



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
CAMPUS DE GOIABEIRAS - ES

HIGINO FALCHETTO JUNIOR

**IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS ÉTNICAS E/OU  
INTERÉTNICAS PRESENTES NA COMUNIDADE ESCOLAR DE UMA ESCOLA  
DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE: APONTAMENTOS PARA A  
INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA – ES  
2025



HIGINO FALCHETTO JUNIOR

**IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS ÉTNICAS E/OU  
INTERÉTNICAS PRESENTES NA COMUNIDADE ESCOLAR DE UMA ESCOLA  
DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE: APONTAMENTOS PARA A  
INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes

**VITÓRIA – ES  
2025**



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Falchetto Junior, Higino, 1976-  
F178i Identificação das práticas corporais étnicas e/ou interétnicas  
presentes na comunidade escolar de uma escola de Venda Nova  
do Imigrante: apontamentos para intervenção da educação física. /  
Higino Falchetto Junior. - 2025.  
169 f. : il.

Orientador: Antônio Carlos Moraes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em  
Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de  
Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Cultura. 3. Relações étnicas. 4.  
Identidade. I. Moraes, Antônio Carlos. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.  
Título.

CDU: 796

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE  
NACIONAL**

ATA DO 48º (QUADRAGÉSIMO OITAVO) PROCESSO DE DEFESA DE  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL –  
NÚCLEO CEFD/UFES

Aos oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, no centro de educação física e desportos da universidade federal do espírito santo, uma reunião para avaliação da defesa pública da dissertação ***“IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS ÉTNICAS E/OU INTERÉTNICAS PRESENTES NA COMUNIDADE ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE: apontamentos para intervenção da educação física”***, do mestrando Higino Falchetto Junior, na linha de pesquisa Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Antônio Carlos Moraes (Orientador – UFES), Luiz Alexandre Oxley da Rocha (UFES), Maria Cecília de Paula Silva (UFBA). Os trabalhos iniciaram-se às nove horas com a apresentação da síntese da dissertação e do produto final feito pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

Que a dissertação foi: ( X ) APROVADA ( ) NÃO APROVADA

Observações: Entregue diretamente ao mestrandos por escrito pelos membros da banca.  
Ajuste no texto e normas da ABNT.

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes (Orientador – UFES)

Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha (UFES)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília de Paula Silva (UFBA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ANTONIO CARLOS MORAES - SIAPE 1216735  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 10/10/2025 às 00:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1218209?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA - SIAPE 2204027  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 13/10/2025 às 14:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1219793?tipoArquivo=O>

Dedico esta dissertação à memória de meus pais, Higino e Maria, trabalhadores rurais que lutaram uma vida para poderem criar oito filhos. Educaram-nos dentro de suas crenças e preceitos, ensinaram-nos a fazer uma história diferente, souberam dar valor à família, às tradições e à dignidade humana, sem discriminação e valorizando o trabalho, o respeito e a vida em comunhão. Viveram uma vida simples e humilde e deixaram seu legado!

## AGRADECIMENTOS

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman. A todos os professores, equipe gestora, funcionários, pais, alunos, em especial à diretora Celina Januário Moreira, que me deram apoio e liberdade para o desenvolvimento de meu projeto.

Ao meu colega de profissão, André Luiz Seraphim Cunha, que sempre esteve ao meu lado discutindo as temáticas da Educação Física Escolar e ouvindo pacientemente meus questionamentos.

À minha ex-professora de Educação Física, Aldi Maria Caliman, carinhosamente chamada de professora Dé, que deixou seus ensinamentos em minha memória enquanto aluno.

Aos meus colegas da Turma 3, em especial, João Silvio S. Ferreira, por construirmos uma grande amizade.

Ao *Gruppo Folkloristico Granello Giallo*, por me acompanhar nesta jornada e tornar o caminho menos cansativo.

Aos meus amigos, em especial, à família de Adriano e Ângela, e Luan e Dani, que estiveram ao meu lado como verdadeiros amigos.

Aos meus professores do ProEF do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, que me proporcionaram momentos ricos em aprendizado e trocas de experiência.

Ao meu professor orientador, Antônio Carlos Moraes, cuja paciência e calma me conduziram na produção desta obra, cuja sabedoria me orientou e cujo incentivo foi fundamental nos momentos em que pensei em desistir.

À Capes/PROEB, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

“Somos seres corpóreos, construtores de nossa história, de nós mesmos e de nossa cultura; portanto, temos que tomar consciência dos mecanismos que nos alienam e nos (con)formam a uma imposição social para podermos realizar nossa vida e assumirmos enquanto totalidade sócio-histórica, como criadores de nós mesmos e de nosso tempo – não um tempo linear e sem relações, mas um tempo humano, corporal de relações plenas de sentidos e significados com a cultura e com a vida.”

(Silva, 2020, p. 275).

FALCHETTO JUNIOR, Higino. **Identificação das práticas corporais étnicas e/ou interétnicas presentes na comunidade escolar de uma escola de Venda Nova do Imigrante:** apontamentos para a intervenção da Educação Física. Orientador: Dr. Antônio Carlos Moraes. 2025. 169 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

## RESUMO

A trajetória educacional de Venda Nova do Imigrante é marcada pela influência dos imigrantes italianos e pelo protagonismo da comunidade na construção e manutenção da escola local. A Escola Fioravante Caliman se tornou um espaço de formação, identidade e pertencimento, articulando ensino, cultura e trabalho coletivo. Nossa vivência como aluno e professor revela mudanças nas relações sociais e étnico-raciais ao longo do tempo. Observamos um crescente afastamento entre escola e comunidade, refletido na perda de vínculos e no enfraquecimento das práticas corporais e da cultura. Questionamos o papel das práticas corporais na valorização da diversidade e na construção de identidades e como essas práticas fortalecem o sentimento de pertencimento e promovem uma educação mais inclusiva e contextualizada. O objetivo da pesquisa foi conhecer a população escolar, para entender suas relações socioculturais e seu cotidiano no sentido de despertar relações de pertencimento, diante das identidades pautadas nos valores étnico-culturais, sugerindo caminhos para a escolarização destas práticas. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, envolvendo alunos do 6º ano, seus pais e professores. Foram aplicados questionários diagnósticos e, posteriormente, realizados grupos focais para aprofundar as percepções sobre práticas corporais e relações étnico-raciais. Também foram utilizados dados documentais e institucionais. A pesquisa revelou que as práticas corporais têm grande potencial como mediadoras culturais e formadoras de identidade e pertencimento. Contudo, barreiras como preconceito, desconhecimento e silenciamento ainda limitam sua valorização no ambiente escolar. A escola se mostra como espaço contraditório, mas também transformador, capaz de promover inclusão e reconhecimento da diversidade. Os relatos de alunos, professores e pais propõem mudanças na educação física de forma a incorporar práticas corporais étnicas e culturais ao currículo de forma a aproximar a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física. Cultura. Relações étnicas. Identidade.

FALCHETTO JUNIOR, Higino. **Identificação das práticas corporais étnicas e/ou interétnicas presentes na comunidade escolar de uma escola de Venda Nova do Imigrante:** apontamentos para a intervenção da Educação Física. Orientador: Dr. Antônio Carlos Moraes. 2025. 169 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

## ABSTRACT

The educational trajectory of *Venda Nova do Imigrante* is marked by the influence of Italian immigrants and by the community's protagonism in the construction and maintenance of the local school. Fioravante Caliman School has become a space of learning, identity, and belonging, articulating education, culture, and collective work. The author's experience as both student and teacher reveals changes in social and ethnic-racial relations over time. A growing disconnect between school and community is observed, reflected in the weakening of cultural and bodily practices. This study questions the role of bodily practices in valuing diversity and constructing identities, as well as how they can strengthen the sense of belonging and promote a more inclusive and contextualized education. The objective of the research was to understand the school population to grasp their sociocultural relations and daily life, aiming to awaken a sense of belonging based on ethnic-cultural values and to suggest paths for the schooling of these practices. The research used a qualitative, intervention-based approach, involving 6th-grade students, their parents, and teachers. Diagnostic questionnaires were applied, followed by focus groups to deepen the understanding of bodily practices and ethnic-racial relations. Documentary and institutional data were also used. The study revealed that bodily practices have strong potential as cultural mediators and as tools for forming identity and belonging. However, barriers such as prejudice, lack of knowledge, and silencing still limit their value in the school environment. The school appears to be a contradictory but transformative space, capable of promoting inclusion and recognition of diversity. The voices of students, teachers, and parents propose changes in physical education to incorporate ethnic and cultural bodily practices into the curriculum in order to bring the school community closer together.

**Keywords:** Physical education. Culture. Ethnic relations. Identity.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino, ES .....	67
Figura 2- Monitoramento diário de matrículas - Seges.....	69
Figura 3 - Foto da aérea da escola .....	70
Figura 4 - Cartaz da festa de inauguração do Colégio Salesiano .....	71
Figura 5 - Fotos dos espaços da escola.....	75
Figura 6 - Utilização do ginásio poliesportivo .....	78
Figura 7 - Grupo Focal – alunos, pais e professores.....	87
Figura 8 - Monitoramento Diário de Matrícula - Total Geral Sedu .....	94
Figura 9 - Monitoramento Diário de Matrículas - SRE Afonso Cláudio.....	95
Figura 10 - Monitoramento Diário de Matrículas - EEEFM Fioravante Caliman .....	96
Figura 11 - Cartaz produzido pelos alunos sobre as práticas corporais .....	120
Figura 12 - Cartaz produzido pelos professores sobre as práticas corporais.....	123

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Identidade racial .....	91
Gráfico 2 - Declaração de cor/raça.....	91
Gráfico 3 - Atitude antirracista .....	92

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Plano de discussão do grupo focal para alunos e professores .....	84
Quadro 2 - Plano de Discussão do grupo focal para os pais .....	86
Quadro 3 - Locais para os movimentos culturais e práticas corporais .....	99
Quadro 4 - Ações conhecidas pela comunidade escolar .....	102
Quadro 5 - Práticas corporais conhecidas e práticas pelos participantes .....	105
Quadro 6 - Etnias e representações das práticas corporais.....	118
Quadro 7 - Classificação das práticas corporais pelos alunos .....	121
Quadro 8 - Classificação das práticas corporais pelos professores .....	124
Quadro 9 - Presença das práticas corporais na comunidade, dificuldade e propostas para sua realização .....	128
Quadro 10 - Relação de pertencimento e das práticas corporais presentes com sugestões práticas .....	132

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Mapa de Classe – Ano Administrativo 2024.....	72
Tabela 2 - Identificação dos grupos .....	97
Tabela 3 - Localização dos participantes .....	98
Tabela 4 - Registro de frequência e duração dos encontros.....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Afepol	Associação Festa da Polenta
APOIE	Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Ceafro	Comissão Permanente de Estudos Afrobrasileiros
EaD	Educação a Distância
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EF	Educação Física
EFE	Educação Física escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faveni	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
NEEJA	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCA	Professor Coordenador de Área
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sedu/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
Seges	Sistema de Gestão Escolar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
VNI	Venda Nova do Imigrante

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 OBJETIVOS .....	28
1.1.1 Objetivo geral .....	28
1.1.2 Objetivos específicos.....	28
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>29</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL .....	29
2.2 A CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA .....	33
2.3 A ESCOLA E AS IDENTIDADES ÉTNICAS.....	40
2.4 O LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
2.5 O CORPO-TERRITÓRIO E O CORPO SUJEITO HISTÓRICO .....	47
2.6 PLANEJAMENTO E A BNCC.....	54
2.7 UM CONHECIMENTO PARA A CULTURA DE SEUS PROTAGONISTAS .....	58
2.8 PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES.....	62
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>67</b>
3.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA.....	67
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA .....	78
3.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	79
3.4 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	87
3.5 DESFECHO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO.....	88
<b>4 DESCRIÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>90</b>
4.1 DADOS DO QUESTIONÁRIO ÉTNICO-RACIAL .....	90
4.2 DADOS DO MONITORAMENTO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS – PLATAFORMA POWER BI .....	92
4.3 DADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO .....	96
4.3.1 Identificação dos grupos .....	96
4.3.2 Relação com a comunidade .....	98
4.3.3 Relação com a escola .....	100
4.3.4 Relação com as práticas corporais .....	102
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS GRUPOS FOCAIS .....</b>	<b>106</b>
5.1 TEMA: QUAIS PRÁTICAS CORPORais REPRESENTAM CADA ETNIA DA COMUNIDADE? .....	106
5.1.1 Encontro com os alunos.....	106

<b>5.1.2 Encontro com os professores.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1.3 Encontro com os pais .....</b>	<b>115</b>
5.2 TEMA: QUAIS PRÁTICAS CORPORAIS INDICAM A PARTICIPAÇÃO CONFORTÁVEL (SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE) DA COMUNIDADE REPRESENTANDO AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS? .....	119
<b>5.2.1 Encontro com os alunos.....</b>	<b>119</b>
<b>5.2.2 Encontro com os professores.....</b>	<b>121</b>
<b>5.2.3 Encontro com os pais .....</b>	<b>125</b>
5.3 CONTRIBUIÇÕES PARA AÇÕES PRÁTICAS .....	128
<b>5.3.1 Grupo dos alunos.....</b>	<b>128</b>
<b>5.3.2 Grupo dos professores.....</b>	<b>130</b>
<b>5.3.3 Grupo dos pais .....</b>	<b>131</b>
<b>6 DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>136</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS ALUNOS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEL .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A história da educação no município de Venda Nova do Imigrante remonta ao início do século XIX, com a fixação das primeiras famílias italianas. Passados alguns anos da chegada dos imigrantes italianos, por volta de 1920, a preocupação das famílias locais era com a educação dos seus filhos. Uma das precariedades dos processos de colonização e povoamento das regiões de montanha do estado era a falta de estabelecimentos de ensino para a educação dos imigrantes que aqui se estabeleceram. Algumas comunidades mais isoladas precisaram encontrar soluções para a falta de escolarização de seus filhos. Umas das formas de assegurar o acesso à educação primária e aos conhecimentos necessários para a integração com a população brasileira presente na época foi destinar a responsabilidade aos chefes de família e às igrejas da comunidade. Os professores eram, geralmente, aqueles imigrantes que já tinham uma educação formal, aprendida no país de origem, e as escolas eram improvisadas nas próprias casas ou nas comunidades religiosas. Máximo Zandonadi, em seu livro “Venda Nova: um capítulo da imigração italiana” ([198-], p. 35-36), conta que “[...] João Brioschi foi incansável na transmissão de sua cultura aos mais jovens, o que fazia em aulas noturnas e em reuniões no pátio da capela aos domingos”.

Posteriormente, a pedido de algumas famílias ao governo do estado, estabeleceram-se na cidade as primeiras escolas primárias. Mesmo assim, as condições continuavam precárias. Os professores vinham de longe e precisavam morar com as famílias. Às vezes, faltavam professores por meses, as estradas de acesso eram impraticáveis durante o período de chuvas e as escolas não estavam preparadas para receber esses alunos. Além disso, o ensino se limitava às séries iniciais e, se as famílias quisessem que os filhos continuassem seus estudos, era necessário enviá-los a seminários e escolas religiosas longe da comunidade. Para tentar solucionar esse problema, foi criado o Colégio Salesiano Pedro Palácios, no ano de 1962<sup>1</sup>, que era responsável pelo Ensino Fundamental II e o Ensino Médio dos alunos da época.

O Colégio Salesiano era uma instituição que atendia às necessidades educacionais da comunidade, contudo era uma escola privada. Com o passar dos anos, as famílias

---

<sup>1</sup> Lançamento da Pedra Fundamental (vide Figura 4). Contudo, o funcionamento do Colégio se inicia no ano de 1964.

não tinham condições financeiras para pagar os estudos dos filhos e, em 1982, o colégio foi incorporado à rede estadual de ensino, passando a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º Graus Fioravante Caliman (hoje, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman), contando com mais de mil alunos nos três turnos. A utilização do nome do imigrante italiano Fioravante Caliman foi uma homenagem ao pai do Padre Cleto Caliman, responsável por adquirir o terreno para a construção da escola e trazer os salesianos para a cidade.

A escola, então pública, absorve os professores que eram do antigo Colégio Salesiano, assim como sua filosofia de ensino, a pedagogia salesiana e o trabalho que realizava na comunidade. Além disso, os alunos que faziam parte das escolas públicas primárias (até o 5º ano) e não podiam pagar pela continuidade de seus estudos no antigo colégio tiveram oportunidade e garantia de uma escola pública, gratuita e de acesso a todos.

