identitárias, que recebe a intervenção de uma ação extensionista da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no âmbito da Educação em Ciências – que se constituem em diálogos interculturais consensuais e de dissensos entre diferentes instâncias do conhecimento (Educação em Ciências e o saber tradicional afro-brasileiro).

O território que vive o processo de autodenominação e certificação quilombola é São Francisco do Paraguaçu (SFP), Bahia, desde 2014 afetado pelo projeto Sala Verde (SV), ação de extensão ancorada nos pressupostos do paradigma Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), com forte histórico de atuação na disseminação da cultura científica e prioridade ao ensino de ciências, à formação de professores e à divulgação científica no meio rural e urbano de Salvador em uma dimensão mais cidadã. A proposta denominada SV<sup>2</sup> está inserida no Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação Científica na Bahia e sua missão é explicitada em seu *site* na internet da seguinte maneira:

disponibilizar informações e apoiar a vocação científica para as Ciências Ambientais de crianças e adolescentes da educação básica, carentes do Município de Salvador, Bahia e elaborar programas destinados à apropriação dos conhecimentos científicos nas escolas e a aplicação de tecnologias adaptadas ao meio rural e urbano, promovendo na comunidade uma visão sistêmica quanto à importância na formação de cidadãos alfabetizados cientificamente (UFBA, [20--]).

O enfoque primário do projeto é a cultura científica, e a proposta está vinculada ao Instituto de Biologia, mais especificamente ao Departamento de Zoologia da UFBA. O projeto apresenta uma trajetória de intervenções no território de SFP especificamente, que acontecem desde 2014, com um lastro importante de produções científicas e tecnologias educacionais.

Na ocasião, cunhou-se a metáfora *ginga intercultural*, tendo em vista o movimento de negociação implícito na dimensão corpórea expressa na capoeira, manifestação cultural que excede o esporte, configura-se em uma lógica diferenciada (Abib, 2004) e visão organizadora de mundo e encontra-se diluída nos territórios com ancestralidade africana.

A capoeira é identificada a partir do seu universo simbólico pelos elementos que lhe são subjacentes, como a oralidade, a ancestralidade, a memória, a musicalidade e a ritualística com legítima representatividade do saber de matriz tradicional afro-brasileira em SFP.

A adjetivação “intercultural” da ginga emergiu do referencial da pesquisa, assentado nos marcos teóricos da interculturalidade crítica (Walsh, 2009); e na adesão à perspectiva decolonial

---

<sup>2</sup> As ações do SV na comunidade resultaram na produção de um acervo de publicações e artefatos que foram organizados por temas de estudo e categorias, disponibilizados em uma plataforma digital, “Sala Verde: Ciência, Arte & Magia”. Disponível em: <https://salaverdeufba.wordpress.com/about/> Acesso em: 23 jul. 2022.

embasada em Gonzalez (1984), Mignolo (2003) e Quijano (2005) para o estabelecimento de um diálogo – questionador do construto de poder hegemônico historicamente concebido em torno da diferença cultural (dimensão étnico-racial) – entre as tradições locais da comunidade na interface com o projeto acadêmico SV.

Nesse sentido, a ginga intercultural é proposta como uma ferramenta de análise epistemológica, ontológica e pedagógica, forjada a partir da capoeira, da corporeidade que lhe é implícita e da sua essência de contestação.

Ao historicizar a capoeira, Abib (2006, p. 8) explica que a rebeldia da manifestação reside também na insurgência da ordem do dizer, na “inversão da lógica das coisas” pois, ao ficar de pernas pro ar, o capoeirista subverte a visão de mundo e exprime, desse modo, o sentido maior da dialética humana.

A ideia da ginga intercultural é, portanto, trabalhada aqui como um diálogo intercultural – é promovida através das relações que se estabelecem nos diferentes contextos de formação entre pares, nas interações interculturais; questiona as matrizes da colonialidade; e subsidia a construção de práticas e processos educativos que contribuam “[...] na reelaboração das estruturas e ordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam os povos” (Walsh, 2012, p. 2).

A análise foi desenvolvida sob a ótica do corpo, adotado como um discurso sócio-histórico (Gomes, 2002; Louro, 2000; Volóchinov, 2017). Todos os dados construídos foram organizados mediante narrativas e discursos elaborados em torno do corpo, levando-se em conta que, por assimilar significados representados e interpretados diferentemente em cada cultura, o corpo é sempre mediado em uma arena de disputas, classificações e hierarquizações (Louro, 2000).

Portanto, dada a referida proposta, objetivamos a construção de diálogos interculturais entre o saber tradicional de matriz afro-brasileira e a Educação em Ciências, com a consideração dos processos educativos que se expressam a partir do corpo e que contribuam para o apontamento de caminhos para a construção de processos educativos mais equânimes no âmbito da Ciência, de modo a promover – para além da inserção – a problematização, a historicização e o resgate de saberes afro-brasileiros factualmente silenciados e subjugados, processualmente, nesse campo do conhecimento. O objetivo é respondermos à pergunta sobre quais seriam os diálogos interculturais entre o saber tradicional de matriz afro-brasileira e a Educação em Ciências ao considerarmos os processos educativos que se expressam a partir do corpo.

As práticas educativas desenvolvidas em SFP pelo SV, bem como as gingas interculturais promovidas nas interações entre o projeto acadêmico e a comunidade, foram analisadas através de duas lentes construídas com base no saber de matriz tradicional afro-brasileira e nos pressupostos da Ciência, respectivamente representados pela capoeira – enfocada como manifestação cultural afro-brasileira imbuída de elementos simbólicos e identitários de matrizes africanas diluídos em territórios de ancestralidade africana – e pela literatura científica, conhecimento científico promovido pelo projeto SV ao longo de sua trajetória de atuação local.

Na Física, lentes são dispositivos, tecnologias que amplificam nosso modo de olhar para que dessa maneira percebamos os objetos, e mesmo a realidade ao nosso redor, com maior nitidez. Neste artigo, a

construção de lentes que se miram pela voz do conhecimento científico escolarizado dentro da comunidade SFP e dos conhecimentos tradicionais afro-brasileiros arraigados a esse território, expressos pela capoeira, configuraram-se em uma metáfora, tal como expressa a antropóloga Benedict (2009), ao afirmar que a cultura é como uma lente através da qual pessoas podem ver o mundo.

Tais lentes balizam as deformações racistas pautadas na colonialidade, que ainda acompanham processos pedagógicos, e concomitantemente possibilitam o ajuste no foco e promovem o descolamento da “epidermização da inferioridade” apontada por Fanon (2008, p. 28), advinda do olhar branco para o corpo negro, tal como afirma Bhabha (2007, p. 69): “os olhos do homem branco destroçam o corpo negro e nesse ato de violência epistemológica, seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado [...]”.

A revisão bibliográfica realizada a partir de duas bases de dados e uma biblioteca eletrônica – respectivamente o Google Acadêmico, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *site Scientific Electronic Library Online* – também legitima a iminência de pesquisas nesse viés, dada a sua escassez. O período designado para o levantamento refere-se ao compreendido entre 2010 e 2023. Os descritores utilizados de modo articulado foram: “interculturalidade, CTS, relações étnico-raciais”; “educação em ciências e interculturalidade”; e “ciências e relações-étnico raciais”. No total, foram identificados 35 trabalhos que indicaram uma tendência na produção científica correlata à investigação dos marcos da interculturalidade entre o campo da Educação em Ciências, das questões étnico-raciais e das matrizes de conhecimentos tradicionais.

A agenda de pesquisa em torno de aspectos teóricos práticos para pensar o diálogo entre a Educação em Ciências e o saber afro-brasileiro durante a docência mostra-se ainda incipiente, conforme também aponta o panorama delineado por Verrangia (2014) e Verrangia e Silva (2010). Os autores preconizam a necessidade de investimento de estudos e pesquisas que pautem a interface da Educação em Ciências com a Educação das relações étnico-raciais e defende assertivamente o ensino de ciências em uma perspectiva cidadã como trampolim para a promoção da cidadania e estratégia de combate ao racismo.