Durante muito tempo, a escola foi gerida por padres salesianos. Dentro dela, no prédio administrativo, funcionavam alojamentos, quartos e suítes para atender aos professores e padres que atuavam na cidade. Logo em seguida, com a mudança na gerência educacional, assumem a direção os professores que, outrora, fizeram parte da escola como alunos. Destaco aqui esse fato, pois hoje a diretora da escola é uma ex-aluna, ex-atleta de atletismo, mulher negra e professora de História.

Era uma escola grande, com ginásio e um grande pátio. Dispunha de biblioteca, sala de vídeo, capela, quartos para os padres e cozinha e refeitório para os alunos. Também dispunha de ginásio e um grande espaço aberto com miniquadras de voleibol, basquete e futebol, jardins e local para as aulas de Educação Física (EF). Com essa estrutura, uma das melhores na época, realizava diversos eventos, tanto de cunho educacional como aqueles realizados pelos pais dos alunos e pela comunidade escolar. Podemos citar alguns eventos comunitários, como o Baile dos Universitários, o Baile de Aleluia, a Festa da Polenta, as Festas Juninas, dentre outros. As pessoas que trabalhavam nesses eventos eram alunos e ex-alunos voluntários da comunidade e da escola. O que se arrecadava financeiramente com essas festas e eventos era revertido em prol da melhoria da escola, seja na infraestrutura, seja no setor pedagógico. Como exemplo, banheiros, muros e refeitório foram construídos com o dinheiro arrecadado nessas festas. Vivi dentro dessa escola vendo meus pais,

irmãos, primos e colegas trabalhando como voluntários no desenvolvimento da comunidade e da cidade.

Na escola, foram criados grupos de danças folclóricas com os alunos para participar das festas típicas italianas. As equipes de trabalho de cada festa eram organizadas pelos próprios alunos, que faziam as festas acontecerem. As fogueiras de São Pedro eram erguidas pelos alunos e pelos pais, a ornamentação das festas, as danças típicas juninas, a limpeza, etc. Para tudo havia uma equipe organizada e independente, não era necessário estabelecer as tarefas e as responsabilidades de cada membro. O trabalho em equipe ditava as regras e aprendíamos observando os mais velhos fazerem suas tarefas.

Nesse período, eu estudei do 6º ano ao Ensino Médio. Envolvi-me com jogos escolares, treinamentos esportivos, festas juninas, jogos internos e festas da comunidade. Foi nesse período que comecei a fazer, como voluntário, o que os outros faziam para o desenvolvimento da comunidade. Arrecadávamos recursos financeiros com a doação do meu tempo livre para podermos construir muros, banheiros, comprar materiais esportivos, resolver os problemas do cotidiano escolar e desenvolver projetos comunitários. Naquele tempo, os recursos advindos do poder público eram escassos e dependíamos de nós mesmos se quiséssemos promover eventos culturais na nossa comunidade.

Participei da coordenação dos jogos da escola, ajudei na ornamentação e na limpeza da escola pós-festas, trabalhei nos caixas, servia no bar e na cozinha. Eram tarefas que pareciam simples, mas importantes para o trabalho coletivo. Ali nasceu a Festa da Polenta, que cresceu e ganhou identidade própria dentro do contexto escolar e, em consequência, foi para fora dos muros da escola. Foi dentro da minha escola que eu vi e vivenciei esse processo enquanto membro e sujeito daquele contexto. A festa tomou uma proporção enorme, e a associação que a geria, em parceria com a prefeitura, precisou comprar um outro espaço para a festa acontecer, pois lá não comportava tamanho público. Hoje, a festa é conhecida em grande parte do país e no exterior pela sua organização e força do trabalho voluntário. Contudo, muitos alunos da escola não participam e não têm condições financeiras para irem à festa (e de conhecerem uma festa tradicional realizada tão perto de suas casas).

Eu participava da equipe da escola nos treinamentos de atletismo, handebol e voleibol. Conheci o meu estado realizando viagens para participar dos jogos escolares. Ganhei amigos, reconhecimento e respeito dentro e fora da escola por fazer parte desses times. As aulas de EF eram dadas por uma professora graduada na Universidade Católica de Brasília, ex-aluna da escola e neta do senhor Fioravante Caliman. Ela trabalhou durante anos como voluntária, fora do horário de aula, com treinamentos e formação de equipes escolares esportivas. Outros professores também atuaram como voluntários na escola, além de leigos e ex-alunos. Naquela época, entre os anos de 1980 e 1990, as aulas de EF eram pautadas pela perspectiva esportivizante e biologicista (Betti; Betti, 1996; Bracht, 1999). O ensino dos fundamentos técnicos dos esportes e da preparação física fazia parte do conteúdo das aulas. Lembro-me das aulas em que tínhamos que fazer primeiro alongamentos, correr três quilômetros, para depois jogar algum esporte. Também lembro que, na 5ª série, uma das provas do bimestre foi a execução de uma técnica do arremesso de peso. O ensino dos esportes voleibol, handebol, futsal, atletismo e algumas brincadeiras, como pique bandeira e queimada, era todo o universo que conhecíamos a respeito do que se tratava a EF escolar.

Uma das atividades que me chamava muito a atenção e o interesse era a realização de jogos internos, chamados de “Olimpíadas”. Os alunos eram separados em três ou quatro grandes equipes, e cada equipe possuía um nome de acordo com um tema específico escolhido naquele momento. Essa organização era feita pelos alunos mais velhos, geralmente do Ensino Médio ou do turno noturno. Ficávamos durante uma semana realizando diversas atividades esportivas e culturais. Cada atividade era pontuada e, ao final da semana, era divulgada a equipe vencedora dos jogos. Esse tipo de evento esportivo foi um legado que aprendemos e criamos um jeito próprio que, posteriormente, foi passado para outras escolas do município.

Mais tarde, alguns anos depois de ter me graduado, retornei a essa mesma escola. Contudo em uma outra condição: como professor de Educação Física. Era outra época e outro contexto social, político e econômico. O município de Venda Nova do Imigrante (VNI) não é mais aquele da minha infância com 10 mil habitantes. Hoje, há mais de 23 mil habitantes, de diferentes etnias e regiões do país e é um dos municípios que mais crescem no estado. Localizado na região de montanhas e de clima

agradável, o município é muito procurado por seu alto potencial turístico, pela boa infraestrutura e pelas estradas bem conservadas. Além disso, oferece à população atendimento médico nos postos de saúde, instituições de ensino que vão da creche ao ensino superior e uma economia fortalecida pelo agroturismo.

Os meus colegas de sala de aula eram garotos que trabalhavam na agricultura, assim como eu. Poucos eram da cidade e muitos não tinham recursos financeiros, dependendo do sustento das pequenas propriedades rurais para comprar livros, uniformes e material escolar. Enxergava meus pares como pessoas com a mesma situação, como iguais. Mesmo dentro de uma comunidade com descendentes de imigrantes italianos, alemães, africanos e portugueses, não me percebia diferente ou com uma condição melhor. Muito pelo contrário, não tinha noção do que era ser um branco descendente de italianos. Nesse sentido, lembro-me que meu pai, em suas lembranças, dizia que nossa família conseguiu sobreviver graças a uma figura icônica de Venda Nova chamada de “Chico Preto” – um senhor negro, já falecido, remanescente de famílias escravizadas libertas que permaneceu na localidade e passou a trabalhar no formato de colono e auxiliar as famílias italianas. Foram os negros libertos, conhecedores da língua, da agricultura e das rotas de comércio de tropeiros, que ajudaram muitas famílias a enfrentar as dificuldades da época, como a nossa. Diante dessa realidade, por que nos deparamos com tanto preconceito, atos de racismo e discriminação dentro das escolas em VNI? Será que a população de Venda Nova conhece e reconhece sua própria história?

Para compreendermos melhor essa dinâmica, Rossoni (2002), ao estudar as relações interétnicas, indica que nossa sociedade se caracteriza pela presença de diversas etnias ou grupos sociais, descendentes de imigrantes de várias nacionalidades, línguas e credos. “Essa diversidade étnico cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingido a sociedade e reproduzindo-se em seu interior” (Rossoni, 2002, p. 9). A desigualdade, que é diferente de diversidade, está presente em nosso meio como produto da injustiça social, especialmente quando se refere à cultura afro-brasileira e aos povos indígenas.

Valverde e García (2007), quando estudam as relações interétnicas, os processos de construção da identidade e estratégias etnopolíticas do povo mapuches, da cidade de Neuquén, na Argentina, identificam que os processos de “atribuição” e

“desatribuição”<sup>2</sup> étnica são condicionados pelas instituições políticas e pelas contradições entre os diferentes níveis estatais que possibilitam ou dificultam a formação de identidades. Significa que, sendo a escola uma instituição política, as relações interétnicas existentes dentro dela se constroem inter e intra os diferentes grupos étnicos e contextos sociais.

Ao terminar o Ensino Médio (antigo 2º Grau), fiz o vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física (1995). Logo após formado, retornoi para minha cidade e comecei a trabalhar em uma escola privada e em uma cooperativa de ensino. Minha passagem por essas duas escolas me fez ter um olhar mais sensível para a educação, em especial, a Educação Física Escolar (EFE). Um olhar no sentido de valorização da disciplina e da contribuição que poderia dar para a escola e para os alunos. Fiz a especialização pela Ufes, em 2003, e participei de um grupo incrível chamado ProLicen<sup>3</sup>, entre os anos de 2008 e 2012. Algum tempo depois, ingressei no setor público da rede estadual de ensino, fazendo dois concursos públicos – um em 2008 e outro em 2013. A partir de então, passei a dedicar 50 horas como professor de Educação Física de escola pública e, no ano de 2020, fui para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Fioravante – a mesma escola em que estudei até o ano de 1993.

Durante os anos em que lecionei na Escola Fioravante Caliman, com aulas de Educação Física e Língua Italiana, entrei para o grupo de danças folclóricas italianas *Granello Giallo*, ligado à Associação Festa da Polenta (Afepol) – a mesma associação responsável pela realização da Festa da Polenta, que até 1994 era realizada dentro da escola. A experiência dentro desse grupo me levou a estudar e pesquisar sobre danças folclóricas, língua, cultura e as antigas histórias da colonização italiana no município de Venda Nova. Fazendo um trabalho voluntário desde a criação do grupo de danças, em 2003, ingressei no curso de Letras Italiano, no formato Educação a Distância (EaD) da Ufes, no polo de VNI; em 2018, fiz curso na área da língua de origem de meus pais e escrevi o trabalho de conclusão do curso (TCC) sobre as

---

<sup>2</sup> Livre tradução para as palavras *adscripción y des-adscripción* em espanhol. *Adscriptio*, termo de origem latina, possui o significado de filiação, incorporar alguém a uma entidade, acrescentar algo no que já foi inscrito, colonato, escravo ligado à terra, admitido numa comunidade. No caso do povo mapuche, a dificuldade do acesso à terra, em consequência, a falta de identidade e pertencimento.

<sup>3</sup> O ProLicen – Programa de Licenciatura EaD foi oferecido pelo CEFD/Ufes para formação de professores de Educação Física, entre os anos de 2009 e 2013.

dificuldades dos filhos de imigrantes italianos e processo de escolarização na Escola Estadual Domingos Perim, entre os anos de 1921 e 1950. Isso explica por que a minha ligação com as atividades culturais italianas e a comunidade é muito intensa. Porém, um fato me chamou a atenção durante a realização do TCC: ao fazer as entrevistas com ex-alunos da escola pesquisada, os relatos apontaram que a interação entre os filhos de imigrantes e a população local era mais forte do que imaginávamos. Esse povo “brasileiro” que já se encontrava na região, conhecedor da língua e dos costumes locais, ensinava os imigrantes e seus filhos a sobreviver. Mas, o que sabemos sobre a relação construída entre eles?

Os estudos de Nascimento (2010, p. 243) sobre as relações interétnicas em uma escola pública no sul do Brasil, com alunos imigrantes italianos e brasileiros, apontam:

Ainda que a escola atue em geral no sentido da reprodução de uma cultura estatal hegemônica e, assim, viabilize a consolidação de uma identidade homogênea, ao mesmo tempo, a escola acaba por constituir-se em um dos mais privilegiados espaços de negociação de identidades na medida em que é expressão das contradições culturais da sociedade em que está inserida.

Talvez esse mesmo *modus operandi* de sobrevivência e interação tenha adentrado as escolas e envolvido toda a comunidade para solucionar as precariedades e a falta do poder público na época. Trazendo esse fato à tona, ao retornar para a mesma escola que estudei, deparei-me com uma realidade diferente. Apesar de se tratarem de épocas distintas e de haver uma diferença significativa entre elas, eu não imaginava que poderiam me causar estranheza. A diferença entre o tempo em que, como alunos, realizávamos diversas atividades por iniciativa própria e com o apoio da comunidade, e o presente, em que, como professores, vivenciamos outra realidade, é evidente. Hoje, aquilo que fazemos dentro da escola está frequentemente desconectado do que acontece fora dela.

De acordo com Ennes (2003, p. 37), para entendermos tais mudanças sobre as relações entre descendentes de japoneses e não nipo-brasileiros, “[...] as relações que se processaram no plano do cotidiano forneceram, historicamente, novos elementos, novas disposições inscritas no *habitus* dos moradores da cidade”. Isso significa, segundo o autor, que as mudanças acontecem em suas dimensões objetivas tanto para a cidade como para seus moradores. Seriam essas mudanças semelhantes para a realidade que ora descrevo?

Na escola, algumas salas possuem alunos de diferentes bairros da cidade. Alguns desses bairros carregam o estigma de locais de população pobre ou rural, com menos valor social, cultural ou econômico em relação aos bairros da sede próximos à escola. Essa distinção é percebida por mim nas aulas de EF, quando as crianças fazem comentários discriminatórios ou preferem formar times com o colega “deste” bairro em detrimento “daquele” lugar. Como exemplos, posso citar: “[...] o fulano mora no Caxixe, ele carrega caixa de tomate na cabeça”, “[...] beltrano é do Camargo, lá não tem nada pra fazer”, “[...] lá na Bicuíba só tem gente pobre”. Algumas dessas falas aparecem nos momentos de conflitos e disputas durante as partidas de futebol ou handebol, nas aulas de EF. Será que tais situações seriam em decorrência da formação étnico-cultural do povo de Venda Nova?

Ainda segundo Nascimento (2010, p. 254),

O ambiente escolar, ainda que de certa forma expressasse as relações interétnicas existentes na região de origem dos/as alunos/as e localização da escola, constituiu-se como um lócus próprio de negociação dessas identidades étnicas, a partir de uma dinâmica específica colocada em funcionamento naquele espaço institucional.

A partir dessa experiência e ao rememorar esses fatos, reflito sobre a relação entre escola e comunidade e sobre as produções de conhecimento que nos tornam parte integrante de uma instituição de ensino inserida em um contexto social específico. Tais produções perpassam as relações étnico-culturais e raciais, bem como a perspectiva de novas construções de sujeitos e identidades que emergem da interação entre os imigrantes italianos e os negros, mestiços e brasileiros que aqui se encontravam. Como a aquisição e o conhecimento de cultura permitem desenvolver atitudes de respeito, sentimento de pertencimento e identidades? O que produzimos e reproduzimos dentro da escola tem relação com a comunidade? Hoje, vejo os próprios alunos vandalizando os banheiros da escola – uma construção que foi feita com o trabalho voluntário dos ex-alunos e pais com o dinheiro arrecadado em festas. Qual mensagem podemos depreender com esse tipo de atitude? O que podemos fazer para reverter?

É necessário aproximar a comunidade e a escola, levando para dentro dela os sujeitos como contribuintes para o conhecimento da EFE. Tais experiências e produções me fazem perceber, na minha atuação profissional, cada vez mais, o afastamento entre

escola e comunidade – uma escola que produzia, criava e recriava as manifestações culturais do povo de Venda Nova.

Nessa perspectiva, a partir das experiências dentro e fora da escola, envolvendo a cultura local e as relações entre os sujeitos pertencentes a essa comunidade, identifico alguns questionamentos importantes:

- A. Quais são as influências da tradição dos imigrantes italianos nas práticas corporais presentes no planejamento escolar?
- B. Quais são os sinais de consideração à presença de outros povos (como o povo negro) na região de Venda Nova do Imigrante, nas práticas corporais planejadas pela escola?
- C. Como o poder público, dentro (gestão escolar) e fora da escola (Secretaria de Educação), lida com uma comunidade interétnica, mesmo em situação de domínio dos imigrantes europeus?

Como produto educacional, pensamos na seguinte questão:

- D. Como provocar o poder público, sobretudo a administração escolar, para o debate e o reconhecimento da situação interétnica?

Diante do exposto, nosso problema de investigação visa planejar e desenvolver uma proposta de avaliação das práticas corporais da comunidade, como elemento de produção de conteúdo para o sentimento de pertencimento e identidade numa perspectiva étnico-cultural.

A pesquisa foi desenvolvida na EEEFM Fioravante Caliman, situada no município de Venda Nova do Imigrante, na região sul-serrana do Espírito Santo. A escola faz parte da rede estadual de ensino e atende alunos do Ensino Fundamental II, Médio, Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA). Como parte de um contexto histórico e social marcado pela influência da imigração europeia, especialmente a italiana, e pela presença de descendentes de povos negros, ex-escravizados e indígenas, a escola se faz um espaço privilegiado para se pensar sobre a diversidade cultural e as relações étnico-raciais que aparecem nas práticas educativas e corporais.

O universo da pesquisa envolveu diferentes segmentos da comunidade escolar: alunos, pais, professores e funcionários da escola. O grupo principal foi formado por uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, do turno vespertino. Esse grupo foi escolhido por congregar crianças de diferentes bairros e origens socioculturais e econômicas, podendo enriquecer as discussões sobre pertencimento e identidade. Além dos estudantes, participaram também seus responsáveis, professores e funcionários da escola, totalizando 61 participantes, que contribuíram para compreender como a escola reconhece e valoriza as práticas corporais ligadas às diferentes matrizes culturais presentes na região.

Para responder a esses questionamentos e ao propósito da pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, que torna possível ao pesquisador interagir diretamente com o campo e refletir sobre a sua própria prática docente (Rocha, 2003). Ao adotarmos a pesquisa intervenção como método, pensamos na aproximação do professor como um sujeito inserido dentro de uma realidade específica escolar. Ao fazer a pesquisa, ao mesmo tempo que produz subjetividades, o professor faz os questionamentos necessários acerca de seu processo de formação e intervém no seu local de atuação profissional. De acordo com Heckert e Passos (2009, p. 377), “[...] intervir refere-se a uma aposta ético-política que afirma a radicalidade da intervenção em seu sentido etimológico, isto é, intervir é vir entre”. Portanto, trata-se de romper com uma concepção aplicacionista, em que a teoria precede a prática e a contemplação precede o fazer. A pesquisa e a formação caminham lado a lado, no sentido de promover uma reflexão sobre a formação profissional e sobre os processos de produção de conhecimento presentes nessa relação, bem como sobre as práticas que aproximam a escola da comunidade. O professor se faz dentro da escola e a escola se modifica a partir da sua atuação profissional. São relações distintas, mas que não se separam e que nos levam a refletir e agir sobre o cotidiano escolar, evidenciando ser possível produzir conhecimentos e adquirir novas experiências que nos munem de ferramentas para o trabalho em sala de aula (Chisté, 2016).

Foram utilizados questionário diagnóstico (aplicado e formulado pelo pesquisador), questionário étnico-racial (aplicado e formulado pela equipe pedagógica da escola), dados da plataforma Power BI (fonte Sedu/ES, 2024) e grupos focais (Gondim, 2003),

com três segmentos da comunidade escolar, buscando identificar percepções, experiências e significados atribuídos às práticas corporais e às relações interétnicas no contexto escolar. Tal metodologia nos permite construir uma compreensão coletiva e crítica sobre as manifestações culturais que perpassam o cotidiano escolar, fortalecendo o diálogo entre a comunidade escolar e a escola pesquisada.

## 1.1 OBJETIVOS

### **1.1.1 Objetivo geral**

O objetivo geral da pesquisa é conhecer a população escolar para entender melhor suas relações socioculturais e seu cotidiano, no sentido de despertar relações de pertencimento diante das identidades pautadas nos valores étnico-culturais, tendo em vista nossa observação sobre um suposto quadro interétnico.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Conhecer algumas práticas corporais que caracterizam as diferentes etnias presentes na formação cultural da cidade;
- Identificar práticas corporais que possibilitam a criação de uma cultura interétnica própria da comunidade;
- Sugerir caminhos para a escolarização dessas práticas.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

O entendimento acerca da constituição de um povo ou de uma comunidade do interior do Brasil – sua cultura, suas características e aquilo que lhe é particularmente próprio – nasce das experiências pessoais e da curiosidade sobre as relações entre a interação de diversos povos e etnias e a formação de nossa identidade local. Esse é um processo em constante transformação, permeado por conflitos, tensões, congruências e aproximações que marcam a constituição do homem e de sua cultura. As dinâmicas culturais e étnicas no contexto atual direcionam seu foco tanto para a identidade quanto para a alteridade, conforme aponta Rossoni (2002), ao afirmar que o multiculturalismo se situa entre ambas e emerge do imbricamento dessa diversidade cultural. Desse processo, surge um novo perfil de sociedade, cuja construção envolve a constante negociação entre tensões e semelhanças. No caso do Brasil, Miranda (2020) nos explica que o multiculturalismo tem um caráter assimilacionista, ou seja, diz respeito a integrar diferenças culturais sob a égide da cultura dominante, sem reconhecer ou valorizar as diferenças. Espera-se que os sujeitos ditos diferentes se remodelem de acordo com os padrões culturais hegemônicos, com referências à cultura branca eurocêntrica da classe média burguesa.

Toma-se, a partir daí, o homem e a cultura como objetos de uma mesma análise íntegra ou perspectiva interdisciplinar, visto que ambos são inseparáveis em suas relações. Ao mesmo tempo que o homem é produtor, ele também é produto da cultura; enquanto a cultura é a expressão de suas práticas, valores e significados, construídos por ele dentro de uma sociedade. Essa integração permite compreender o ser humano em sua totalidade, considerando suas dimensões sociais, históricas e simbólicas, bem como as transformações culturais que moldam sua identidade e a dinâmica das interações sociais. Rossoni (2002) destaca que o homem se revela na vida coletiva e no diálogo entre as diferentes culturas que formam uma população específica. A cultura caracteriza os diferentes grupos sociais como um fator de identificação dos homens entre si, pois ela envolve tanto aspectos materiais como imateriais e se personifica na experiência factual de um indivíduo. “A cultura não é, portanto, criação de um ser que se socializa, mas criação de um ser social” (Silva, 2020, p. 76).

Para entendermos este debate sobre as relações multiculturais e interculturais, é importante termos em mãos dois momentos distintos de nossa formação étnica enquanto nação. Em primeiro lugar, esse processo se dá pela colonização e pelo modo de produção colonialista da América Latina, baseado na exploração da mão de obra escrava, tanto da população indígena quanto da população de origem africana. Em seguida, pelo fluxo migratório, principalmente durante o final do século XIX e início do século XX, ocasionado pela revolução industrial. As ex-colônias passam a promover o fluxo de imigrantes provenientes da Europa e Oriente Médio, trabalhadores “livres” que vivem em condições de miséria, fome e guerra nos países industrializados para “qualificarem” a falta de trabalho escravo economicamente em desenvolvimento. Valverde e García (2007) nos contam, em seu estudo sobre as relações interétnicas e os processos de construção da identidade do povo mapuches na Argentina, que políticas nacionais marginalizaram as populações indígenas e chilenas, negando seu acesso à terra e deslegitimando suas identidades, reforçando a exclusão e a invisibilização da história. Não diferente do que aconteceu com o povo indígena do Brasil e a população negra, quando lhes foram negados a demarcação de reservas e o acesso à propriedade após a abolição da escravatura.

Trata-se da ideia de que o branco europeu colonizador tinha por obrigação levar o conhecimento para o resto do mundo, abrir os olhos dos povos culturalmente inferiores, subjugá-los num processo de violência simbólica e sistemática, tornando-os marginais (Lago; Figueiredo, 2023).

Devemos refletir sobre os conflitos motivados pelas diferenças culturais e como essas tensões impactam as relações entre povos provenientes de diversas regiões e nacionalidades. O ser humano busca definir e reafirmar sua identidade individual e ao mesmo tempo coletiva, principalmente diante de um mundo multicultural. É nessa coexistência de múltiplas culturas que se exige constante negociação entre tensões e semelhanças. No Brasil, esses “encontros/confrontos” entre culturas diferentes configura as próprias raízes da nossa formação sociocultural (Rossoni, 2002). A nossa formação cultural se constrói a partir de processos históricos, como a colonização, a escravidão e a imigração. Esses processos resultam em interações marcadas por conflitos e assimilação entre indígenas, africanos, europeus e outros grupos.

Nesse contexto intercultural, encontramos graves problemas sociais que envolvem discriminação étnica e social, além de problemas raciais que, às vezes, tornaram-se menos explícitos pela miscigenação<sup>4</sup> da nossa sociedade brasileira. As formas de relação e convívios que surgem a partir delas e as propostas de solução de conflitos vão muito além de acolhimento e de uma educação intercultural com predominância europeia (Rossoni, 2002). O foco na identidade e na alteridade, dentro de uma democracia mais culturalmente plural e inclusiva, é um desafio para garantir igualdade e desenvolvimento econômico e social.

O trabalho com pluralidade cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a sociedade coopere na formação e na consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e na cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de exclusão sociocultural, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira (Rossoni, 2002, p. 9).

Em seu estudo, Ennes (2003), quando analisa as relações interétnicas de nipo-brasileiros e não nipo-brasileiros no interior de São Paulo e o processo de (re)construção de identidades, demonstra que a construção de identidades é contínua e marcada por ambiguidades, sendo influenciada pelas relações sociais, com trocas culturais em diferentes contextos, como momentos em família, festas, jogos e religião, com trocas que moldam valores e práticas. Nesse mesmo estudo, o autor contrapõe a ideia de assimilação, que implica homogeneização cultural, e de uma absorção unilateral. Os processos de troca mútua resultam em uma certa cultura híbrida e novas formas identitárias, por envolverem novas trocas simbólicas e plurais.

A interação entre as comunidades local e de origem japonesa em eventos como as práticas esportivas mostrou que as tradições japonesas foram reinterpretadas e integradas ao contexto local, fortalecendo laços comunitários e ao mesmo tempo as culturas envolvidas. Ennes (2003, p. 53) ressalta que as relações estão dentro de um processo contínuo de troca identitária, é a “[...] criação de uma nova condição. Esse novo, no entanto, não é uno e nem unívoco, mas diverso e plural”.

---

<sup>4</sup> O mito da democracia racial no Brasil sustenta a ideia de um povo miscigenado e sem preconceitos, mas oculta desigualdades sociais raciais. Kabengele Munanga (*apud* Brasil, 2010), argumenta que essa crença dificulta a formação da identidade política dos grupos oprimidos. Em vez de promover a igualdade, o mito dissimula discriminações. Ou, como Miranda (2020) afirma, reforça o pseudodiscocurso de que no Brasil existe a harmonia racial.

Ao discorrer sobre a questão intercultural, Lago e Figueiredo (2023) chamam a atenção para termos uma visão mais crítica sobre o tema, ao analisarem as comunidades de destino. Para uma educação intercultural que forme uma humanidade preparada para a comunidade de destino, a diversidade deve ser reconhecida como essencial, considerando as marcas históricas que a acompanham. Não é suficiente apenas aceitar, respeitar e incluir o que é diferente do padrão. É fundamental valorizar, apreciar e compreender a riqueza presente na diversidade, superando o pensamento da monocultura do ocidente, reforçando a construção dessa comunidade pela valorização de seus saberes, antes marginalizados, sem excluir povos e culturas ditas subalternas.

Ao transformos para a nossa realidade, observamos essa interação na constituição da comunidade de VNI. Os povos negros e os povos de origem europeia se constituíam e reconstituíam fortalecendo laços comunitários e transformando culturas envolvidas. A produção de farinha de mandioca, açúcar mascavo e cachaça consistia em práticas tipicamente de conhecimento dos povos indígenas e negros, vendidas posteriormente para os italianos. As festas e os bailes realizados nas “tuias” e nas casas frequentadas por diferentes famílias, brancos e pretos, eram momentos de reafirmar tradições e costumes (Influência [...], 2013; Moreira, 2010), muitas vezes marcadas por processos de criação-recriação contínua e desigual, como aponta Ennes (2003). As formas de produção agrícola, o clima, a língua, a vida em meio à natureza não eram as mesmas no país de origem dos imigrantes, portanto era preciso aprender com quem já estava aqui. Na ocasião da realização da Festa da Polenta, no antigo Colégio Salesiano, havia a participação de membros da comunidade, e tradições e costumes – como a comida, as danças e os trajes – eram modificados pela influência de novas culturas, que introduziam outros temperos, pratos típicos, músicas, ritmos e passos de dança.

Entretanto, ao tratarmos do conceito de cultura, é necessário abordar a construção identitária e as questões relativas ao social no plano da hegemonia. A identidade nos leva a refletir sobre contextos sócio-históricos e, no nosso caso, sobre as invisibilidades produzidas pela hierarquização racial ao longo da história, manifestadas em desigualdades decorrentes de uma educação alienante e eurocêntrica (Moreira; Silva, 2010). Mesmo que ainda haja as relações entre as

diferentes etnias, brancos, pretos e índios, “[...] uma tradição local, ao pretender-se universal [e global], subjuga as demais [...]” por meio da colonização intelectual (Lago; Figueiredo, 2023, p. 684). Rompe com a ideia de, ao pensarmos sobre o negro e sua cultura no Brasil, o imaginarmos somente como sinônimo de escravidão e servidão, ou que o indígena seja sinônimo de incivilidade; rompe com tais estigmas e coloca em um mesmo nível as diversas culturas e povos que formam o brasileiro. Nesse caminho, abrem-se as discussões sobre as lutas no âmbito das políticas públicas por meio de leis, para garantir às culturas indígenas e africanas o mesmo tratamento e igualdade.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

Ao tratarmos de temas que envolvem as questões étnicas, é importante aprofundarmos nossos conhecimentos acerca da história do povo negro e os marcos legais no Brasil, após longos séculos de discriminação e desvalorização de sua história e práticas culturais. O fim da escravidão formal, em 1888, com a Lei Áurea, não foi suficiente para permitir à população negra o acesso aos bens e direitos, como a terra e sua participação nas decisões políticas da sociedade. Ao contrário, persistiu e persistem, há longas datas, dinâmicas e relações sociais pautadas numa visão discriminatória, preconceituosa, eurocêntrica e hegemônica.

Com os movimentos organizados e reivindicatórios da população negra, no período de industrialização do Brasil, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) (1948), a partir de 1945, é que se inicia longo caminho para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos racista. Destacamos a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), determinando a prática do racismo como crime sem fiança e imprescritível, além de considerar as manifestações culturais um bem de toda a população brasileira, sem preconceitos de raça, origem, sexo, cor, idade ou qualquer outro tipo de discriminação. Além dela, a Lei Caó, Lei 7.716/89, que normatizou e definiu as penas e os crimes por discriminações por raça ou cor no Brasil (Brasil, 1989). Na área da educação, destacamos a Lei 10.639/2003, que dá outra redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira”, nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares do país (Brasil, 2003). No que tange aos conteúdos

programáticos, há dois parágrafos que estabelecem os estudos sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, no sentido de reaver a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, própria da História do Brasil. No outro parágrafo, estabelece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira devem ser abordados no âmbito de todo o currículo escolar, em particular nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003). Ademais, institui-se o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, atualmente, feriado nacional (Lei 14.759/2023).

A partir da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), institui-se, em março de 2008, a Lei nº 11.645, que reconhece os povos indígenas do Brasil e acrescenta, no artigo 26 e em seus dois parágrafos subsequentes, o estudo não apenas da cultura afro-brasileira, mas também da história e da cultura dos povos indígenas. A nova redação destaca a importância da participação desses povos na formação da população brasileira e sua contribuição nas diversas áreas social, econômica e política (Brasil, 2008).

É necessário compreender que, por força de lei, fica instituída a obrigatoriedade e assegurado, perante o Estado brasileiro, o reconhecimento da necessidade de tratar da cultura da população negra e indígena, até então subvalorizadas e relegadas a segundo plano. Desse modo, o teor da legislação e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional, e as instituições educacionais – da Educação Básica ao Ensino Superior, privadas ou públicas – devem conhecer, discutir, refletir e valorizar a cultura negra e indígena no Brasil, suas origens, seu passado de sofrimento, suas lutas e suas práticas culturais e corporais.