Nesse sentido, buscamos a criação de diálogos fronteiriços, *entre-lugares* (Bhabha, 2007), que reafirmassem a potência de um projeto de educação que olhasse por entre culturas, “desafiando as tradições coloniais” (Freire, 1997, p. 33) que seguem nos acompanhando, produzindo dessa maneira uma argumentação perturbadora aos discursos hegemônicos que superestimam a ciência, a razão e a cognição de corpos brancos em oposição aos conhecimentos produzidos por corpos negros que se guiam pela cosmovisão africana.

Partindo desta breve introdução, objetivamos indicar gingas interculturais possíveis que se configuram em frestas decoloniais, decorrentes da articulação entre saberes tradicionais afro-brasileiros e o ensino de ciências, em uma perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009), sob a ótica do corpo; e compartilhar os principais achados da investigação.

## GINGA, ESQUIVA, ATAQUE: O CORPO À BAILA NA RODA – A CAPOEIRA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

[...]  
 Os homens que me civilizaram chegaram às praias do meu país  
 Nos porões infectos dos tumbeiros e foram vendidos  
 e marcados feito gado no mercado.  
 Eu fui civilizado pelo rufar dos tambores misteriosos,  
 pelo toque São Bento Grande no berimbau de cabaça,  
 pela dança desafiadora do Obá dos Obás,  
 pelo bailado da dona do afefê – sagrado vento –  
 e pelo xaxará do senhor da varíola,  
 a quem reverencio e peço a calma para não estranhar o mundo:  
 Atotô!  
 [...] (Simas, 2013)

Os versos iniciais de Luiz Antonio Simas chamam-nos a atenção para “o maior de todos os escândalos; aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade: a escravização dos povos negro-africanos” (Nascimento, 2020, p. 57).

Em virtude de uma diáspora forjada de forma cruel e violenta que atendia ao tráfico de seres humanos, capitaneada pelos colonizadores portugueses, milhões de homens, mulheres e crianças africanas atravessaram o Atlântico em direção ao Brasil, nos porões fétidos dos navios negreiros.

Contudo, nesse trecho de Simas (2013) que acabamos de apresentar, é possível concomitantemente observar que, ainda que os povos africanos escravizados tenham tido seus corpos marcados a ferro feito animais, enfrentaram – munidos de seu legado cultural salvaguardado em seus corpos – de maneira veemente os efeitos perversos do colonialismo e da colonialidade.

A dinâmica colonialista entendida como a destituição do poderio econômico e político de um povo (Candau, 2010) – neste caso, especificamente, a subjugação dos povos africanos pelos colonizadores europeus – foi legitimada, segundo Quijano (2005), pela ideia de raça e diferenças fenotípicas. Para além disso, estava também condicionada às matrizes da colonialidade que remetem a uma conjuntura simbólica, intersubjetiva e epistemológica (Candau, 2010; Mignolo, 2003).

Nesses termos, a interdição dos corpos negros não se dava apenas no plano material, mas estava correlata ao *epistemicídio* das formas de conhecimento produzidos por esses corpos e consequentemente pela negação do *status* de humanidade deles.

Segundo Soares (2004), uma notável prática que surge no contexto delineado em solo brasileiro emergindo do caldo de referências africanas é a capoeira. Em seu amplo estudo a respeito, o autor apresenta a trajetória histórica da capoeira especificamente na cidade do Rio de Janeiro no início do século XIX e denomina-a de *capoeira escrava*, com o propósito de exprimi-la como uma tradição rebelde com imanente raiz escrava que exercia grande fascínio por sua *maneabilidade e resistência*.

A capoeira tece em sua essência o fortalecimento das identidades negras, dos corpos negros, e assimila uma simbologia de luta nesse cenário opressor para perpetuação de valores, sentidos e tradições, com um caráter libertário no que se refere ao uso do corpo “como instrumento de resistência sociocultural e como agente emancipador da escravidão [...]” (Munanga; Gomes, 2016, p. 152).

Patrimônio cultural e imaterial da humanidade (Castro; Fonseca, 2008), com legítima representatividade do saber de matriz afro brasileiro, a capoeira manifesta-se por um conhecimento tácito e corpóreo. Uma expressão cultural que se dá por meio da corporeidade, perspectiva que extrapola o corpo encarnado, mas configura-se em *atitude, vivência*, “compreensível através de sua integração na estrutura social” (Moreira, 2012, p. 135).

Essa arte é uma expressão cultural propositiva, que extrapola a prática esportivizada mais comumente conhecida e aceita (Silva; Ferreira, 2012). Uma manifestação cujo cerne convida a pensar sobre processos educativos em afroperspectiva e emancipatórios, a fim de coibir visões estereotipadas e foclorizadas, heranças de uma racionalidade eurocêntrica fortemente arraigada à escola (Abib, 2004).

A exemplo dessa racionalidade eurocentrada, observamos a Ciência formatada em uma política de conhecimento eurocêntrica por meio das instituições de ensino – política projetada no âmbito das ciências biológicas e do ensino de ciências embasado no silenciamento sobre o *racismo científico*; no entendimento equivocado da teoria da evolução darwinista; na hereditariedade medeliana; e na construção de ideias sobre raça, miscigenação, etnia, gênero e sexo, eugenia, dentre outras questões (Dutra, Castro, Monteiro, 2019; Nascimento, 2020).

Ainda que o conceito e a ideia de raça biológica tenham sido descreditados pela ciência moderna, segundo Guimarães (1999, p. 153), eles se encontram “plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos”. Schucman (2014, p. 81) corrobora essa assertiva ao destacar:

Nesse sentido, é importante que a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é ainda a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX. Serve para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns, sendo estas tidas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais, estéticas dos indivíduos dentro destes grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais.

Tais teorias ainda reverberam sob a égide da colonialidade e atravessam também a matriz curricular; o cotidiano escolar; e o ensino de ciências, que não está isento, continua a reproduzir essa racionalidade e a refletir tais lógicas pelas suas lentes.

Dutra, Castro e Monteiro (2019) apontam nessa direção, ao defenderem que a Educação em Ciências apresenta em sua gênese a reprodução das matrizes de colonialidade do saber, ser e poder dentro de uma sociedade permeada por frequentes tensões, em que o ensino de ciências possui várias finalidades, dentre as quais está configurar-se em um instrumento de chancela de legitimação de relações de inferiorização de determinados grupos sociais e étnicos.

De acordo com Moreira (2012), a racionalidade moderna também endossou a ideia dicotômica de corpo e mente, influenciada pela lógica cartesiana, eurocêntrica e positivista, o que culminou em uma concepção universal de ser humano. Segundo Hall (2006), o indivíduo passou a ser exaltado por sua capacidade cognitiva, de reflexão e raciocínio.

Ao criticar o cientificismo, Capra (1982, p. 29) já corroborava essa ideia e indicava algumas

implicações dela: “[...] os efeitos dessa divisão entre mente e corpo são sentidos em toda a nossa cultura. Na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como ‘pensar’ com nossos corpos, e de que modo usá-los como agentes do conhecimento”.

As discussões convergem a trechos das entrevistas semi-estruturadas realizadas com um dos grandes mestres brasileiros, referência na capoeira, Mestre Angola<sup>3</sup>, que, ao contribuir para a presente pesquisa, se refere ao corpo do capoeirista e defende:

*Ele não tem uma forma. Eu escrevi um dia, o que chamei de forma deformada, contrariando as ideias cartesianas, que dá forma pra tudo [...] é o corpo e mente formando o todo. Você sabe que essa ideia de corpo e mente separada, é coisa ocidental. O caso do africano e que se confunde com as culturas orientais, o corpo e mente se fundem para formar o todo.*

Na contramão do discurso linear da ciência, a capoeira *ginga*, tendo em vista que o corpo, nesse campo do conhecimento, é tomado como um conjunto de partes dissociadas, como uma espécie de máquina, em alusão a Descartes quando o compara a um relógio que denota ajustes ou reparos (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016).