Assim como ocorre no âmbito da ONU e em iniciativas do próprio governo brasileiro, registra-se, em 2001, com a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, a elaboração do Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira. Nesse documento, reconhecem-se a escravização de seres humanos negros e indígenas e suas consequências como crime contra a humanidade, bem como a responsabilidade do Estado brasileiro “[...] pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos [e dos povos indígenas]”, fortalecendo as lutas

desses povos por uma reparação humanitária histórica (Brasil, 2006, p. 20). O documento destaca que o racismo e suas várias facetas discriminatórias não é somente uma herança do passado, mas continua sendo perpetuado e retroalimentado. Ele é um fenômeno do passado e do presente, semelhante a uma erva daninha cuja parte visível pode ser retirada, mas cujas raízes permanecem profundas. Se não houver ações nas áreas das políticas públicas e da sociedade civil organizada, não haverá mudanças significativas para enfrentar essa problemática.

Como proposições decorrentes desse momento e admitidas tais responsabilidades históricas, foi dado início, por parte do governo brasileiro, a ações que dessem concretude e operacionalidade às resoluções de Durban. Dentre elas, o compromisso para o “igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática”; para a “adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal”; para “eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação”; para dispor de “recursos para eliminar onde existam desigualdades nos rendimentos escolares para jovens e crianças”; dar “apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre de violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” e estabelecer “programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior” (Brasil, 2006, p. 20-21).

Após a promulgação da Lei 10.639/2003, foram instituídas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, reiterando a participação das Instituições de Ensino Superior para ajudarem na reformulação curricular da Educação Básica e na formação de professores. Nos parágrafos 1º e 2º do artigo 2º, estabelecem-se como objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais a divulgação e a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no que se refere à pluralidade étnico-racial, garantindo a todos o respeito aos direitos legais. Estabelece-se, também, como propósito do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento e a valorização da identidade, da

história e da cultura dos afro-brasileiros, bem como das raízes africanas do povo brasileiro e das culturas dos povos indígenas, europeus e asiáticos (Brasil, 2004a).

Tais diretrizes estão ligadas ao Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03, de 19 de maio de 2004 (Brasil, 2004b), que caracteriza a necessidade de se estabelecer uma reeducação para as relações étnico-raciais e garantir o direito da população negra de se reconhecer na cultura nacional por meio de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização por ações afirmativas.

Em 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) divulgam o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento tem como objetivo principal colaborar para que todos os sistemas de ensino do país cumpram com as legalidades, no intuito de enfrentar as diferentes formas de preconceito racial e discriminação, dando garantia ao direito de aprender, à equidade educacional para a promoção de uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2009).

Além do mais, esse documento dá mais força, entendimento e exequibilidade às Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), assim como às resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 01/2004 (Brasil, 2004a) e o seu parecer nº 03/2004 (Brasil, 2004b). O Plano Nacional possui seis eixos estratégicos: 1- fortalecimento do marco legal; 2- Política de formação para gestores e profissionais da educação; 3- Política de material didático e paradidático; 4- Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5- Avaliação e monitoramento e 6- Condições institucionais. Os eixos dão visibilidade e condições para que as instituições educacionais federal, estaduais e municipais, suas respectivas secretarias e as próprias escolas possam elaborar suas ações, metas e caminhos para abordarem de forma consciente e adequada os temas acerca das relações étnico-raciais dentro das escolas (Espírito Santo, 2023).

Fortalecendo as lutas contra o racismo no Brasil, em 2010, é sancionada a Lei 12.288, instituindo o Estatuto da Igualdade Racial. A lei dá garantias não só à população negra, mas a toda a população brasileira, sem distinção de raça, cor, descendência ou origem nacional, da efetivação da igualdade de oportunidades, da defesa dos

direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e do combate a qualquer tipo de discriminação. Ademais, direito à participação na comunidade nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, com dignidade e respeitando seus valores religiosos e culturais (Brasil, 2010). Em seu âmbito, o Estatuto

[...] representou mais um passo no processo de implementação e institucionalização de um arcabouço jurídico voltado à construção de uma política nacional em defesa da superação de desigualdades raciais que tanto impactam negativamente o desempenho de milhares de estudantes, nas diferentes realidades escolares (Espírito Santo, 2023, p. 12).

O documento integra-se às Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado em 2006 (Brasil, 2006) e ao Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo, publicado em 2023 (Espírito Santo, 2023). Essas são duas importantes publicações que dão visibilidade às ações do poder público dentro das escolas.

O primeiro, construído a partir de grupos de trabalho envolvendo pesquisadores e educadores de diferentes partes do país, objetiva orientar os sujeitos da comunidade escolar, em especial os professores, trazendo para cada etapa ou nível de ensino um histórico da educação brasileira em sintonia com a temática étnico-racial. Esse material é voltado para o campo educacional e apresenta ações importantes que oferecem subsídio para o tratamento da diversidade da educação brasileira dentro das escolas (Brasil, 2006).

O segundo, que também contou com a contribuição de Grupos de Trabalho, tem como objetivo contribuir para a inclusão de conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais e à história e à cultura africana e indígena nos currículos escolares do Espírito Santo. Visa, ainda, à elaboração de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e respeitem a diversidade dentro de princípios democráticos, de forma constante e permanente no cotidiano escolar. Além disso, o Caderno busca oferecer aos profissionais da educação uma ferramenta pedagógica prática, que dê sustentação e incentive os professores e a gestão escolar a desenvolver ações e projetos de forma contínua e interdisciplinar dentro das escolas, a fim de romper com o racismo estrutural e criar uma cultura antirracista (Espírito Santo, 2023).

A educação tem um papel central na construção de uma sociedade que luta pela justiça e pela igualdade de direitos, especialmente no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural. A análise da legislação brasileira referente à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares demonstra o reconhecimento das instituições educativas no sentido de promover a equidade racial no ambiente educacional. Leis como a 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a 11.645/2008 (Brasil, 2008), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), representam marcos normativos essenciais na luta contra a invisibilização histórica e social desses grupos que construíram esta nação.

No entanto, a resistência de parte da sociedade, a falta de formação adequada dos profissionais da educação e o pouco engajamento da comunidade escolar são obstáculos para as políticas afirmativas. A implementação efetiva dessas leis precisa do comprometimento das instituições de ensino na reformulação dos currículos, bem como a capacitação contínua dos professores para garantir abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem a pluralidade étnico-racial do país. Além disso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009) destaca a importância de mecanismos de avaliação e monitoramento para assegurar que tais diretrizes sejam cumpridas de maneira eficiente dentro das escolas.

Não basta estabelecer conteúdo da história e da cultura do continente africano e americano se, ao fazermos, reduzimos o legado do povo africano e dos povos indígenas sob a ótica do colonizador europeu. A identidade afro-brasileira e dos povos indígenas está ligada à resistência contra o colonialismo e à luta por reconhecimento e pertencimento. Em seu estudo “Corpo-Território & Educação Decolonial”, Miranda (2020) indica alguns entraves para a implementação da Lei 10.639/03:

- 1- A resistência de professores, diretores e famílias – há um certo racismo epistemológico contra os conhecimentos afro-brasileiros e africano por parte de alguns membros da escola para evitar a aplicação da lei;
- 2- Falta de preparo da direção escolar – algumas direções não possuem competência para garantir a implementação da lei, o que gera conflitos entre a gestão e os professores;

- 3- Formação inadequada dos docentes – a ausência de discussões sobre as relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores limita a capacidade de educadores de aplicar a lei;
- 4- Currículo escolar eurocêntrico – o ensino é fortemente pautado por conteúdos eurocêntricos, marginalizando epistemologias africanas e afro-brasileiras;
- 5- Multiculturalismo assimilacionista – a abordagem adotada nas escolas reconhece a diversidade, mas não promove mudanças estruturais que rompam com a desigualdade racial;
- 6- Falta de investimento governamental – a implementação da lei depende de políticas públicas mais robustas, que priorizem uma educação antirracista e valorizem a cultura afro-brasileira.

A escola, como espaço de formação cidadã, tem a responsabilidade de fomentar um ambiente inclusivo, livre de discriminação, e de proporcionar aos estudantes o conhecimento necessário para compreender e valorizar a diversidade cultural brasileira. O Estatuto da Igualdade Racial e os documentos orientadores do Ministério da Educação reforçam essa necessidade, evidenciando a importância de ações afirmativas e políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades.

Neste sentido, para uma ação desta envergadura se faz necessário um primeiro passo, que é o de promover o reconhecimento da igualdade sem limite e profundamente radical entre uma cultura africana e afrodescendente e uma branca, eurocêntrica, ocidental (Brasil, 2010, p. 60).

Assim, a legislação educacional voltada para a temática étnico-racial não deve ser apenas uma imposição normativa, mas um instrumento de transformação social que contribua para o rompimento com o racismo estrutural. A construção de um espaço escolar repleto de repertórios vividos e vivenciados pela pluralidade de visões de mundo e não “[...] simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros” (Brasil, 2010, p. 60). Dentro de uma educação que rompa com a colonialidade, a educação decolonial propõe reconhecer o corpo e seu espaço com um território de disputa política e cultural, no sentido de construir um corpo-território que valoriza as histórias e experiências de povos marginalizados, como defende Miranda (2020).

Respeitar e valorizar a diversidade cultural e étnica não significa concordar ou adotar os costumes, crenças ou valores de outras culturas, mas reconhecer a legitimidade dessas diferenças como parte da riqueza do nosso território, que é plural. Em outras

palavras, é possível não partilhar das mesmas tradições, religiões, práticas corporais de um grupo cultural ou étnico e, ainda assim, valorizar e respeitar sua existência, sem tentar combatê-la ou inferiorizá-la. O respeito aqui é entendido como uma atitude ética diante da alteridade, ou seja, do outro em sua diferença. É pensar, assim, em uma educação intercultural, que defende o diálogo entre culturas diferentes, sem imposição ou preocupação com julgamentos, no sentido de promover a convivência, a justiça, a inclusão e a democracia. A diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma realidade a ser acolhida e incorporada.

### 2.3 A ESCOLA E AS IDENTIDADES ÉTNICAS

O ambiente escolar é constituído por um espaço dotado de identidades étnicas e culturais, especialmente e se tratando do nosso contexto histórico e geográfico. A presença de imigrantes italianos e alemães em meio à população já estabelecida de portugueses e africanos tornou o espaço escolar um local de reivindicações, formação de identidades e sentimento de pertença. Nascimento (2010), em seu estudo sobre os processos de constituição de identidades étnicas no ambiente escolar, em uma escola pública de Santa Catarina, analisou como esse espaço se tornou um lócus de reprodução cultural e ao mesmo tempo de negociações de identidades.

Mesmo que dentro da escola haja uma certa tendência de se privilegiar a reprodução de uma determinada cultura e fortalecer uma identidade específica, no caso dos italianos, ela também se torna espaço para se negociar, contradizer, construir e reconstruir seus processos constitutivos enquanto comunidade. O resultado desses conflitos, dessa convivência, desse contato entre grupos com culturas diferentes passa a definir quem é a população escolar.

A linha que define quem é um povo e quem é o outro caminha pela identidade e pelo sentimento de pertencimento. A cultura é um elemento resultante do contato entre os diferentes grupos, ela é fundamental para estabelecer os elementos que delimitam um grupo de outro. Contudo, apesar de esse contato de produção cultural ser dinâmico, ele não necessariamente rompe com barreiras entre as etnias. “Não é a especificidade cultural objetiva dos grupos sociais que define a etnicidade, mas a afirmação de diferenças que traçam linhas de pertencimento e positivam a pertença a determinado grupo” (Nascimento, 2010, p. 5).

Ao mesmo tempo, essa ideia de pertencimento envolve, antes, a ideia de territorialidade. Silva (2024, p. 3), ao problematizar corpos e culturas em momentos de encontros e desencontros, percebe a “[...] fecundidade de potências corporais e relações políticas, sociais, étnico-raciais, de gênero, classe, tecnológicas em comunidades com histórias e memórias singulares, tidas tradicionais ou comunidades de destino”. Isso significa que antes de pertencermos a um lugar, ou a um território, como casa, bairro, sítio ou cidade, habitamos nosso corpo. O primeiro território que identifica a pessoa, que dá identidade de ser humano, está no seu próprio corpo. O corpo, da mesma forma que o território, “[...] evidencia demarcações, bem como o acúmulo de elementos culturais, o que reverbera alteridade, identificações, semelhanças ou não” (Miranda, 2017, p. 123).

Pensando em território e na realidade local, ao povo europeu foi permitida a “pertença à terra”, seu espaço e sua territorialidade, assegurando-lhe o acesso a parcelas de terra e a possibilidade de comercialização de fazendas. Ao povo indígena, foi tirado o seu espaço, restando-lhe a fuga, o ocultamento ou o confinamento às reservas. Ao povo negro, sobraram o subemprego nos centros urbanos, a destinação aos quilombos, o trabalho de resistência e a desvalorização e o apagamento de suas origens e de sua história na construção deste país.

No contexto escolar e local, podemos perceber materialização dessa cultura local e desses corpos pelos comportamentos e costumes ligados ao convívio dos alunos que, nas palavras de Nascimento (2010), são chamados de marcadores simbólicos. Dentre alguns marcadores podemos citar o sobrenome e o sotaque rural italiano. Como um costume local, era (e ainda é) comum perguntar o sobrenome dos alunos ou fazer a pergunta “De que família você é?”, como forma de identificar o local, a origem étnica ou bairro de proveniência. Isso se deve ao fato de que as antigas fazendas portuguesas foram vendidas para as famílias de italianos específicas e o nome dessas fazendas passaram a ser os atuais nomes dos bairros. Por exemplo: sabemos que a família Falchetto se estabeleceu em Lavrinhas e Bananeiras, que a família Carnielli comprou a fazenda Sapucaia e Providência, os Sossai e Lorenzon se fixaram na Tapera. Ao mesmo tempo que, ao se perceber o jeito de falar, o sotaque italiano, podia-se deduzir que o aluno era de “San Paulin do Aracê” ou do “Pé-da-Serra”. E o

indígena? Só sobraram vestígios. Já o negro, restaram os bairros de menos prestígio e longe do centro, como o Camargo.

Além desses marcadores simbólicos, podemos acrescentar outros que estão ligados às práticas corporais e às tradições italianas que são de conhecimento de muitos alunos e trazidos por eles para dentro das escolas. O jogo de mora (ou *moretina*), o jogo de carta *tressette*, o jogo de bocha e de malha são realizados pela comunidade e, pelo contato com outros, são reaprendidos e ressignificados. Estão ligados à cultura dos imigrantes italianos outros marcadores, como a culinária (polenta, socol, *museto*, *fortaia*) e festas (*Panevin*, *Comaré*, Festa da Polenta). Além disso, há o contato com outras tradições incorporadas à comunidade que fazem parte da tradição portuguesa, indígena e africana. O jogo de peteca, a capoeira, as festas juninas, a Festa Folclórica, o Dia de Reis são exemplos presentes na nossa realidade que adentram o ambiente escolar, misturando o que é italiano e o que é “brasileiro”.

Entretanto, precisamos ter um olhar mais profundo a respeito do que é exatamente essa mistura (será mesmo uma mistura?). Certamente, como explica Miranda (2020, p.149), essa seria uma estratégia “[...] para diluir/negligenciar as discussões étnico-raciais da nossa sociedade”. O corpo negro, historicamente submetido ao esquecimento, perdeu seu território e seu chão para o imigrante europeu. O caráter assimilacionista e multicultural reforça a existência de diferenças e desigualdades, ao valorizar as culturas do branco em detrimento do legado afro-brasileiro, sendo ainda fortalecido pelo fato de não ameaçar a consolidação das verdades já estabelecidas, como explica o autor supracitado.

[...] as barreiras para a humanização das epistemologias africanas e afro-brasileiras são reforçadas pelo fato de continuarmos a reforçar o pseudodiscocurso de que no Brasil existe a harmonia racial. [...] a colonialidade se nutre de duas formas de poder: o campo econômico e o campo da internalização da inferioridade da epiderme negra (Miranda, 2020, p. 149).

Isso vem ao encontro do que Cunha e Moraes (2007) dizem sobre a escola enxergar a cultura popular como algo atrasado e marginalizado, mesmo porque a escola ainda privilegia a cultura erudita em favor de um currículo homogêneo e eurocêntrico. Ela ainda possui um currículo fechado. É preciso romper com essa visão elitista e caminhar para o diálogo com as realidades sociais e históricas das comunidades brasileiras. Ademais, Moreira e Silva (2010) afirmam que, para quebrar preconceitos

e construir um ambiente de respeito às origens, identidades e culturas, é necessário “desconstruir” conceitos e reparar culturas em um esforço que envolve lutas políticas e um trabalho interdisciplinar, especialmente no que se refere às culturas afro-brasileira e indígena.