Pela lente da capoeira, o corpo é revelado como referência primária do conhecimento, e sua gênese é essencialmente corporal. O corpo é revelado como potente elemento constituinte de identidade cultural e configura-se como dimensão da experiência no mundo (Nóbrega, 2010).

Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) dialogam com a dimensão de corpo presente na capoeira ao abordarem a corporeidade como o corpo em movimento na busca pela vida em um tempo histórico e cultural; e afirmam – ao considerarem como premissa que as vivências não acontecem sem o nosso corpo – a importância de superarmos a dicotomia entre pensamento sensível e conhecimento racional.

O paradigma de ciência apontado, historicamente, esquivou-se *ostensivamente* de outras maneiras de conhecer o mundo que não fossem científicas e regidas pelos seus pressupostos epistemológicos e metodológicos (Santos, 2008).

Entretanto, uma alternativa defendida em *ataque*, enfrentamento às questões vinculadas ao caráter hegemônico da ciência e de seus desdobramentos no âmbito educacional, refere-se à vertente cidadã em diálogo com a perspectiva CTS e a alfabetização científica. Tais abordagens têm sido pautadas desde a década de 1970 e se opõem ao cientificismo, à supressão e à desvalorização de saberes da cultura local, a fim de desconstruir a ideia de uma ciência que se encerra em si mesma (Santos; Mortimer, 2002).

A provocação do trabalho performa esse alcance, de maneira a evidenciar os diálogos entre o saber tradicional afro-brasileiro e a Educação em Ciências como indicadores de pontes para a construção de processos educativos pensados e estruturados a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica, tal como também indicado no trabalho *Diálogos interculturais entre conhecimentos tradicionais e*

---

<sup>3</sup> Visando preservar a integridade dos participantes e o compromisso ético da pesquisa, os nomes dos mestres depoentes são fictícios.



*conhecimentos científicos em uma comunidade geraizeira: um olhar freiriano na Licenciatura em Educação do Campo* (Kato; Sandron; Hoffmann, 2021).

Sendo assim, as práticas educativas desenvolvidas em SFP foram focalizadas na interação entre comunidade e universitários, pelas lentes tanto do saber tradicional afro-brasileiro quanto do conhecimento científico, respectivamente representadas pela capoeira e pelo SV. Verificamos a indicação de caminhos para a construção de ações pedagógicas mais inclusivas no âmbito da ciência, com aposta não somente na perspectiva CTS mas também no resgate dos saberes afro-brasileiros factualmente silenciados e subjugados ao longo da história, com o imperativo de afirmar a riqueza de conhecimentos produzidos pela comunidade SFP, sem deslegitimar o arcabouço teórico-científico produzido pelo SV – o que reiterou a necessidade de desvelar a pretensa universalidade da ciência e historicizar as relações hierárquicas de poder expressas entre as diferentes instâncias do conhecimento.

Para tanto, apresentaremos o *locus* de interações em que se estabeleceram as negociações expressas nas gíngas interculturais identificadas no decorrer desta pesquisa e iremos contextualizá-la metodologicamente.

## A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA NA RODA

Nesta investigação de natureza qualitativa, os dados foram construídos a partir da abordagem do tipo etnográfico (André, 1995). Entendemos a etnografia não somente restrita à Antropologia, ou ainda considerada patrimônio desse campo de estudos, mas também configurada em abordagem versátil com outras possibilidades de uso, incluindo a área educacional (Restrepo, 2018).

Segundo Restrepo (2018), uma das atividades mais singulares e com definitiva relevância durante a imersão etnográfica refere-se à experiência direta vivenciada pelo pesquisador no campo e, conseqüentemente, à construção dos dados na interação com esse meio e sua sistematização no decurso do trabalho. Por essa razão, foram utilizados caderno de campo e questões-guias para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Como o trabalho se propõe a ser decolonial, construímos duas lentes para análise dos eventos em SFP, apoiadas nos referenciais teóricos da literatura científica, na trajetória de trabalho do SV dentro da comunidade e em uma tradição genuinamente afro-brasileira, presente em SFP e salvaguardada pelos grandes mestres da capoeira do maior reduto da manifestação no Brasil, que é a cidade de Salvador, Bahia, localizada a 116 km de SFP.

Ao nos embrenharmos pela comunidade SFP, território remanescente de quilombos, e encontrarmos homens, mulheres, jovens, crianças e idosos majoritariamente descendentes dos mais variados povos africanos, observamos potencialidades para a construção de diálogos mais consensuais e que valorizem os saberes locais.

Ora, o reconhecimento e a certificação de um território quilombola acontece mediante “a presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência de opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003),

e o processo de autodefinição também se fundamenta a partir da presença de elementos que os moradores julguem significativos, “como valores, símbolos e tradições, frequentemente codificados em regras e padrões de condutas e rituais” (Oliveira, 2018, p. 1), caso que se aplica nesse cenário.

É sabido que a questão identitária é condição fundamental no processo de autorreconhecimento e, portanto, no reconhecimento da comunidade quilombola por parte do Estado. A construção das gingas interculturais configura-se como importante ferramenta de articulação comunitária para populações quilombolas.

A construção da lente da capoeira ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com dois desses mestres: Mestre Angola e Mestre Regional, tanto um quanto o outro residentes em Salvador e profundos conhecedores da capoeira. Um deles era doutorando em Cultura pela UFBA, com idade estimada em aproximadamente 60 anos; o outro possui em torno de 45 anos. Ambos se autodenominam negros.

As entrevistas tinham como objetivo reunir informações sobre a manifestação cultural “capoeira” como visão organizadora de mundo: sua simbologia, seus aspectos identitários, seus pressupostos em relação ao corpo, sua memória gestual e sua corporeidade.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas teve como diretrizes as temáticas: Capoeira como conhecimento, Capoeira como aprendizado, Capoeira como resistência, Capoeira como marca.

O corpo dentro dessa perspectiva é adotado como discurso sócio-histórico como modo de ser, posicionar-se e relacionar-se politicamente no mundo. Ao apreendermos essa dimensão de corpo, que não é *dada* e sim construída culturalmente e discursivamente e se apropria das *marvas* da cultura (Louro, 2000), antropológicamente, podemos confirmar o corpo como um discurso, uma construção social condicionada a um contexto histórico e a visões de mundo particulares, que extrapolam a anatomia, a fisiologia (Gomes, 2002).

Gomes (2002) defende que o corpo negro só adquire significado quando é pensado a partir do cerne do sistema de classificação racial brasileiro e que, por também estar relacionado a uma dimensão estética, pode ser positivado ou não como uma referência ancestral africana.

Logo, a capoeira, como conhecimento afro-brasileiro ligado ao corpo, detém indícios de como essa forma de ver o mundo pode expressar-se por meio do corpo como discurso, o que aqui nomeamos de corpo-discurso.

Nesse viés, identificamos marcas discursivas – a partir do contato com os mestres, guardiões do conhecimento da capoeira – como caminho para construir uma noção de corpo mais articulada à cosmovisão africana. O intuito era distanciarmo-nos dos estereótipos próprios do discurso colonial que reiteram o corpo submisso. Esse percurso nos permitiu utilizar a metáfora das lentes, em alusão ao artefato que propicia aprimoramento do ato de enxergar em situações de deficiência que deturpam a visão colonial, no caso.

O pressuposto era de que a trajetória de luta e resistência em SFP – território cujo entorno abriga outros sete quilombos, que guardavam em si saberes afro-brasileiros – poderia ser analisada com o

auxílio dessa caracterização do corpo-discurso através da capoeira expressa na fala dos mestres, salvaguardas dessa cosmovisão; e da ciência escolarizada (nas marcas dos discursos e na proposição de atividades do SV).

Vemos aqui o corpo ponderado como um signo e uma expressão ideológica na perspectiva bakhtiniana. Nesses termos, carrega um conjunto de valores, crenças e visões de mundo, produzidos em meio às inter-relações sociais, e não é possível compreendê-lo apenas como um dado biológico. Ademais, é também primordial entender as codificações específicas que o corpo detém dentro de um grupo social – sem generalizar suas diferentes formas de expressão nas diferentes culturas – bem como o contexto histórico, social e etnográfico em que está inserido (Gomes, 2002).