Nesse contexto, Silva (2024) nos mostra que, para se desconstruir tais conceitos, é necessário, antes, rebelarmo-nos contra a construção de corpos objetos, produtos de muitas práticas corporais decorrentes das condições sociais presentes, como descrito no excerto abaixo:

Este contexto nos indica que as atividades corporais se encontram numa encruzilhada em que é necessário travar uma luta contra o sentimento de desagregação sentida por cada pessoa e o desafio provocado por signos impostos como modelos como, por exemplo, a aparência de um corpo esbelto, proporções delgadas, de aspecto jovem e saudável oportunizam uma ampliação do investimento no corpo como objeto a ser perseguido por diferentes aspectos mercadológicos (estética, moda etc.) (Silva, 2024, p. 5).

Por isso, escola é um espaço onde se permite que professores, alunos e comunidade expressem suas culturas. Um local de contato entre culturas e onde, ao mesmo tempo, constroem-se novas culturas. Segundo Vago (2009, p. 28), a “[...] escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura [...] é o lugar para o direito de todos às culturas”. A escola é o local onde se pensa o corpo, corpo dotado de cultura, condição que faz a espécie se tornar humana. “Falar de corpo e cultura é falar de educação” (Silva, 2024, p. 4).

Nas palavras de Daolio (1995), a forma como caminhamos, os gestos, os cuidados estéticos, a higiene, a forma como jogamos, os costumes, a forma de se expressar, tudo é influenciado pela cultura. O corpo é a síntese da cultura e de suas representações étnicas. A partir desse pensamento, a Educação Física é o tempo e lugar para se pensar o corpo na escola. Pensar e refletir sobre os corpos humanos na escola e seus protagonistas – crianças, adolescentes e adultos. Pensar um corpo, o fazer corporal, não reduzido ao seu aspecto biológico, mas cheio de marcas de cultura (Vago, 2009).

Da mesma forma que corpo e cultura se fundem e se moldam mutuamente, o corpo e suas práticas e movimentos são carregados de significados e sentidos construídos ao longo da história. Nas palavras de Moreira e Silva (2010), ao analisarmos o percurso histórico e social de nosso país, as desigualdades sociais e raciais são enormes:

Entendemos que tais forjamentos foram baseados nas ideologias de branqueamento, salientadas na cor da pele e no ideal de corpo e aparência, resultando na dificuldade que temos em corporificar valores identitários e estéticos de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como civilizatórios (Moreira; Silva, 2010, p. 12).

Voltando à questão da Lei nº 10.639/03, já discutida na seção anterior, Moreira e Silva (2010) relacionam o papel da Educação Física e seus desafios para assegurar conteúdos das aulas ligados à cultura afro-brasileira e indígena. Os autores destacam que, mesmo quando esses conteúdos recebem novos sentidos, é necessário que sejam abordados dentro de um contexto que legitime sua validade civilizatória. Do ponto de vista da história, essa legitimidade sempre favoreceu as hegemonias de branquitude de origem eurocêntrica, que intensificaram diferenças e desigualdades – sociais, econômicas e culturais – em detrimento das etnias de origem africana e indígena.

#### 2.4 O LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O papel da escola em uma sociedade republicana está organizado de modo a promover a igualdade de direitos, fundamentado no princípio do bem comum e no entendimento de que as leis são elaboradas e revisadas para e pelos cidadãos, visando ao bem da coletividade. Além disso, implica a valorização dos espaços de manifestação das opiniões e das diferenças, pautadas nas necessidades dos cidadãos.

Para se chegar a isso, Fensterseifer e González, em seu artigo “Escola e a EF em sociedades democráticas e republicanas” (2018), destacam que é necessário desenvolver competências para que as pessoas possam participar das decisões da vida política, como: a escola deve se situar no mundo, ter relação com o universo da cultura ao longo das gerações; ela deve dar espaço aos debates para os diferentes sujeitos e seus diferentes ponto de vista; aproximar os alunos do mundo da tecnologia e do trabalho; dar oportunidade de entender que algumas certezas são provisórias e pode haver mudanças.

A função social da escola é viabilizar aos estudantes condições e conhecimentos de forma crítica e reflexiva para que eles possam fazer uma leitura crítica de seu mundo para produzir e criar meios de superar as desigualdades sociais. Tais conhecimentos são assegurados por documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (Brasil, 2018), que listam conteúdos mínimos a serem garantidos nas escolas de todo o Brasil para cada etapa do Ensino Básico.

A escola é lugar de construção de identidades e de responsabilidade social. É um espaço de relações culturais, no qual os alunos produzem culturas e conhecimentos. Também é lugar das culturas, pois proporciona o acesso aos saberes produzidos pelo ser humano ao longo da história, incorporando-os aos conteúdos da educação. Além disso, é lugar entre as culturas, ao estabelecer vínculos com outros espaços que também produzem cultura, já que as práticas sociais da comunidade se inter-relacionam com as práticas escolares. Nesse sentido, a escola é um espaço de circulação, reinvenção, estímulo, produção e transmissão de cultura, ao mesmo tempo que se configura como lugar de todas as culturas. Vago (2009) mostra que pensar o humano como ser de cultura é pensar na experiência que se pode organizar e viver na escola em conjunto com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

As práticas escolares se relacionam com a prática docente dotada de compromisso social. De acordo com Figueiredo e Moraes (2007, p. 469),

Podemos afirmar, então, que a profissão docente é pedagógica, constrói relações sociais e tem um compromisso social com o ato de ensinar como contribuição para o processo de humanização dos alunos. Isso significa que toda prática pedagógica tem uma intencionalidade consciente ou inconsciente que influencia a formação humana e pode contribuir para mudanças nas relações sociais existentes.

A Educação Física Escolar conversa com a cultura escolar quando pensa no corpo diante dessa cultura. Pensar o corpo na escola é pensar um corpo moldado na presença de uma cultura. A EFE é o tempo e o espaço para pensar e cultivar a formação do ser humano com direito ao seu corpo. Pensar a EFE na Educação Básica é conferir ao aluno a sua formação cultural a partir das práticas corporais.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, articulam-se a cultura local, as especificidades da instituição e a disciplina de EF, definindo os conteúdos dos quais a área se apropria. Apesar de as propostas curriculares da EF seguirem o currículo estadual, ainda assim, temos o lugar de cultura. Lugar de espaço para os alunos produzirem suas próprias culturas. As experiências e apropriações dos alunos com suas práticas corporais, as práticas sociais das comunidades que adentram a escola,

a história corporal construída ao longo de anos na escola como conteúdo da tradição local são exemplos dessa relação entre cultura escolar e o PPP da escola.

Algumas práticas corporais já se tornaram clássicas e amplamente conhecidas, como a ginástica, os esportes, as danças e as lutas. Outras vêm se somar e se aproximar dessas práticas, ampliando o repertório corporal. Tais práticas, por serem criações das relações humanas, constituem o próprio campo de conhecimento da EFE. A partir disso, comprehende-se a EFE como tempo e espaço em que crianças, jovens e adultos se reinventam (Vago, 2009). Ao assegurar o direito de acesso a esse patrimônio cultural, a EFE se orienta para a formação cultural da juventude: da criança, considerando sua infância; do adolescente, atento à sua transição, instabilidade e conflitos; e do jovem, com suas escolhas, experiências e perspectivas profissionais. Cada qual possui sua própria cultura.

Antes, porém, não podemos esquecer que, durante muito tempo, a EFE foi objetivada como um aparato do Estado, como instrumento de repressão, higienista. No artigo de Silva e Moreira (2010), que trata da relação entre a Lei 10.639/03 e a EF, os autores destacam o período entre os anos de 1920 e 1940 e suas relações históricas no processo de fortalecimento de ideologias de “embranquecimento” da pedagogia que se concretizaram em práticas eugênicas. Tais práticas permaneceram nas políticas públicas e na elaboração de livros e materiais didáticos nos anos 50 e 60. A educação da época estava pautada em uma visão do Estado Novo que valorizava as elites intelectuais com o propósito de acabar com a identidade cultural dos povos ditos atrasados culturalmente. Testes eram aplicados a uma parcela da população para classificar os alunos em “fracos, fortes, brancos e negros”. Os ideais higienistas foram tão fortes que seus princípios permaneceram além do período de Vargas. Seus objetivos caminhavam para se entender como se processava o elo entre a ideologia racial e a cultura popular, definindo o que vinha a ser uma cultura de pobreza, no caso dos negros e indígenas.

As instituições militares e médicas do país influenciaram a formação e a constituição da EF no Brasil. A prática de exercícios sistematizados, inicialmente voltada para a formação de corpos aptos ao serviço militar, foi ressignificada no plano civil pela medicina, assumindo um viés terapêutico e pedagógico (Bracht, 1999). Educar o corpo passou a ser sinônimo de promoção da saúde e adaptação às exigências

sociais e produtivas. Assim, não cabia a valorização de uma cultura de pobreza, como explicado anteriormente.

O discurso médico-científico fundamentou a Educação Física na racionalidade biológica, compreendendo o corpo como uma máquina passível de otimização por meio do exercício físico. Nesse sentido, a ginástica e o esporte foram incorporados como técnicas de controle corporal, com objetivos higiênicos e nacionalistas, como observado nos regimes totalitários da Alemanha nazista, da Itália fascista e do Estado Novo brasileiro (Bracht, 1999).

As práticas corporais da EF eram direcionadas para a formação de um corpo ideal, fisicamente saudável, equilibrado e forte. A EF era a disciplina em que os ideais de eugenia se manifestavam e se materializavam para o desenvolvimento da raça e a regeneração do povo brasileiro. Os métodos francês e sueco foram amplamente utilizados e difundidos para a constituição de um corpo mecânico e disciplinado. Ademais, o período de esportivização que surgiu posteriormente, sustentado pela cultura helênica e os ideais olímpicos, trouxe o culto ao corpo, distanciando-se do corpo do negro ou dos povos indígenas. Podemos abstrair daí o que Silva e Moreira (2010, p. 7) explicam:

Por estes aspectos reflexivos, observamos que a questão identitária contemporânea debruça-se sobre a problemática das desigualdades sociais da população negra. Compreendemos que essas constatações encontram ressonâncias no enfraquecimento dos critérios identitários favorecendo a prática das relações hierárquicas raciais e crença da mestiçagem como ideais de identidade nacional, cordial e valorativa.

Dessa forma, ao se falar em conceito de cultura na escola e a formação de identidade, é necessário olhar para a própria história e a formação do povo brasileiro e suas relações sociais, sem deixar de lado o plano das culturas tradicionalmente hegemônicas. As invisibilidades geradas pela hierarquização racial se materializaram em forma de desigualdades.

## 2.5 O CORPO-TERRITÓRIO E O CORPO SUJEITO HISTÓRICO

Ao discorrermos sobre práticas corporais, é essencial adentrarmos os conceitos que envolvem a corporeidade e suas relações sociais historicamente construídas. Trazemos aqui as ideias de Miranda (2020) sobre o conceito de corpo-território e sua relevância na educação decolonial.

O conceito de corpo-território parte do princípio de que o corpo humano não é apenas organismo biológico, mas também um espaço simbólico, político e histórico, carregado de significados culturais e sociais. Essa noção está conectada à identidade afro-brasileira, às resistências contra o colonialismo europeu e às lutas por reconhecimento e pertencimento. O corpo é um espaço de experiência e memórias, não está separado do ambiente. Ele possui um território de vivências cheio de marcas de ancestralidade, da cultura e das relações sociais. Ele guarda a história da opressão, da resistência e afirmação identitária dos povos afro-brasileiros. O corpo se relaciona com o espaço geográfico, ele é compreendido como um território que se move, que interage com o meio físico e social em qualquer lugar que estiver. Essa ideia rompe com a visão tradicional de território como algo fixo e delimitado.

Por isso, pensar o corpo-território que escreve (grafia) a sua bagagem cultural pelos espaços (geo) que circula é ampliar o ato de refletir sobre as ações que compõem o fluido mosaico das nossas vidas (bio), ou seja, o corpo-território é um texto narrativo orgânico e, sendo assim, rico em geobiografias (Miranda, 2020, p. 42).

Assim como o corpo é um espaço de experiência e memórias, o chão da escola e o momento da aula de EF são territórios de vivências sentidas e construídas pelos alunos. Os vários territórios presentes dentro da escola se manifestam nos corpos-territórios de cada aluno ao pisarem na quadra, no pátio e na sala de aula – expressões em forma de sentimentos, gestos, comportamentos e movimentos.

Dessa forma, o corpo se torna um campo de disputa política e cultural, principalmente para grupos historicamente marginalizados. O corpo-território é um espaço de disputa e resistência contra sistemas de dominação, como o racismo e o colonialismo. Ele se manifesta por meio das práticas culturais, da oralidade, da estética e das corporeidades afrodescendentes. A educação, nesse contexto, desempenha um papel crucial, ao reconhecer e legitimar saberes que emergem dessas experiências e que frequentemente são excluídos das escolas. “Aprendemos com os nossos ancestrais que resistir é subjetividade latente no corpo-território oprimido” (Silva, 2020, p. 15).

No âmbito da educação decolonial, o reconhecimento do corpo-território exige a revisão dos currículos e das metodologias de ensino, a fim de romper com a hegemonia do pensamento eurocêntrico. A inclusão da cultura afro-brasileira e

indígena, bem como a valorização de práticas pedagógicas que integram oralidade, corporeidade e ancestralidade, são medidas fundamentais para construir uma educação mais equânime e representativa. “O corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa” (Miranda, 2020, p. 25).

Não só uma educação decolonial, mas uma educação física decolonial que rompa com currículos e metodologias hegemônicas e incluam práticas corporais que visem a valorização da diversidade cultural, pois o corpo tem uma dimensão política e ele se manifesta por meio das práticas corporais e culturais.

[...] a educação formal contribuiu massivamente na construção de um corpo-território que sentia medo de falar, tirar dúvidas, expor experiências, demonstrar afetividades, se apaixonar e vivê-la plenamente. Resultou em silêncios, desgosto pelo espaço escolar, desânimo e medo de participar das tentativas comunitárias no chão da escola, afastamento do coletivo e, por conseguinte, criticidade aquém do esperado (Miranda, 2020, p. 45).

O corpo-território se opõe à fragmentação entre corpo e mente imposta pela colonização europeia. Ele resgata a visão integradora dos povos originários e afrodescendentes, promovendo um aprendizado que envolve não apenas a razão, mas emoções, espiritualidade e experiências corporais. O corpo-território une identidade, ancestralidade, resistência e pertencimento, sendo de fundamental importância para entender as dinâmicas de poder e exclusão na sociedade e dentro das escolas.

Para entendermos melhor, Miranda (2020) nos traz a ideia de que existem vários tipos de corpo-território: 1) Corpo-território ancestralidade, que se relaciona com o corpo como portador e guardião de memórias de seu passado, de tradições, dotado de saberes e espiritualidades. Esse corpo está ligado às diferentes formas de vida e lutas que interligam o ser humano à sua origem, à sua terra e cultura. Corpo dotado de memória, de história de ancestralidade que se construiu a partir de resistências às opressões, racismos e negações. 2) Corpo-território anestesiado, rígido, enfileirado, de costas um para o outro, educado a reforçar a hierarquização racional e o eurocentrismo. 3) Corpo-território contra-hegemônico, que se faz pelas alteridades, pela interculturalidade crítica acolhedora e sensível à humanização dos demais. 4) Corpo-território racista, que reproduz no cotidiano frases e ações com alto teor racista.

5) Corpo-território identitário, que diz respeito à sua identidade étnica, de gênero, sexual, cultural e política, que possui marcas, sentimentos de pertencimento e diferença, que luta contra a normatização e a colonialidade. 6) Corpo-território como elemento de expressão estética, simbólica e política, que se faz visível por meio da dança, da linguagem corporal e suas práticas, que se comunica com o mundo, produz sentidos, rompe com os silenciamentos e cria formas de existência e reexistência. Essa ideia de corpo nos revela o lado não apenas biológico, mas um corpo histórico, central na perspectiva de uma educação decolonial e de uma educação física decolonial.

Na EFE, essa perspectiva nos leva a reavaliar as práticas pedagógicas que, ao longo da história, reproduziram e ainda reproduzem padrões eurocêntricos e colonizadores. A reconhecer o corpo como território de experiências e saberes ancestrais, a disciplina se torna um espaço de valorização das múltiplas identidades e histórias presentes na sala de aula. Significa incluir práticas corporais que objetivam a diversidade cultural dos estudantes, como danças afro-brasileiras, capoeira, maculelê e outros exemplos de expressões que conectam o corpo e seu território.

Ademais, Miranda (2020) destaca a importância de atender às diretrizes da Lei 10.639/03, que obriga a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar (aqui fazemos um acréscimo: não só a cultura afro-brasileira, mas também a cultura dos povos indígenas). Na EFE, isso se materializa na necessidade de práticas que não apenas reconheçam, mas também celebrem as contribuições indígenas e afro-brasileiras, promovendo uma educação de respeito e valorização da diversidade. Uma educação que vá além do ensino higienista e técnico-esportivo, promovendo uma prática pedagógica decolonial que reconheça o corpo como território de saberes, memórias e resistências, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade e cultura.

O corpo, além de ser corpo-território, é também sujeito histórico, que se expressa e se torna visível e palpável conforme sua própria historicidade. Ele possui a capacidade de aprender em cada sociedade e em diferentes épocas e contextos e, com o passar do tempo, torna-se um receptáculo de conhecimentos e experiências que, acumulados, também ensinam e são transmitidos adiante (Silva, 2020).

O pensamento higienista no Brasil, consolidado entre o final do século XIX e início do século XX, foi fortemente influenciado pelas ideias europeias de controle social, por meio da medicina e da moral. Nesse contexto, a saúde pública passou a ser compreendida como um instrumento de normatização dos corpos e dos comportamentos, visando à construção de uma sociedade disciplinada e produtiva. A ênfase na higiene individual e coletiva esteve associada à medicalização da vida cotidiana e à valorização de práticas corporais consideradas corretas e saudáveis, o que incluía o controle dos espaços urbanos, das escolas e das instituições sociais.

Com o avanço das políticas de urbanização e modernização das cidades brasileiras, sobretudo no período republicano, o higienismo encontrou terreno fértil nas reformas educacionais e sanitárias. A EFE foi inserida nesse processo como ferramenta pedagógica voltada à formação de corpos úteis e obedientes às normas sociais. Assim, os conteúdos corporais passaram a ser prescritos segundo critérios biomédicos e morais, privilegiando a ordem, a disciplina, a eficiência e a prevenção de doenças. O corpo do aluno foi concebido como objeto de intervenção técnica, a ser moldado segundo os ideais de civilidade e progresso da época.

Para Silva (2020), o corpo presente nas escolas foi sendo desenvolvido historicamente por meio de intervenção e controle de hábitos da família e da sociedade. A EF e suas práticas corporais, auxiliada pela escola, foram responsáveis pela transmissão de modelos sociais e ideias políticos no final do século XIX. Nesse período, a linguagem corporal se torna importante para educação, pois “[...] ela explicita, reformula e traz à tona questões que expressam o ser no mundo, sua concretude existencial” (Silva, 2020, p. 58). Isso se faz visível, pois o corpo e sua linguagem são sinônimos de poder e a produção do poder se faz pelo saber. Dessa forma, o corpo dentro da escola foi, ao longo da história, objeto de controle disciplinador; uma maneira de a escola criar mecanismos que pudessem medir e avaliar várias formas e tipos de movimentos.

Ao discorrer sobre a concepção de corpo ao longo da história do Brasil no final do século XVIII e início do século XIX, Silva (2020) nos faz entender como o pensamento cartesiano exerceu forte influência na formação de um corpo meramente mecânico, reduzindo-o à uma máquina, como um objeto de produção e reprodução. Com o auxílio dos pensamentos de Comte e o discurso positivista, a sociedade seria regida

por leis naturais e os corpos passam a ser educados a partir de aprendizagem de comportamentos apropriados às exigências normalizadoras do sistema. Como consequência da união desses pensamentos, “[...] forja-se uma educação para a obediência e para a submissão, onde o ser humano reconhece a qualidade como força produtiva e, como tal, é reduzida a uma coisa, não importando que coisa, quase sempre uma mercadoria” (Silva, 2020, p. 70).

No período do final dos anos de 1870 a 1890, no Rio de Janeiro, o pensamento médico, aliado ao ensino da Educação Física, como integrantes de um sistema educativo e cultural brasileiro, unem-se para a formação de um homem e uma nova sociedade por meio da conscientização de suas capacidades físicas, morais e intelectuais, realizando exercícios direcionados a determinadas funções sociais.

A elite intelectual brasileira, tomada por princípios doutrinários europeus, como o liberalismo e o cientificismo positivista, acreditava que a educação seria a solução para resolver os problemas sociais das cidades em pleno desenvolvimento industrial. As cidades eram tomadas por doenças e epidemias, ao mesmo tempo que as concentrações da população rural nos grandes centros e a transição do sistema rural escravista para o ideal republicano industrial se intensificavam. Nesse contexto, a medicina se alia ao poder militar para constituir uma política médica higienista.

O Estado e a medicina, com seu discurso higienista se fundem como estratégia de poder de classe voltada para a formação de uma consciência higiênica do povo. Logo, a EF estabeleceu a ligação entre a saúde do indivíduo, a aquisição de *status social* e a manipulação político-econômica da vida dos indivíduos, modulando os corpos e o projeto de homem da época.

A EF, de certo modo, passa a “[...] corrigir comportamentos e práticas desviantes [...]” nas escolas públicas (Silva, 2020, p. 148). Além disso, assume o papel de definir regras para sua organização e orientar a prática pedagógica, indicando quais atividades deveriam ser privilegiadas em detrimento daquelas consideradas inadequadas. Trata-se, portanto, de forjar um corpo modelado pela medicina – com forte herança europeia – destinado ao desenvolvimento físico, moral e intelectual da classe dominante da época.

A elite higienista e os pensadores eugenistas europeus formularam catálogos de exercícios físicos e métodos de ginástica que eram fisiologicamente adequados para o funcionamento dos organismos, dos corpos da época. Não era qualquer tipo de exercício físico, mas os indicados por fontes europeias, como a ginástica sueca ou alemã, o esporte inglês – produtos de origem europeia superiores em detrimento da cultura indígena e africana. As atividades e as práticas corporais próprias da cultura brasileira, praticadas pelo seu povo no cotidiano das cidades, foram ofuscadas pela cultura europeia, cujos exercícios físicos eram os mais adequados para o modelo de homem novo, moderno, forjado para uma sociedade em plena transformação. Nesse sentido, a capoeira era considerada uma erva daninha, um entrave para as ideologias importadas. Ela constituía um símbolo de resistência popular e de conflito entre classes. Representava, também, a inconformidade do povo negro diante das estruturas sociais vigentes, embora muitos a interpretassem apenas como uma suposta incapacidade de adequação aos padrões da época. Qualquer manifestação da cultura corporal brasileira – como o samba, o maculelê ou o jongo – era associada à revolta do negro contra sua condição escravizada e, por isso, condenada pela elite branca do período (Silva, 2020).

A cultura do negro e do índio era avaliada como inferior, pois não atendia à superioridade biológica e social do branco europeu. Essa cultura passa a ser controlada pela educação higienista, ou seja, um certo controle médico-científico. O controle do social e corporal são marcas da produção cultural da época que permanecem ao longo da história. Silva (2020, p. 227), em uma passagem do seu texto, nos explica que

As manifestações da cultura corporal dos negros e das classes pobres foram desconsideradas, em prol de uma historiografia que vendia a ideia de um escravismo brando, de um negro amorfó, para “demostrar” que a História do Brasil se desenvolveu sem conflitos; sem oprimidos e opressores, com diferenças naturais e não econômicas e sociais.

As heranças do pensamento higienista ainda se fazem presentes nas concepções contemporâneas da Educação Física brasileira. Embora o campo tenha avançado em direção a abordagens críticas e inclusivas, persistem resquícios de uma lógica biologizante e normativa no trato com os corpos e nas justificativas para a prática das atividades físicas. A valorização excessiva do rendimento, da estética corporal e da performance física, muitas vezes em detrimento da diversidade cultural e dos sentidos

subjetivos do movimento, revela a permanência de um modelo que ainda ecoa dos princípios higienistas.

O pensamento higienista, articulado ao determinismo biológico, sustentou a ideia de que o aprimoramento do povo, ou da própria nação, dependia da melhoria da saúde e da raça. A noção de “purificação racial” buscava forjar um ideal de homem e de corpo, ancorado em uma concepção dicotômica de saúde física e mental. Nesse contexto, a EF e suas manifestações no ambiente escolar – como os esportes, a dança e a ginástica – foram mobilizadas como instrumentos de conformação corporal e disciplinamento social (Silva, 2020).

Tais visões atravessaram os anos, incorporaram-se ao período ditatorial e se concretizaram na Educação Física militarista, muito presente até os dias atuais dentro das escolas pela supervalorização dos esportes e dos ideais de olimpismo da cultura do ocidente, em detrimento das culturas afro-brasileira e indígena.

Ainda vemos, hoje, a presença do paradigma da aptidão física na EFE, uma herança do ideal de corpo saudável da classe médica do período higienista. Essa perspectiva hegemônica considera que o homem deve se adaptar à sociedade e a suas exigências, tornando-se, assim, alienado de sua condição histórica enquanto sujeito. Reconhecer essa herança é fundamental para, primeiro, fazer uma reflexão e, depois, partir para a construção de uma Educação Física mais emancipatória, plural, com a possibilidade de formar homens capazes de se apropriar corporalmente de seu mundo, de seus saberes, em defesa da humanidade do homem, para então se tornar “sujeito histórico” (Silva, 2020).

## 2.6 PLANEJAMENTO E A BNCC

O planejamento escolar é parte inerente do trabalho do professor, oferecendo possibilidades e ferramentas para agir de acordo com sua realidade e, assim, construir um futuro melhor. Para tal ação, o professor utiliza currículos e parâmetros para guiá-lo na sua caminhada em sala de aula. A BNCC (Brasil, 2018) é um desses instrumentos nos quais os professores podem se basear para definir os conteúdos e os objetivos. Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) afirmam que os professores precisam se apropriar da BNCC no contexto específico em que atuam, observando seus limites e suas possibilidades. Segundo os mesmos autores, os professores

necessitam de elementos norteadores do currículo para realizar suas atividades dentro de cada sala de aula e de cada escola.

O planejamento é uma etapa e ao mesmo tempo uma ferramenta essencial na/da educação. Ele é a base para a construção de um ambiente aberto à aprendizagem, que leva os alunos, professores e gestores a terem claros os seus papéis, seus objetivos e estratégias a serem alcançadas. No texto de Silva e Moreira (2018), o planejamento é considerado o processo de enxergar o futuro e de agir no presente para construí-lo, por meio da reflexão, da previsão, da racionalização e da organização intencional de indivíduos para finalidades específicas. Planejar coloca o chão, a segurança, e traça o caminho para que o trabalho do professor dentro de sala de aula tenha significado, pautado no PPP da escola. O planejamento permite que o professor estabeleça metas e objetivos específicos essenciais para direcionar sua práxis, fornecendo uma visão clara do que se espera alcançar ao final de um período de estudo/ensino.

O planejamento é fundamental para organização das ações didático-pedagógicas. Por meio dele é possível prever as necessidades educacionais vigentes, além disso, podemos atender aos objetivos propostos para cada conteúdo que será ministrado em aula, otimizando e garantindo o bom uso dos recursos físicos, materiais e do tempo. É importante ressaltarmos que o planejamento não deve ser engessado, podendo ser alterado e reestruturado de acordo com as necessidades educacionais surgidas durante as aulas.

O nosso país, de proporção continental, reúne conhecimentos que integram conteúdos simultaneamente universais e particulares ou regionais. Tais conteúdos precisam ser sistematizados e organizados de forma didática, de acordo com os componentes curriculares, para que possam ser trabalhados no contexto escolar.

De acordo com Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), é nessa interação entre a cultura universal e a cultura particular, a cultura já produzida e a cultura que será produzida, fazendo uma relação entre passado e futuro, que as situações de aprendizagem e o currículo escolar ganham vida. É a educação que leva a criança ao estado da cultura produzida historicamente e, com isso, desenvolve a formação de sujeitos, de seres

humanos. Isso nos leva a entender que é na BNCC que tais ações acontecem, com conteúdos assegurados e com valores indispensáveis à formação cidadã.

Mesmo que o Brasil tenha essa dimensão continental e que a BNCC proponha conteúdos iguais para todo o país, ela assegura que haja uma parte diversificada e não exclui as diferenças no interior do país. Nada impede que o professor, com seu olhar crítico e dentro de sua sala de aula, leve em conta as diversidades regionais, as diferenças étnicas, classes sociais, gêneros, pessoas com deficiência que fazem parte do currículo escolar.

A BNCC pode e deve se relacionar com as diferentes especificidades educacionais e com as pluralidades culturais. Apesar de apresentar fragilidades, como afirma Neira (2018, p. 222-223), quando relata sobre as incoerências e as inconsistências da BNCC, o professor, em dada situação, “[...] rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais”.

Apesar de Betti (2018, p. 172-173) dizer que a BNCC não é um currículo, mas uma listagem de conteúdos, devemos aproximar os professores dos sujeitos presentes nas salas de aulas, que são os verdadeiros interlocutores para pensar o que se pode e não se pode fazer, “[...] de modo a potencializar suas virtudes e minimizar seus defeitos”.

A materialização da BNCC dentro de sala de aula se faz no cotidiano escolar. O professor, diante de sua tarefa árdua, precisa ter conhecimento do que se trata a BNCC para que ele esteja preparado para a sua utilização e adequações necessárias em sua prática pedagógica. A BNCC não diz qual brincadeira, qual jogo ou ginástica devem ser feitos, tampouco de que forma ou como o professor deve avaliar seus alunos. Ela é o início das discussões e construções que serão feitas nas escolas (Neira; Souza Junior, 2016). De acordo com Callai, Becker e Sawitzki (2019), entender a BNCC, fazer as adequações no currículo, ter um olhar crítico às demandas político-sociais e alinhar a BNCC ao PPP da escola são os caminhos para se tornar concreta a proposta. Contudo, de acordo com os autores, é necessário haver formação continuada e cursos de formação de professores dentro da escola, capacitando-os para terem autonomia e conhecimento para agir na sua realidade.

O Ensino Fundamental II, correspondente à faixa etária entre 11/12 e 14/15 anos, é uma etapa da vida em que o aluno transita entre a infância e a adolescência: ora se comporta como criança, ora deseja ser adolescente; em alguns momentos apresenta atitudes típicas do “aborrescente”, em outros demonstra querer ser mais maduro e responsável. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), nessa faixa etária os alunos têm mais possibilidade de abstração e de acesso a diferentes fontes de informação. Contudo, recomenda-se “[...] aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas escolares, tendo em vista as realidades locais” (Brasil, 2018, p. 224). O professor deve ter um olhar peculiar para o aluno, vendo-o dentro de suas especificidades e necessidades, enquanto um ser que está em constante transição da vida infantil para um período de constante conflito e agitação, presente na primeira fase da adolescência.

Nessa dimensão e diversidade cultural da qual fazemos parte, a proposta da BNCC é abrir espaço para a entrada desse conhecimento construído nas relações sociais fora da escola. De acordo com Neira e Souza Junior (2016), a grande contribuição da BNCC é a valorização da dimensão cultural do corpo e do corpo na cultura, pensando que ao mesmo tempo que esse corpo faz parte da cultura, ele faz e se faz pela cultura. O desafio de organizar, sistematizar e materializar o currículo em sala de aula parte desse princípio.

Se não apostarmos na democratização das relações dentro da escola, numa maior participação da comunidade, nomeadamente nas famílias que vivem ao redor da escola e nas pessoas que lá trabalham; se não ousarmos relações didáticas mais horizontais; se não valorizarmos os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem; se os professores não se tornarem sujeitos do processo; se não forem bem remunerados; se políticas de formação contínua não forem rapidamente implementadas; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar... todo esse esforço irá por água abaixo (Neira; Souza Junior, 2016, p. 203).

A BNCC apresenta fragilidades e riscos. Não se trata de um documento obrigatório a ponto de impedir que o professor realize suas próprias modificações, tampouco deve ser entendida como um currículo mínimo que conduza à acomodação docente, sem contribuições ou reflexões. Ao contrário, exige que se pense a partir dela e sobre ela, de modo a recriá-la no contexto da sala de aula (Neira; Souza Junior, 2016).