Constatamos – ao focarmos os fenômenos em SFP no decurso das mediações e na realização das atividades pedagógicas com o SV, tanto pela chave interpretativa da capoeira quanto da ciência – que a ginga intercultural se materializa, portanto, nas marcas discursivas produzidas sobre o corpo.

## **A GINGA INTERCULTURAL: ANÁLISE E RESULTADOS**

As relações estabelecidas no espaço-tempo da comunidade SFP – mediante a intervenção pedagógica dos universitários da UFBA e com uso das suas metodologias de trabalho – com os moradores do território remanescente de quilombos, que vivenciam o impasse de resguardar suas tradições orais e ritos e defendem a memória de seus ancestrais, serão detalhadas aqui por meio da ginga intercultural.

No contexto da pesquisa, a ginga intercultural propõe conexões e analogias e aponta dissensos e possíveis consensos diante do contexto extraverbal, um componente determinante para que compreendamos o sentido dos discursos proferidos, em conformidade com os estudos do círculo de Bakhtin: “por mais valor que se dê à parte puramente verbal do enunciado [...] não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio se não forem considerados os aspectos extraverbais já que o contexto extraverbal torna as locuções plenas de significado” (Volóchinov; Bakhtin, 1976, p. 5).

Nesses termos, Cereja (2012) defende que a atribuição de sentido ao tema acontece para além das acepções literais indicadas no dicionário, tendo em vista que assume, no ato da enunciação, a identidade e o papel dos interlocutores tanto quanto os domínios por onde transitam os signos.

As gingas interculturais observadas por intermédio das duas lentes supracitadas, da capoeira e da Educação em Ciências, amparadas na literatura e nas marcas discursivas encontradas nos mestres, serão evidenciadas a partir da perspectiva do corpo-discurso.

Desse modo, ao olharmos para o corpo, visualizamos diálogos entre as instâncias do conhecimento analisadas, após focalizarmos o estatuto diferenciado em cada uma delas: os significados atribuídos ao corpo no saber afro-brasileiro expressos pela capoeira; e os processos históricos e culturais delineados na Educação em Ciências.

A lente da capoeira foi construída a partir dos elementos subjacentes ao universo simbólico

desta, expressos nas marcas discursivas dos mestres. Esses elementos, que integram uma espécie de cosmovisão – de lógica diferenciada de operar, de produzir conhecimento –, encontram-se diluídos em territórios remanescentes de quilombo e são: a corporeidade, a ancestralidade, a musicalidade e a oralidade.

## **O JOGO, O CONHECIMENTO E O APRENDIZADO ATRAVÉS DA LENTE CAPOEIRA**

No período da imersão etnográfica, o SV desenvolveu uma proposta formativa centrada em jogos que ocorriam em um salão amplo, porém com infraestrutura deficitária, dada a ausência de banheiros, a falta de revestimento nos telhados e a pintura desbotada. O local era a Associação dos Remanescentes do Quilombo de São Francisco do Paraguaçu, localizado na região mais rural, com pouca presença de pavimentação.

Ao investigarmos o uso dos jogos pelo SV, pudemos constatar que os proponentes se ancoravam nessa estratégia pedagógica, por considerá-la um elemento de ensino com caráter lúdico e integrador que oportuniza o diálogo do conhecimento com ações e práticas e pode auxiliar no desenvolvimento intelectual das crianças por meio dos conceitos científicos (Lira-da-Silva, 2008).

Assim como propõe Kishimoto (1996), o jogo era viabilizado naquela realidade como um meio para a proposição de conteúdos pedagógicos e tomava como empréstimo ações recreativas a fim de que as crianças e os jovens se apropriassem dos conhecimentos que denotavam interesse em conhecer.

As atividades aconteciam no chão revestido com lonas – os universitários organizavam pequenos grupos e colocavam alguns brinquedos, folhas de sulfite e lápis coloridos para serem usados no decurso das atividades. Em cada grupo reuniam-se aproximadamente quatro crianças, acompanhadas por dois universitários.

O desenvolvimento dos jogos consistia inicialmente em questionar as crianças acerca da preferência por temas e possíveis conteúdos a serem mobilizados durante as proposições lúdicas que estimulavam sobremaneira a competição: os jogos observados exploravam aspectos físicos e desempenho motor e privilegiavam a escrita e o raciocínio lógico, dada a mediação realizada pelos universitários que incitavam esses aspectos.

Em uma das abordagens, os mediadores do SV referiram-se a algumas crianças como “limitadas”, “por não estarem alfabetizadas”, e sugeriam, assim, incapacidade de que essas crianças recriassem os jogos ou dificuldade intelectual de compreenderem as instruções de um jogo de cartas que havia sido proposto.

As crianças que venciam as competições eram premiadas com brinquedos. As demais recebiam as prendas no término da programação geral da atividade realizada pelo SV.

Huizinga (1999) aborda o jogo como um dos fatos mais antigos da humanidade e uma marca das grandes atividades arquetípicas nas sociedades. Dentre as categorias de jogo apontadas pelo autor, uma delas seria a da competição relacionada ao grego *agón*, vocábulo associado à luta, ao combate, à disputa.

A partir da obra desse autor, Albornoz (2009) afirma que uma parte significativa da cultura

grega foi *agonística*; e a vida dos gregos e suas práticas foram dotadas de competição, com a sua cultura modulada em torno de formas de luta. Relacionado ao conceito de *agón*, no português, restou o termo “agonia”, o que significa dizer que esse tipo de jogo era realizado até chegar às vias da morte.

Em continuidade, a professora brasileira afirma: “parece evidente que também em nosso tempo e em nossa cultura predominante na sociedade global pós-industrial, o impulso agonístico permanece central e fortíssimo” (Albornoz, 2009, p. 81).

Huizinga (1999) afirma que a competição pode ser considerada como uma marca significativa de toda evolução da escolástica e das universidades, com traços dessa dimensão agonística, observados nos planos científico e filosófico.

A lente da ciência evidenciou esses aspectos durante a construção dos dados e demonstrou que as mediações pedagógicas acerca dos conteúdos e da articulação dos jogos cancelavam acertos, premiavam ou supervalorizavam aqueles que atingiam os objetivos propostos no tocante às vitórias, com vazão para uma vertente mais individualista e competitiva.

Tomando como parâmetro o jogo na lente capoeira, é importante tecermos considerações respaldadas nas marcas discursivas dos mestres, que evidenciam concepções distintas do jogo em relação ao paradigma que embasa as ações do SV.

O jogo na dimensão de matriz africana expressa na capoeira consolida-se em uma relação de proximidade e horizontalidade tal como afirma Mestre Angola:

*[...] não sei se você já ouviu dizer que na roda de capoeira o aluno não pode tomar o berimbau da mão do mestre? Não sei se já ouviu também dizer que o aluno não pode fazer uma chamada pro mestre... o aluno não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro, tá... E justificam essas imposições, esses determinismos, justificam com a tradição. Desconhecem essas pessoas, que tradicionalmente o mais velho em algumas culturas africanas, se agacha pra falar com a criança... que é pra estabelecer uma relação de identidade ... então estabelecer uma relação de identidade no “conhecimento capoeira” é se utilizar... de elementos que eles nas culturas ‘matriciais’ e aí e a gente tá falando de culturas africanas ... os comportamentos, eles sejam de inclusão, não de exclusão, é de inclusão, de junção do novo do velho, logicamente atentando para o significado, do ser velho nas culturas africanas, mas o ser velho não, não é característica ... do autoritarismo. Autoridade e autoritarismo são coisas distintas, tá?... e aí nós vamos para as culturas orientais, eu vou dar um exemplo no jogo de xadrez: na roda de capoeira não pode dar rasteira no mestre, você não pode dar uma cabeçada do mestre, você não pode isso, você não pode aquilo, mas especificamente com relação ao jogo, você joga xadrez? Eu costumo perguntar a quem joga xadrez, se tem algum movimento no tabuleiro que ele não pode fazer quando ele está jogando com um mestre de xadrez... ora o jogo, ele não pode ser um jogo em que só o rei, só o rei possa bater ou vencer, o oponente? Isso não existe.*

Em suas palavras, é perceptível a existência de uma interação em que o diálogo é a sua base de sustentação, sem que a experiência do jogador seja subestimada ou desconsiderada na condução do jogo. A diferença é assimilada como pressuposto de construção de conhecimento em uma relação tecida a partir da reciprocidade.