Nesse movimento de pensar e agir, Miranda (2020) evidencia que a contribuição da BNCC para o campo das questões étnico-raciais – incluindo a Educação Física

Escolar – está assentada em uma constituição teórica marcada pela colonialidade. O documento privilegia a Europa como centro produtor de conhecimento, relegando outros saberes a posições de menor valor ou à condição de periféricos. Em sua essência, ainda preserva o paradigma da monocultura do saber e do fazer, orientado pelo ponto de vista do colonizador. “A colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzi-lo a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimila-se um imaginário epistêmico europeu [...]” (Miranda, 2020, p. 86).

Sobre essas afirmações, Miranda (2020) nos conduz a uma reflexão crítica acerca da perspectiva conteudista e padronizada presente na BNCC, a qual se orienta para o atendimento aos índices e programas de avaliação da Educação Básica. Tal lógica acaba por colocar escolas e sistemas de ensino em uma dinâmica de competição e “ranqueamento” desarticulada da realidade local, valorizando algumas instituições em detrimento de outras. O caminho para uma educação decolonial busca saberes e fazeres dotados de valores culturais, a partir do chão da escola, para reinventar currículos e pensar a avaliação partindo das subjetividades curriculares locais que dialoga com os conteúdos globais.

## 2.7 UM CONHECIMENTO PARA A CULTURA DE SEUS PROTAGONISTAS

As escolas são espaços de constantes mudanças e estão em permanente transformação. Dessa forma, reavaliar e propor momentos aos docentes para que eles possam definir seus conteúdos, organizar e sistematizar os conteúdos por anos e ciclos, observando sua complexidade, é um dos caminhos para se compreender os avanços e retrocessos da BNCC para a área da EFE.

Já os conteúdos selecionados pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu/ES) são importantes e devem ser valorizados e abordados nos planejamentos dos professores de EF durante as aulas. Contudo, o professor precisa ter um olhar para as questões histórico-culturais. Até mesmo a BNCC tem a preocupação de “[...] aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais [...]” (Brasil, 2018, p. 224). A escola é o lugar de construção de identidades, de tratar das responsabilidades sociais; é o lugar no qual se produz cultura, se conhecem as culturas e se estabelece relação com as diversas

culturas (Vago, 2009). Dessa forma, é importante abrir a possibilidade de as crianças levarem para a escola e para as aulas de EF suas práticas corporais, suas experiências para serem tratadas de forma didático-pedagógica.

A EFE é um componente curricular que se articula às demais disciplinas e ao PPP da instituição. Por constituir uma disciplina, a EF possui um conteúdo específico, cujos sentidos e significados são construídos socialmente em suas diversas manifestações culturais. No âmbito escolar, nas aulas de EF, trabalhamos com esse conhecimento que dialoga com as relações sociais, permitindo tematizar, refletir e atribuir novos sentidos e significados nos mais variados contextos. Isso implica reconhecer que, ao tematizar determinado conteúdo da EF, é possível conhecer, analisar e repensar se tal conteúdo não estaria assumindo um viés racista, segregador ou voltado à seleção de talentos.

A escola é um espaço público e plural, no qual convivem alunos de diferentes etnias, raças, credos e contextos socioeconômicos. Nesse ambiente, constroem-se novos conhecimentos a partir da diversidade de opiniões e das relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade. É também na escola que se afirma a igualdade de direitos, bem como o princípio de que o interesse privado não pode orientar as regras do bem comum. Além disso, nela se consolidam os processos de governança das leis, sua formulação e reformulação, e se reafirma a compreensão de que o espaço público é o lócus das reivindicações, da pluralidade de opiniões e das demandas da cidadania.

A EFE

[...] tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (Fensterseifer; González, 2010, p. 8).

Tanto professores quanto alunos são sujeitos formados e formadores de cultura. Considerar essas pessoas, suas experiências e saberes, organizá-los e sistematizá-los na escola é fundamental para envolver crianças, jovens, adolescentes e adultos, uma vez que a prática pedagógica estabelece o diálogo entre as culturas (Vago, 2009). Algumas práticas corporais já são conhecidas e abordadas rotineiramente, como ginástica, esportes, danças, lutas. Contudo, há outras práticas que se aproximam e podem somar com as atuais. As experiências e vivências que nossos

alunos trazem de suas comunidades e bairros podem adentrar os muros da escola e integrar o patrimônio cultural próprio das criações humanas de que a EFE se apropria.

Vago (2009) nos aponta duas estratégias importantes ao utilizarmos as práticas corporais como formação cultural. A primeira diz respeito à organização e à didatização dos conteúdos, de forma a dar acessibilidades aos alunos; a segunda é dar oportunidade de participação, crítica, diálogo, cooperação e troca solidária, que podem envolver momentos de aprendizagem por meio do contraditório, de tensões e conflitos.

Nessa perspectiva está o nosso pensamento e constante reflexão, quando retornamos à questão do objeto de ensino que mobilizamos nas aulas de Educação Física. Vago (2009, p. 36) nos fala de “[...] um currículo de EF traduzido como um projeto de formação cultural da infância e da juventude”. Decorre daí pensarmos que, ao falarmos em educação, devemos levar em consideração os sentimentos, as emoções e cada indivíduo dentro de suas especificidades. Segundo o mesmo autor, devemos ter um olhar observador e cuidadoso para cada fase:

Cuidado com as crianças, em sua condição de sujeito de um presente, e não de um futuro hipotético, em nome do qual muitas vezes lhes roubamos a infância...

Cuidado com adolescentes, em sua rica e perturbadora transição, marcada por sentimentos diversos, confusos, instáveis, que também os tornam seres humanos adoráveis...

Cuidado com jovens, vivendo suas escolhas, seus conflitos, suas experiências, muitos deles já no mundo do trabalho, outros tantos perdendo até a capacidade de sonhar com um futuro... E cuidado com o professor (Vago, 2009, p. 36-37).

Este estudo envolve crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, uma etapa da formação do sujeito que está na transição de criança para a adolescência. Ao mobilizar determinado objeto de ensino/conhecimento, a preocupação está na relação que a criança estabelece com este conteúdo. A tarefa do professor, às vezes, está em se aproximar das crianças/adolescentes e pensar como eles, entender suas dúvidas, dificuldades e a forma como eles pensam e aprendem nesta etapa de ensino. De acordo com Anjos e Duarte (2016), o adolescente procura imitar o adulto, para estabelecer entre eles (adolescentes) a sua forma de comunicação, de estar no mundo. Isso se caracteriza como um código de companheirismo, uma forma de atividade de comunicação íntima pessoal que está [...] “ligada ao sistema de relação

criança-adulto social, caracterizada por um modo de comunicação peculiar de reprodução, nas relações com seus coetâneos, das relações existentes entre os adultos" (Anjos; Duarte, 2016, p. 198).

A comunicação íntima pessoal é a primeira atividade-guia na adolescência. Elkonin, citado por Anjos e Duarte (2016), destaca que o trabalho pedagógico deve se centrar no grupo adolescente e não no indivíduo isolado, pois é de acordo com o grupo que o adolescente vai agir. Para essa etapa de escolarização, os conteúdos mobilizados exigem novos métodos de ensino. No início da independência, a preparação de tarefas sem a ajuda do professor deve estar na sua rotina escolar, e os adolescentes devem encontrar maneiras para resolver suas atividades. A independência desenvolve os aspectos positivos da personalidade, e isso só acontece quando exigências e responsabilidades caminham juntas (Anjos; Duarte, 2016).

Segundo os mesmos autores, a adolescência é a fase de formação de pensamentos abstratos. Essa nova forma de pensamento, fundamentada na elaboração de conceitos, está no cerne do desenvolvimento cognitivo, pois é a partir dela que o adolescente passa a compreender o mundo ao seu redor, as pessoas e a si mesmo, formando, assim, suas convicções, interesses, regras de conduta, desejos e propósitos.

O pensamento conceitual “[...] é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos” (Anjos; Duarte, 2016, p. 213). Ele permite ler e entender o real e, ao mesmo tempo, desenvolve o psiquismo do adolescente. Vygotsky nos apresenta dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são construídos a partir da educação não escolar e na prática do dia a dia do adolescente. Já os conceitos científicos são ensinados aos estudantes por meio da educação escolar. No conceito científico, o adolescente tem a condição de pensar o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e compreender a essência do objeto ou fenômeno. Nossa papel enquanto professores é mediar a relação entre os conceitos cotidianos e os científicos (Anjos; Duarte, 2016).

Os conhecimentos trazidos por Vago (2009) e Vygotsky, nas palavras de Anjos e Duarte (2016), contribuem para as reflexões desta pesquisa no que tange ao

planejamento e organização dos conteúdos de ensino, assim como as relações que envolvem o trato pedagógico dos conteúdos e a mediação do conhecimento. A sensibilização e o olhar cuidadoso nessa fase da adolescência fazem a diferença.

## 2.8 PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

O trabalho cotidiano do professor na escola envolve um processo contínuo de planejamento e replanejamento, que considera o presente e o futuro sem desconsiderar o que foi construído culturalmente ao longo da história. Com base nesse planejamento, o docente dispõe de documentos norteadores que sustentam sua ação pedagógica em sala de aula. Além da BNCC, já mencionada, contamos com o Currículo do Espírito Santo (2018), que valoriza a participação e a diversidade do povo e da cultura capixaba na construção dos conhecimentos essenciais ao trabalho docente.

A elaboração do Currículo do Espírito Santo resultou da contribuição da sociedade e dos profissionais da educação. Tratou-se de uma ação colaborativa que colocou o protagonismo e o trabalho coletivo como eixo para a construção de políticas públicas educacionais no estado. Seu objetivo é fortalecer o trabalho do professor por meio de subsídios para o fazer pedagógico em sala de aula, permitindo refletir e analisar as práticas de modo a promover o respeito e o conhecimento, “[...] dando visibilidade às narrativas dos sujeitos cotidianos e apontando um caminho de superação da exclusão social e da valorização das diferentes identidades culturais” (Espírito Santo, 2018, p. 14). A concepção do Currículo do Espírito Santo está fundamentada em valores, sujeitos e contextos, em um ir e vir constante, que visa a aprendizagens mínimas para escolas para assegurar a formação dos estudantes da rede educacional do estado. Tais valores, sujeitos e contextos apresentados, são interpretados na identidade do povo local, com seus saberes e fazeres que são específicos de cada escola. Esses conhecimentos necessários aproximam o fazer pedagógico do professor em sala de aula da vida em comunidade.

Para que haja a contribuição de diferentes sujeitos no processo de construção do currículo, em uma perspectiva macro, é fundamental considerar as peculiaridades de cada escola. A versão final do documento contou com a participação de diversos

setores da sociedade, especialmente daqueles já comprometidos com o desenvolvimento da educação.

Nesse contexto, o sujeito que lida diretamente com o cotidiano da sala de aula é o professor. Ele está ao lado daqueles que constituem a razão central do ato de ensinar. Por isso, necessita de ferramentas que lhe permitam identificar quem são seus alunos, de onde vêm, quais são seus anseios, quais conhecimentos já possuem e quais precisam ser desenvolvidos.

Uma ferramenta diagnóstica – seja uma avaliação, um questionário ou uma roda de conversa – torna-se essencial para captar os conhecimentos prévios, o ritmo de aprendizagem, as vivências, crenças e contextos dos estudantes. Esse diagnóstico não apenas orienta o acompanhamento do processo de aprendizagem, mas também possibilita agregar conteúdos e objetos de ensino que venham a compor novos currículos.

Ao adentrarmos nessa questão, a fase diagnóstica pode ser uma das facetas de uma concepção de avaliação que, segundo Darido (2012), não consiste apenas em atribuir uma nota ou conceito, mas dar condições para o aluno aprender mais e melhor. Entretanto, ela também pode ser uma ferramenta por meio da qual o professor pode constatar entraves, erros e acertos presentes nos currículos. Ademais, com ela, pode-se colher informações que auxiliem não só o trabalho pedagógico em sala de aula, mas a organização do cotidiano escolar, a seleção de novos conteúdos, a utilização de espaços, as estratégias pedagógicas e novas metodologias ativas.

Em seu estudo sobre a avaliação da Educação Física na escola, Darido (2012) explica que a avaliação possui três dimensões – cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores) – que possibilitam constatar a capacidade de os alunos expressarem o que conhecem relativo à cultura corporal por meio de diversas linguagens: corporal, escrita e falada. A partir disso, pensamos que um instrumento que consiga fazer um diagnóstico dos conhecimentos de diferentes atores – alunos, pais e profissionais – a respeito do conhecimento acerca da cultura corporal contribui com conhecimentos dotados de valores, tradições e histórias que formam novas propostas curriculares. A participação desses atores os torna protagonistas de suas ações e da construção de saberes.

A BNCC (Brasil, 2018) aborda o protagonismo juvenil apenas no capítulo dedicado ao Ensino Médio. O tema aparece articulado às noções de itinerários formativos e de projeto de vida, enfatizando a necessidade de um ambiente escolar que estimule os alunos a serem autores de sua própria aprendizagem e a participarem ativamente do desenvolvimento de suas competências. Embora o documento não explice em detalhe o significado de protagonismo juvenil nem indique formas de trabalhá-lo em sala de aula, o conceito está associado à ideia de repensar a escola, o espaço escolar – sua recriação – e de promover a formação socioemocional dos estudantes. Além disso, temos que ter em mente que o protagonismo não pode se restringir a um caráter tecnicista ou utilitarista de uma educação profissionalizante ou empreendedora, mas a uma formação de caráter acadêmico. Ou melhor, aquilo que Peixoto (2020) chama de protagonismo crítico juvenil: formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários, competentes e atuantes na sociedade.

Em seu artigo sobre protagonismo estudantil, Demo e Silva (2020) nos apresentam a ideia de que o papel do estudante é ativo e autoral. É importante que os alunos tenham voz, participem, sejam ativos e que,

[...] dentro dos limites da idade e maturidade mental e emocional, possam influir [construir uma] na escola, em suas políticas, programas, contextos e princípios. [...] Pode um estudante questionar o currículo? Certamente, desde que com argumentos e também dentro do alcance de sua idade e condição de desenvolvimento (Demo; Silva, 2020, p. 74-75).

Os autores discorrem sobre a importância de se pensar a idade e a maturidade dos alunos envolvidos em seu protagonismo. Não podemos ser ingênuos e entregar o comando da escola nas mãos dos alunos. A ideia não está aí. Os professores, coordenadores, diretor e família são parceiros da construção do caráter deles, de sua formação para a vida. A atuação do estudante enquanto protagonista é condicionada à ação do professor, do diretor, dos pais e da comunidade. Eles que darão a palavra final de acordo com os contextos pedagógicos, cooperação, comportamento, interação positiva e proativa e bom senso. “[...] ele pode, entre tantas coisas, aprender ensinando [...], participar de reuniões e mesmo de decisões como estudante, fazer planejamento escolar, pesquisar, avaliar, cooperar” (Demo; Silva, 2020, p. 5).

Os alunos podem assumir tarefas que auxiliem o bom funcionamento da escola, tornando-a acolhedora, agradável. Eles podem cuidar da escola, assim como o

coordenador ou professor o fazem, ser monitores na hora do recreio, auxiliar seus colegas, montar grupos de estudos, participar dos Conselhos de Classe, votar para representantes do Conselho de Escola, participar de reunião de pais, ser voluntários em projetos comunitários, organizar os jogos da escola, dentre outros.

É parte do protagonismo escolar que os estudantes se sintam responsáveis pela escola, na condição de aluno especificamente, cuidem da escola, gostem dela, mantenham em boas condições, reivindiquem melhorias cabíveis, proponham alterações pertinentes etc. Estudantes não são visitantes, nem meros frequentadores da escola, mas sua razão de ser. Nada mais adequado e justo que se vejam como atores maiúsculos da comunidade escolar, na condição de aluno e dentro de seu desenvolvimento pessoal (Demo; Silva, 2020, p. 5).

Destacamos esse excerto com o intuito de aproximar as ações que a escola pesquisada desenvolveu dentro da comunidade durante anos e que, agora, muito se perdeu ou foi abandonado. A atuação dos alunos da escola sempre teve um caráter de proatividade e de mobilização em favor das necessidades da instituição e da comunidade local. Com o intuito de melhorar as condições de estudo, a infraestrutura escolar e de preservar a tradição e a cultura, os alunos se organizavam – com o apoio da família, dos órgãos públicos e da própria escola – para realizar festas e eventos que contribuíam financeiramente para a continuidade e o desenvolvimento de projetos, bem como para o fortalecimento do trabalho voluntário.