Não ocorre o estabelecimento de uma relação hierárquica ou coercitiva na roda de capoeira, pois há uma dimensão social significativa pautada na coletividade e na horizontalidade de saberes, sem que as diferentes experiências sejam sobrepostas na condução do jogo.

Notamos também a conexão entre ancestralidade, na figura do ancião; e a juventude, o que mostra destaque do diálogo corporal no jogo que excede critérios cognitivos e endossa um aprendizado que

perpassa constituições históricas desenvolvidas entre pares.

Nesse sentido, Abib (2004) afirma que o diálogo corporal na capoeira ocorre em forma de culto à ancestralidade. Origina-se desde quando os capoeiristas se agacham ao pé do berimbau, ouvem a bateria de músicos e – a fim de celebrar a história de luta – a ladainha como forma de invocar o passado de luta e sofrimento e resgatar a memória e a tradição de um povo que se manteve na resistência por séculos diante do domínio colonial.

Outras dimensões relevantes do jogo na capoeira, que conferem uma ótica de ressignificação de perspectivas ocidentalizadas e são evidenciadas no discurso de Mestre Angola, referem-se às dimensões éticas e educativas. A interação baseada no respeito mútuo – como aponta o Mestre: “*tradicionalmente o mais velho, em algumas culturas africanas, se agacha pra falar com a criança [...]*” – é demonstrada na posição de agachamento, quando o ancião se curva em pé de igualdade com a criança como gesto corporal de humildade, assim como é o *ojigi*, um outro exemplo de reverência da cultura oriental, porém nipônica. Mestre Angola prossegue:

*[...] nas culturas 'matriciais' e aí a gente tá falando de culturas africanas os comportamentos, eles sejam de inclusão, não de exclusão, é de inclusão, de junção do novo do velho, logicamente atentando para o significado, do ser velho nas culturas africanas, mas o ser velho não, não é característica do autoritarismo. Autoridade e autoritarismo são coisas distintas, tá?*

A capoeira é defendida como um jogo que se joga junto com o outro e não contra o outro, assim como aborda Oliveira (2007, p. 182): “A capoeira angola é uma totalidade aberta (alteridade), e tem como estrutura a ancestralidade (sagrado). A ancestralidade não é um conjunto rígido de sanções morais, mas um modo de vida”.

Nesse viés, Machado e Araújo (2015) afirmam que, ao considerarmos a dimensão educativa da capoeira, podemos pensar sobre os seus ensinamentos quanto às formas de relacionamento intrapessoal e interpessoal, porque o ensino através do jogo da capoeira está profundamente vinculado ao processo de formação humana dos envolvidos e incita-os à constante autorreflexão e autoavaliação.

As autoras elencam como exemplares de desencadeamento desses processos a relação com seus pares, consigo próprio e com a comunidade ao dizerem que “o compromisso que aprendemos a ter com nosso (a) camarada de grupo, ou com os (as) mais velhos (as), precisamos aprender a ter conosco, em primeiro lugar. Aprendemos a ampliar nosso olhar sobre as coisas, sobre cada situação, sobre a vida e o mundo” (Machado; Araújo, 2015, p. 99).

Ao retornarmos ao trecho do depoimento de Mestre Angola, no qual este relata o estabelecimento de uma “*relação de identidade*” durante a roda, observamos que seu discurso exprime que entre os pares, durante o jogo da capoeira, existe uma intencionalidade maior que é a da busca por reconhecimento e afirmação dos valores implícitos na manifestação cultural, o que indica que, ao jogar capoeira, não se busca como fim uma meta individualista na qual o jogador realiza uma disputa, uma competição para que, ao vencê-la, se torne vencedor.

O sentido central é o da corresponsabilidade dos jogadores, para a perpetuação da preservação

desse conhecimento; a ancestralidade é uma marca indelével na capoeira, representada na figura do mestre, incumbido de proteger e resguardar as tradições do rito para partilhar com seus sucessores.

Ao olharmos para as indicações emergentes do saber tradicional afro-brasileiro, fica perceptível que, mais do que nos determos à aprendizagem de conceitos das diferentes áreas do conhecimento por meio dos jogos em uma via lúdica, podemos enfocar as relações entre moradores, ao considerar os pressupostos demarcados pelos mestres e enfatizar uma interação que se paute pelo *dueto e não duelo*.

Mestre Angola também se refere à dimensão política no jogo da capoeira:

*Essa pergunta que você fez: como é que se aprende capoeira? Prática. É bom que ela não aconteça só em momentos festivos; Risos... é bom que ela passe a fazer parte do processo de liberdade daquele grupo social que está querendo se afirmar como quilombo. E daí, juntar os conhecimentos, as estratégias de luta né, que é diferente né? Tem dois termos pra luta no inglês que é "Fight" e "Struggle", e essa luta não é "Fight", é "Struggle". O "Fight" é símbolo e o "Struggle" são as ações de resistência contra a opressão. Então enquanto a coisa estiver sendo feita unicamente, unicamente, é... baseada ou suportada pelo lúdico não é capoeira. Porque o lúdico, ele leva a alegria de quem está assistindo.*

SFP remete a esse local do qual trata o Mestre em sua fala. Como descrito, é um território que se encontra em processo de consolidação identitária afro-brasileira. A luta expressa por ele na capoeira não ocorre no sentido da concorrência, da rivalidade ou da rixa – como sugere o termo em inglês, "*fight*", ou o espírito dos jogos articulados pelo SV durante o projeto – nem tampouco se vale somente do princípio recreativo.

A dimensão política possui um caráter de enfrentamento, de esforço, de superação dos desafios, expressos no outro termo inglês, "*struggle*", e os jogos concebidos por essa ótica podem reafirmar e valorizar a história local dos moradores dessa comunidade e contribuir para o processo de autorreconhecimento quilombola, positivo, condução que excede a ludicidade e a diversão ou a assimilação de conceitos acadêmicos.

A visão dos universitários expressa em seus discursos – vinculada à *limitação* ou ao possível *déficit* no que concerne à alfabetização científica dos jovens e das crianças negros e negras – pode carecer de *escurecimento*, neste sentido: nessa ginga observamos que a natureza do jogo dentro desse contexto pode focalizar não uma perspectiva individualista, mas uma outra lógica de pensar o mesmo, de modo a resistir a visões etnocêntricas.

Alinhando-se a Fanon e retomando suas ideias, Mbembe (2018, p. 84) chama-nos a atenção ao dizer que

Frantz Fanon tem, no entanto, razão, ao sugerir que o Negro era uma figura ou ainda um «objeto» inventado pelo Branco e «fixado», como tal, pelo seu olhar, pelos seus gestos e atitudes, tendo sido tecido enquanto tal «através de mil pormenores, anedotas, relatos». Deveríamos acrescentar que, por sua vez, o Branco é, a vários respeitos, uma fantasia da imaginação europeia que o Ocidente se esforçou por naturalizar e universalizar.

Essa percepção é fundamental como forma de empreender uma leitura racializada, em um território negro, e evocar a nitidez possibilitada pelas lentes de análise que oportunizam a estratégia epistêmica da ginga intercultural, que, por sua vez, permite não se fixar onde o foco do racismo está –

por princípio de raça, subtendendo-se de modo espectral de diferença humana, a mobilizar, para fins de estigmatização, a exclusão e segregação do que é lido como negro, tal como também defende Mbembe (2018).

A ginga intercultural construída desvela-se dissidente na medida em que os jogos na comunidade miram-se pela lente da ciência, contemplam uma esfera, mais do confronto e da disputa. Embora valha-se dos desejos e interesses dos moradores, a mediação desses processos poderia utilizar e enfatizar as dimensões do jogo no saber afro-brasileiro, nos aspectos sociais, éticos, educativos e políticos, a fim de contribuir para um ensino que transite pelo diálogo e pela decolonialidade dos processos educativos, tanto na Educação em Ciências como nas ações pedagógicas correlatas a qualquer outro campo do saber.

### AS MARCAS DE UM CORPO NEGADO E A RESISTÊNCIA

A situação de aprendizagem retratada na Figura 1, a seguir, foi proposta pelos universitários, licenciandos do SV, e previa o enfoque e a análise de aspectos relacionados à anatomia humana mediante a apresentação de um jogo desenvolvido pelos próprios monitores, cujo título era: “Conhecendo o corpo humano”.

Figura 1 - Jogo “Conhecendo o Corpo Humano”



Fonte: elaborada pelos autores em 2019

As crianças participantes desse núcleo de atividades sorteavam uma carta com informações biológicas correspondentes aos órgãos do corpo e entregavam ao monitor ou à monitora para que, com



base nas informações lidas por eles, as crianças adivinhassem a parte do corpo correspondente e a localizassem posteriormente nas figuras. As informações descritivas utilizaram o gênero discursivo e os códigos da linguagem científica.

Nesse sentido, podemos abordar a próxima ginga intercultural de dissenso identificada entre o saber tradicional afro-brasileiro e a Educação em Ciências.

Ao observarmos a cena, ecoam alguns discursos coloniais que dialogam com o escopo maior de eventos aqui apontados como pano de fundo para análise discursiva, começando pelo título da atividade: “Conhecendo o corpo humano”.

Desse modo, questionamos: quais paradigmas de corpo são apresentados como norma nessa atividade? Como se estabelecem as relações e interações gestuais entre crianças da comunidade e universitários durante a proposta? Que corpo é esse a ser conhecido: uno, fragmentado?

Há na cena três meninas não brancas e dois adultos brancos (um homem e uma mulher) ao redor de cartazes que representam dois corpos humanos: um menino e uma menina brancos.

Todos encontram-se inseridos em uma comunidade com traços rurais, em que a quantidade majoritária de moradores é negra. São crianças que demonstram grande entusiasmo com o convite dos monitores para participarem do projeto SV. E mais do que isso: os monitores dessa cena, especificamente, são alguns dos mais populares no grupo de crianças e adolescentes: jovens brancos com cabelos lisos.

A identidade de gêneros das figuras utilizadas é demarcada mediante as cores rosa e azul, referências culturalmente estabelecidas como determinantes para a construção de uma feminilidade e de uma masculinidade, o que contribui para a manutenção de identidades fixas e binárias. Novamente, aqui, observamos o diálogo com os estudos de Hall (2014) quando o autor problematiza e (des)constrói perspectivas identitárias, a partir das concepções de *identidade* e *identificação*, contrapondo consensos engendrados na sociedade de que tais processos se caracterizam tão somente pelo reconhecimento de origem e aspectos comuns compartilhados entre grupos, com fixidez nesses padrões.

Já o marcador “raça” atina para a brancura, o que converge à identificação dos monitores que também são brancos e, nesse contexto, representam a Ciência também embranquecida. Não são critérios aleatórios. No curso da pesquisa, percebemos como se dá a construção no plano do discurso dos corpos pensados dentro das culturas da Ciência e da matriz tradicional afro-brasileira, no caso; e da disposição hierárquica e conflitante entre ambos no plano simbólico.

No país da diversidade cultural e da lenda da democracia racial, é comum o discurso circulante de vivermos imersos em uma sociedade brasileira multicultural, sem que haja qualquer tipo de

problematização quanto a essa suposta democracia no sentido de focalizar as assimetrias e tensões implicadas nessa realidade. Fora essa questão, “o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Louro, 2000) possui o *status* de referência padrão para as demais identidades; e, por não possuir uma identidade marcada, e sim suposta e presumida, ela é representada como prerrogativa.

Eram crianças construindo suas identidades, e estas são mediadas na relação com os demais pares que em uma escala hierárquica assumem uma identidade normativa: a branca como sinônimo de humano. Ao criticar a ideia de identidades rígidas e unificadas, considerando teóricos como Lacan, Foucault, Butler, Bhabha, entre outros, Hall (2014) aprofundou-se no conceito de constituição de identidade forjada no núcleo das relações de poder, a partir da *diferença* e não fora dela, mediante construções discursivas.

Com relação ao enfoque da proposta associada à anatomia e fisiologia do corpo durante o jogo, como dissemos, percebemos uma espécie de esquiteamento de suas partes ainda presente no ensino de ciências. De acordo com Trivelato (2005, p. 122), “[...] há um problema de tamanho para incluir o corpo humano no ensino de biologia”. Esse fato se deve sobretudo “[...] por sua dimensão, o ser humano cabe no ensino, apenas aos pedaços” (p. 122).

Nas Ciências Naturais, relaciona-se o conhecimento do corpo à separação e análise de suas partes anatômicas e de seus sistemas fisiológicos, e o corpo é tratado de maneira biológica tanto na escola quanto em livros didáticos que o apresentam fora de um contexto social, sem discutir as relações de poder que permeiam aquele cenário (Matos, 2007; Verrangia, 2014).

No saber tradicional afro-brasileiro, como já demonstrado, observamos uma concepção diferente de corpo, incongruente àquela enfocada na Educação em Ciências. Essa dualidade euro-ocidental entre o corpo e a alma – uma marca discursiva da ciência e de suas ramificações como notamos ao longo da discussão – pode ser problematizada frente a visões mais integradoras, tal qual na matriz africana e afro-brasileira (Verrangia, 2014).

Mestre Angola indica que o corpo do capoeirista pode ser tocado, mas a capoeira, o saber tradicional afro-brasileiro, produzido pelo corpo, não. Por ser um corpo que reage, resiste, luta, se comunica, é plural, um corpo que entra na roda e não se fixa ou se prende em binarismos: branco ou preto, homem ou mulher, homem ou natureza.

O seguinte trecho da entrevista com Mestre Regional destaca uma visão de totalidade do corpo como referência para o saber afro-brasileiro.

*[...] quando eu falo de capoeira, eu só jogo capoeira quando meu corpo fala comigo, eu vou treinar e jogar na hora certa. Tem dia que eu estou a fim de jogar eu não tô afim de falar com ninguém... Às vezes eu tô chateado, vou pra beira da praia,*

*nado lá longe, relaxando, quando eu estiver legal eu volto, vejo se eu estiver afim, ver que tem um clima legal de roda de capoeira, de jogo, o clima tá legal, eu jogo, toco [...] se no momento, ela me chamar no sangue, dentro de mim eu vou lá e me inspiro e jogo, mas se eu não estiver legal eu vou pra casa, e fico em casa e só vou jogar quando eu estiver legal, estiver bem espiritualmente em todos os aspectos.*

O Mestre expressa em seu discurso, em menção ao jogo de capoeira, a ideia de corporeidade e diz que o corpo dialoga com ele, como uma instância autônoma, totalitária, com desejos e vontades, tal como reitera Moreira (2012, p. 145): “Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É o sopro que virou verbo e encarnou-se”. O corpo *É*.

Ao mesmo tempo, os jovens monitores do SV explicitaram preocupação em conduzir a ação pedagógica com base na lente da ciência, mediante as premissas CTS. Ainda que os conhecimentos científicos divulgados tenham sido enfocados ludicamente, havia uma organização metodológica e procedimental atrelada a conteúdos conceituais, que firmam um compromisso com alguns elementos importantes que embasam a Educação em Ciências nessa perspectiva.

Ao tecerem reflexões acerca da multiplicidade de abordagens relativas ao conceito de Alfabetização Científica (AC), Sasseron e Carvalho (2011) expõem o trabalho de Bybee (1995) no artigo “Archiving Scientific Literacy”, no qual o autor descreve o que intitula de “dimensões da AC” e as divide em algumas extensões. Destacamos dentre elas a AC funcional e a AC conceitual e procedimental – e a abrangência de ambas na disseminação dos conhecimentos científicos.

Embora essas dimensões estejam centradas no ensino de conhecimentos científicos em sala de aula, vale o apontamento, tendo em vista que tais categorias dialogam com algumas premissas do SV. As crianças tiveram acesso a terminologias e linguagem científica mediadas pela dupla de monitores.

Bybee (1995) explica sobre a extensão AC funcional e a sua correlação com o fato de considerar o uso do vocabulário das ciências por cientistas e técnicos e preconiza a relevância de tal uso e emprego correto pelos estudantes no desenvolvimento das atividades realizadas, para que se alfabetizem mediante essa linguagem – o que configuramos e entendemos também como marcas discursivas da Educação em Ciências.

Ao explicar sobre AC conceitual e procedimental, Bybee (1995) orienta quanto à importância de que esses mesmos estudantes compreendam como se consolidam os conceitos e, em particular, como se dá a construção do conhecimento sobre o mundo, na lógica da ciência.

Logo, a experiência empírica em SFP vem apontando gingas interculturais que ora indicam aproximações e ora, divergências potencialmente capazes de criar brechas para um entre-lugar (Bhabha, 2007), uma articulação das diferenças que vise a superação de elementos do colonialismo que se mantêm e reverberam, ao interditar corpos e inferiorizar outras formas de conhecer que não pertençam à sua racionalidade.

Um ensino de ciências comprometido com práticas decoloniais na busca por uma dimensão cidadã de ciência desafia modos de atuação permeados por uma mentalidade na qual o simples fato de interagir, estabelecer intercâmbios entre culturas – ignorando o *locus* social ocupado pelos sujeitos e as

relações hierárquicas vividas pelos envolvidos em determinada ação pedagógica –, contemplará as vozes oprimidas. Da mesma forma, questiona a estrutura social desigual em vez de alimentá-la com ações que confinam os aprendizes a um ensino funcional ao sistema (Walsh, 2009).

Um aspecto importante a ser ressaltado refere-se também a percepções que a pesquisadora obteve no tocante ao seu processo formativo, sobretudo no período de imersão, ao interagir com Mestre Angola.

Na ocasião de seu encontro com o mestre de capoeira, a pesquisadora em formação atuava como representante da academia, que historicamente encontra-se atravessada ideologicamente pela cultura ocidental e pela ciência moderna e se constitui como *locus* discursivo hegemônico em detrimento de outros espaços e saberes.

Já Mestre Angola era o participante da pesquisa, que, nessa travessia, apresentava-se como representante do saber ancestral de matriz afro-brasileira “capoeira”.

Embora o Mestre já houvesse sinalizado, desde o convite, sobre o seu desejo de contribuir e referenciar a pesquisa, no primeiro encontro com a pesquisadora, de maneira inusitada, ele lançou-lhe alguns questionamentos interessantes, a fim de investigar quais eram as reais percepções e interesses desta em relação à capoeira e avaliar suas premissas e valores – concomitantemente, durante esse jogo de capoeira discursivo, levou-a a uma feira tradicional, localizada na periferia do município de Salvador, conhecida como Feira de São Joaquim.

Ao se deparar com o ambiente, a pesquisadora percebeu que – ainda que estivesse imbuída na busca por uma práxis que caminhasse para uma pedagogia decolonial, antirracista e intercultural (Candau, 2008) –, o seu sistema de representação de valores estava organizado com base em um constructo de poder etnocêntrico.

Essa percepção surgiu quando a pesquisadora, ao observar o território, suas fragilidades e seus odores, identificou que sua lente e a maneira pela qual focalizava aquele espaço-tempo estavam atravessados por sentimentos de tolerância e respeito como dimensões éticas conservadoras, tendo em vista que, na maior parte das vezes, estes são afetos que aparentam generosidade, mas em suas entranhas demarcam superioridade e essencialismos, pois inúmeras vezes aceitamos o outro porque temos a ideia de que a diferença deste é fixa, sua cultura é estereotipada, e só nos cabe mesmo aceitá-lo (Mantoan, 2015).

Dussel (2005) defende que nossa vida está organizada com base em um constructo de sistema de poder etnocêntrico. O autor apresenta essa ontologia como um processo emergente de outro conceito, denominado por ele de totalidade: o pensamento filosófico ocidental, organizador do mundo e das nossas experiências de ser, em uma dimensão assimilacionista da realidade europeia. O contraponto, segundo o autor, ocorreria mediante ao que denomina de proximia: a superação de relações hierárquicas em busca de uma aproximação na justiça, no encurtamento de distâncias, “agindo para o outro como o outro” (Dussel, 2005), por meio da fraternidade, de uma conexão anacrônica.

Nesse sentido, o vínculo pela experiência – demonstrado neste estudo, tal qual em SFP – entre o saber tradicional afro-brasileiro na figura dos moradores e a Educação em Ciências, no papel dos

integrantes do SV, sinalizou que, embora em alguns momentos a sensação de estranheza emergisse, havia um movimento realizado no sentido de superar o olhar que enfocava apenas as defasagens do entorno, havia nas interações o desejo de partilha e de ressignificação mútua, baseado no princípio da reciprocidade.

Esses momentos configuraram-se em pontes, experiências interculturais, alicerçadas na diferença cultural como elemento agregador para o enriquecimento mútuo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, através das lentes construídas, elementos concretos de que os corpos negros que formam uma *comunidade diaspórica*, *os diaspóricos*, foram a base da construção do País não apenas pela força de seu trabalho braçal mas também, e sobretudo, pela produção de um repertório vasto de conhecimentos ancestrais que os mantiveram conectados com a sua terra de origem, perpetuando valores e negociando a sua existência, em várias dimensões da vida social, vide a capoeira.

Isso implica pensar que esses corpos não foram apenas sujeitados. Além de o País ter sido forjado e alicerçado nas corporeidades negras, houve uma produção desses atores políticos que é cultural e simbólica e cujo estatuto é imaterial e intangível com potencial para ressignificar sentidos, construir outras versões críticas da história.

A capoeira como lente do saber tradicional de matriz afro-brasileira oportuniza-nos esse olhar por fazer-se presente diluidamente nos territórios com ancestralidade negra e ser identificada a partir de seu universo simbólico com elementos como a corporeidade (oralidade, ancestralidade) e a memória, de modo a evocar conhecimentos e aprendizados e transcender a ritualística da roda para enfrentar e resistir frente ao discurso colonial que reverbera e ao longo de todo o processo histórico insiste em apagar, subalternizar e silenciar essas africanidades, materializadas no corpo como linguagem.

Os recursos hegemônicos do discurso colonial operam atravessando os sujeitos negros e brancos e, como exposto em nosso texto, conseqüentemente, os processos e as práticas educativas no campo da Educação em Ciências, dadas as implicações da área em sua consolidação histórica e a sustentação do racismo estrutural presente na sociedade.

Observamos tais apontamentos frente à interferência e às intervenções do SV, projeto reconhecido pelo histórico de desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas no âmbito CTS, na comunidade SFP, remanescente de quilombos.

Mediante as unidades de análise, identificamos a caracterização de algumas gingas interculturais a partir dos processos educativos emergentes do encontro entre o território SFP e o projeto SV.

A proposição de alguns jogos que articulavam aspectos comumente observados no contexto escolar, devido ao viés transmissivo, e que também transitavam por modelos de práticas reprodutivistas e assimilacionistas, resguardando indícios de uma ciência ainda atravessada pelo discurso colonialista, apontaram gingas de recuo e dissenso.

As práticas descritas e manifestadas por processos educativos – que possibilitavam a travessia da

fronteira intercultural e promoviam a criação de um entre-lugar desencadeado pelo reconhecimento da diferença cultural como elemento enriquecedor recíproco – culminaram em gingas consensuais para o acesso à linguagem científica. À medida que se desloca, transita de uma estratégia pedagógica assentada em uma perspectiva filosófica positivista – cuja ótica concebe o conhecimento científico como linear e acumulativo – para uma mediação pautada no conhecimento tradicional afro-brasileiro com dimensões e valores cíclicos.

A revelação de olhares inquisitórios, insuflados de colonialidade, e a negação do outro, de sua alteridade, são revelados na relação e na presença da diferença, a partir das situações-limites, aqui descritas, nos encontros estabelecidos em SFP e em Salvador. É nessa proximidade que se evidencia a premissa dusseliana, ao mencionar a necessidade de “agir para o outro como o outro” (Dussel, 1977, p. 23), por meio da fraternidade e de uma conexão anacrônica.

A materialização da ginga ocorre em uma zona de ambivalência e negociação: a diferença é marcada pelo discurso hegemônico que visa dividir, tentar demarcar o que é aceitável, civilizado e crível e postular a ginga como a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade – e na resistência do jogo, do *vai, não vai*, isso escapa, é evidenciado.

Essa alternância demonstrada nas gingas pode iluminar caminhos possíveis para a superação do discurso colonialista que tem como um de seus pressupostos-chave a degeneração do outro, de sua identidade cultural, de modo que esse outro almeje negar a si mesmo em detrimento de um padrão ideal, universal e hegemônico de cultura. Nesses termos, o *colonizado* precisa assimilar a cultura do colonizador como forma de alcance de uma experiência civilizadora, contudo parcial, sem que esse outro assuma o lugar do colonizador.

Para além disso, as gingas levam a reflexões sobre o ensinar e o aprender em uma perspectiva cidadã, de modo a desenvolver um caráter político mais amplo que exceda a transmissão de conteúdos escolares, científicos, que não baste apenas a reprodução ingênua de processos pedagógicos já consolidados, mas que seja preciso também o questionamento dos discursos e matrizes implícitas nessas dinâmicas.

A lente da capoeira focalizou os fenômenos, apresentou uma maneira singular de olhar e perceber a realidade e evidenciou outra cosmovisão, suas potências e o saber afro-brasileiro como referência e fundamento secular que permanece gingando e resistindo a toda sorte de estratégias de apagamento e marginalização, de modo a permitir também o acesso ao conhecimento científico historicamente construído como forma de superar outra estratégia do colonialismo racista, que é a retirada do povo preto da pauta escolar. Não se trata de negar a ciência escolarizada, mas instituir a ginga intercultural como forma de aprendizagem decolonial.

O trabalho aponta para uma crítica à epistemologia e à ontologia da ciência moderna que ainda reitera a construção de práticas sociais e pedagógicas de discriminação e marca o negro como a antítese do humano, com um discurso amparado em uma perspectiva positivista, ainda arraigado nas matrizes da colonialidade – repressoras de outras formas de ser e produzir conhecimento, consideradas por vezes

primitivas ou irracionais –, e culmina em diretrizes para processos educativos decoloniais, pautadas por aspectos subversivos na superação desses aspectos ontológicos do discurso colonial que fixa, invade, destrói o outro.

Da conexão entre o saber afro-brasileiro e a Educação em Ciências pode emergir uma parceria vigorosa, capaz de criar fissuras que questionem a subjugação e o tom civilizatório que, historicamente, atravessam a Ciência, para posteriormente buscar negociações, construir pontes e diálogos capazes de condução de práticas educativas libertadoras que se oponham a visões hegemônicas do corpo e auxiliem na consumação de processos educativos mais justos e equânimes.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro R. J. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. 2004. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/307457> Acesso em: 3 jan. 23.
- ABIB, Pedro R. J. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 171-176, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645622> Acesso em: 20 fev. 2023.
- ALBORNÓZ, Suzana G. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico de Masi. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 75-92, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172009000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000100007) Acesso em: 21 fev. 2023.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: jan 2023.
- BYBEE, Rodger W. *Achieving Scientific Literacy*. [S. l.] : The Science Teacher, 1995.
- CANDA, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n. 37, p. 47, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 dez. 2022.

CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, [S. l.], n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTRO, Maria Laura; FONSECA, Maria Cecília. *Patrimônio Imaterial no Brasil – Legislação e Políticas Estaduais*. Brasília: Educarte, 2008.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 201-220. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4702263/mod\\_resource/content/1/kupdf.net\\_brait-beth-bakhtin-conceitos-chave.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4702263/mod_resource/content/1/kupdf.net_brait-beth-bakhtin-conceitos-chave.pdf) Acesso em: 12 jan. 2023.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia na América Latina: filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf) Acesso em: 10 fev. 2022.

DUTRA, Débora S. A.; CASTRO, Dominique J. F. de A; MONTEIRO, Bruno A. P. Educação em Ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, Bruno A. P. et al. (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 1- 19.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 2008.

FREIRE, Paulo. *Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOMES, Nilma L. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001249681> Acesso em: 23 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-224, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf) Acesso em: 15 fev. 23.

GUIMARÃES, Antonio. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133. Publicação original de 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/download/17670/12765/52621> Acesso em: 12 fev. 23.



HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KATO, Danilo S.; SANDRON, Daniela C.; HOFFMANN, Marilisa B. Diálogos interculturais entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos em uma comunidade geraizeira: um olhar freiriano na Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, n. 21, p. 1- 27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33693>

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600> Acesso em: 21 fev. 2023.

LIRA-DA-SILVA, Rejâne M. *Ciência Lúdica: brincando e aprendendo com jogos sobre Ciências*. Salvador: Editora Universitária da UFBA, 2008.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, n. 2, p. 59-76, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833> Acesso em: 11 nov. 22.

MACHADO, Sara A.; ARAÚJO, J. Capoeira Angola, corpo e ancestralidade: por uma educação libertadora. *Horizontes*, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.256>

MANTOAN, Maria Teresa. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, Seris. O. *A construção de representações sobre corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007 Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7169> Acesso em: 12 nov. 22

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: Antígona, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais – projetos globais: colonialidade, saberes subalternizados e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Wagner W. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, M. *Educação Física, Corporeidade e Saúde*. Dourados: UFGD, 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/educacao-fisica-corporeidade-e-saude-manuel-pacheco-neto-org.pdf> Acesso em: 26 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

NÓBREGA, Terezinha. P. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Osvaldo M. Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola. *Revista Educação Pública*, [S. l.], v. 27, n. 65/2, p. 573-590, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/2.6884>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur). Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em: 26 jan. 2023.

RESTREPO, Eduardo. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió, 2018.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Wildson L. P; MORTIMER, Eduardo F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129518326002> Acesso em: 10 jan. 2023.

SASSERON, Lúcia H.; CARVALHO, Anna M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Rio Grande do Sul, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246> Acesso em: 10 jan. 2023.

SCHUCMAN, Lia V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*. Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Lucas C. D; FERREIRA, Alexandre D. Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 34, n. 3, p. 665-681, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300010>

SIMAS, Luis A. *Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros*. Rio de Janeiro: Mórula, 2013.

SOARES, Carlos. E. L. *A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SOBREIRA, Vিকেle; NISTA-PICCOLO, Vilma; MOREIRA, Wagner W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>

TRIVELATO, Sílvia L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: AMORIM, Adolpho Cardoso et al. (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 121-129. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002299682> Acesso em: 12 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Sala Verde UFBA. *A Sala Verde UFBA*. [20--]. Disponível

em: <https://salaverdeufba.wordpress.com/about/> Acesso em: 2 fev. 23.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Interações*, [S. l.], v. 10, n. 31, p. 2-27, 2014. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6368>

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO “INTERCULTURALIDADE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL”, 2009, La Paz. *Anais* [...]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> Acesso em: 13 fev. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas e políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511> Acesso em: 21 fev. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. *Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, n. 34, p. 373, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (Sobre Poética Sociológica). Tradução de Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). New York: Academic Press, 1976. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod\\_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte..pdf) Acesso em: 12 jan. 2023.

**Submetido:** 01/05/2023

**Preprint:** 12/03/2023

**Aprovado:** 12/02/2024

## CONTRIBUÇÕES DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, levantamento bibliográfico, participação ativa na construção e análise dos dados, redação do texto final.

Autor 2 – Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, revisão crítica do texto.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.