Embora na época, não soubéssemos o que significava protagonismo estudantil nem metodologias ativas, podemos citar fatos que tiveram a iniciativa dos próprios alunos, que compreendiam sua importância para o crescimento comunitário. O primeiro grupo de danças folclóricas italianas, por exemplo, foi criado a partir da mobilização dos estudantes da escola. Da mesma forma, os jogos esportivos internos, conhecidos como “Olimpíadas Internas”, eram planejados, organizados e desenvolvidos pelos alunos, com o apoio dos professores, e seu formato acabou sendo incorporado por outras escolas do município. Antigos bailes e festas que já não existem mais, como o Baile dos Universitários e o Baile de Aleluia, eram realizados para arrecadar fundos destinados à construção de muros, portões, banheiros ou à melhoria da infraestrutura escolar. A Festa da Polenta (B&B Vídeo e Produções – VNI, 2023)<sup>5</sup> também teve início

---

<sup>5</sup> Para visualizar a última festa ocorrida dentro da escola, desde seu preparo como sua organização, com a atuação de diferentes sujeitos e trabalho voluntário, acesse o *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=1kzRmT--58Y&t=2757s>.

dentro da escola, com a participação de pais, alunos, professores e funcionários como voluntários. Atualmente, tornou-se patrimônio cultural imaterial do Espírito Santo.

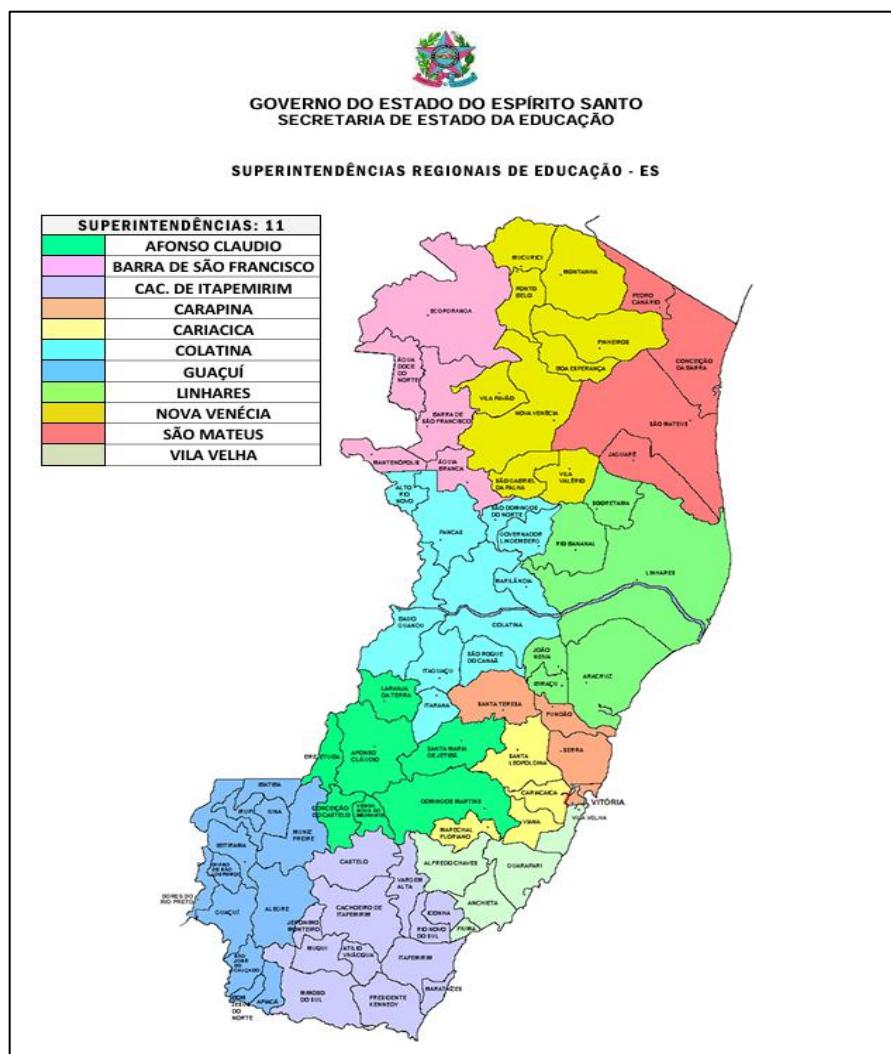
Atualmente, com as novas exigências legais, portarias e circulares emitidas pelos órgãos públicos, esse formato não é mais possível. Tivemos e temos que nos adequar e criar outros projetos que envolvam a comunidade escolar e não deixar o voluntariado morrer.

### 3 METODOLOGIA

### 3.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

A EEEFM Fioravante Caliman faz parte da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Afonso Cláudio, que compreende os municípios de Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá e Venda Nova do Imigrante, situados na região serrana do estado (Figura 1).

Figura 1- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino, ES



Fonte: Espírito Santo (2025).

Essa região tem uma forte influência da ocupação de grupos vindos da Europa durante o início do século XIX, como alemães, pomeranos, italianos, holandeses, dentre outros. Contudo, já havia a presença, na região, de portugueses, sendo a maioria

proprietários de antigas fazendas produtoras de café, de ex-escravizados, com quase nenhuma presença de indígenas. Segundo Carvalho (2022), em reportagem do jornal “Folha da Terra”, de Venda Nova do Imigrante, os índios Puris, que viviam nessa região, à medida que os portugueses adentravam suas terras, foram gradativamente se afastando, sendo empurrados e acuados como animais – e posteriormente extintos – para áreas mais isoladas do estado, como os municípios de Muniz Freire e Iúna. A comprovação de sua presença no município de Venda Nova do Imigrante está nos achados de pedras em formato de machadinhas encontrados na Fazenda Tapera pelo proprietário Máximo Lorenção.

Quanto aos ex-escravizados, um grupo já se encontrava na região após o fim da escravatura e antes da chegada dos imigrantes italianos. Essas famílias se fixaram em antigas fazendas, como a Camargo e a São Domingos, como conta a reportagem “Influência dos Negros na nossa cultura”, da revista Folha da Polenta (2013). Mais tarde, outras famílias chegaram durante a construção da rodovia BR 262, em 1960. Ou seja, a região onde se encontra o município de VNI já estava ocupada por famílias de proprietários das antigas fazendas portuguesas, por famílias de ex-escravizados, por imigrantes alemães e, por último, pelos italianos (Falchetto, 2017; Moreira, 2010). Portanto, a mistura de etnias e raças sempre esteve presente desde o início da formação da população desse município.

As antigas fazendas que formaram o município de Venda Nova do Imigrante deram origem aos atuais bairros da cidade, como Providência, Lavrinhas, Tapera, Bananeiras e Pindobas. Nelas se produzia café antes da abolição da escravatura. Com o fim do regime escravista, a população de ex-escravizados abandonou — e, em outras situações, foi expulsa — dessas terras, por não ter direito a elas. Nesse cenário de deslocamento forçado e reconfiguração fundiária, as fazendas foram posteriormente vendidas aos imigrantes italianos que vieram de outras regiões do estado, menos prósperas, como Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul.

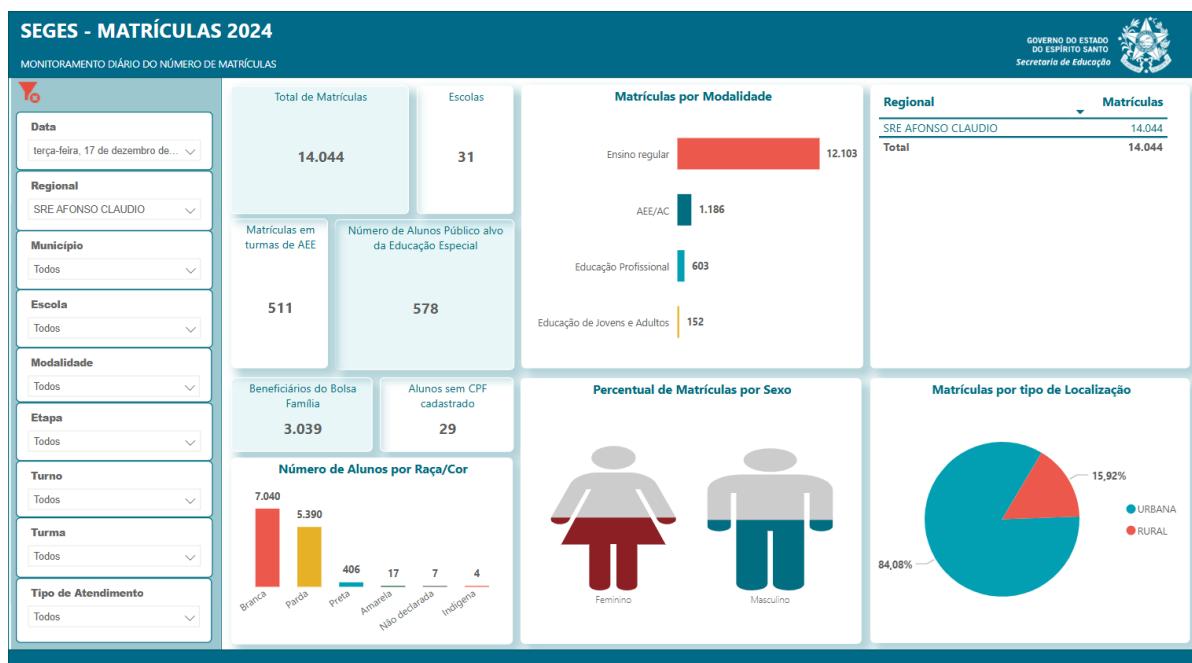
No livro “O tesouro escondido”, escrito por Benjamim Falchetto (2017), o autor – ex-prefeito de Conceição de Castelo por volta de 1979 (considerando que Venda Nova se emancipou em 1988) – relata que seu primeiro professor foi um homem negro chamado João Barcelos, na antiga escolinha da comunidade de Bananeiras. O autor afirma que a Lei Áurea libertou os escravizados, contudo “[...] deixou-os à margem do

caminho, sem terras, sem trabalho, sem escolas, sem emprego, entregues à própria sorte. De que lhes adiantou a liberdade sem ter o que fazer, sem ter para onde ir? A maioria deles voltou à condição de escravos" (Falchetto, 2017, p. 25).

Esses processos colonizatórios ocorreram no final do século XIX nos municípios de Venda Nova do Imigrante, Conceição do Castelo, Castelo, Afonso Cláudio e Domingos Martins – atuais municípios que fazem parte da SRE de Afonso Cláudio.

Essa Superintendência possui 31 escolas, mais de 14 mil alunos matriculados, sendo mais de 12 mil na educação regular, 603 na Educação Profissional, 152 na Educação de Jovens e Adultos e 1186 alunos são do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação às matrículas por tipo de localização, 84,08% são da zona urbana e 15,92% da zona rural (Figura 2).

Figura 2- Monitoramento diário de matrículas - Seges



Fonte: Sedu/ES app.powerbi.com (2024).

O contexto em que a escola desta pesquisa está inserida é o da cidade de Venda Nova do Imigrante, interior do Espírito Santo, região fortemente ligada à produção de café e ao cultivo de hortaliças, localizada a 103 quilômetros da capital, Vitória, e com aproximadamente 23 mil habitantes. A economia local baseia-se, além da agricultura, no setor de serviços e no agroturismo. A escola situa-se na região central da cidade, em localização privilegiada e de fácil acesso, em frente à rodovia BR-262 (Figura 3).

Funciona em prédio e terreno pertencentes à Congregação Salesiana, alugados pela Sedu, integrando a rede estadual de ensino.

A área total que pertencia ao Colégio Salesiano na época não é a mesma que pertence a atual escola. O Colégio dispunha de uma área que, segundo relato da ex-professora de Educação Física da escola, Aldi Maria Caliman, estava destinada a construção de um campo de futebol e uma pista de atletismo. Hoje, ao observar a foto do Google Maps (Figura 3 – parte de trás da área demarcada em vermelho), essa área pertence a uma empresa particular de exportação de café, com a presença de um galpão, uma área verde, com plantação de eucaliptos, e uma área com espécies nativas da mata atlântica. Uma pena o estado não ter alugado todo o espaço!

Na época em que o Colégio Salesiano passou para as mãos do estado, os professores que lecionavam também passaram para a administração estadual. Dessa forma, carregaram consigo toda a cultura escolar já construída dentro dos preceitos da Rede de Escolas Salesianas.

Figura 3 - Foto da aérea da escola



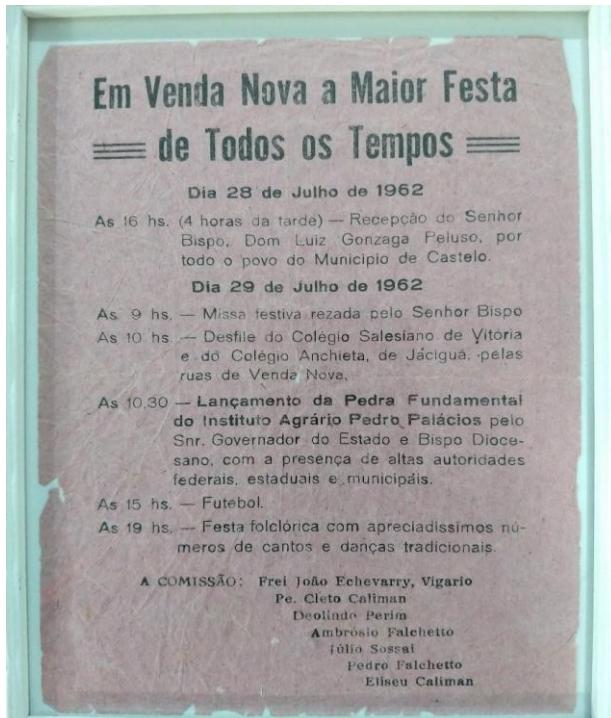
Fonte: Google Maps, 2024.

Sobre sua origem, no dia 29 de julho de 1962, foi lançada a pedra fundamental do Colégio Salesiano Pedro Palácios (Figura 4). Segundo Zandonadi (1984), a ideia de construir uma instituição educacional em Venda Nova partiu do Padre Cleto Caliman, motivada pela continuidade dos estudos, pois na cidade só existiam escolas primárias (até o 5º ano) e mão de obra para trabalhar nas lavouras de café, como cita a passagem:

A única comunidade existente até então no interior capixaba que se esmerava em dar a seus filhos os estudos de 1º e 2º graus era a vendanovense, e isto custava aos nossos pais um sacrifício enorme, principalmente quanta à falta de braços para a lavoura (Zandonadi, 1984, p. 101).

A construção durou de 1962 a março de 1967, ano em que o colégio contava com 52 alunos matriculados. Em 1969, foi criado o Ginásio e, em 1972, inicia-se o antigo 2º Grau. Em 1975, a primeira turma concluiu o antigo 2º Grau, hoje Ensino Médio, enviando alunos para realizar vestibular em Brasília, Vitória e Cachoeiro de Itapemirim. Em 1976, o colégio contava com 634 alunos matriculados (Zandonadi, 1984).

Figura 4 - Cartaz da festa de inauguração do Colégio Salesiano



Fonte: Acervo do autor (2023), a partir do registro da Escola Fioravante Caliman.

Com o passar dos anos, o colégio começou a ter problemas financeiros, pois os pais dos alunos não conseguiam pagar as mensalidades. Os alunos matriculados eram filhos de agricultores, colonos, comerciantes e assalariados do antigo Departamento Nacional de Estrada e Rodagem (DNER) – nessa época estavam construindo a BR 262. Com intermédio do Padre Cleto Caliman, em 27 de fevereiro de 1982, o Colégio Salesiano Pedro Palácios passa para gestão da Sedu/ES, com o nome Escola de 1º e 2º Graus Fioravante Caliman (Escola de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman, 2022).

Atualmente, essa escola possui pouco mais de mil alunos matriculados no ensino regular, técnico integrado, Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos turnos matutino, com o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso Técnico; no vespertino, com o Ensino Fundamental II e Médio; e no noturno, com EJA e NEEJA, conforme Tabela 1, abaixo.

**Tabela 1 - Mapa de Classe – Ano Administrativo 2024**

Salas de aula	MANHÃ		TARDE		NOITE	
	CLASSE/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSE/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSE/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
SALA 01	1ªM01-EM	42			MULTI5ªA7ªN01-EJA- EF- 7ª(MULTI5ªA7N01- EJA- EF) MULTI5ªA7ªN01-EJA- EF- 5ª(MULTI5ªA7N01- EJA- EF) MULTI5ªA7ªN01- EJA- EF- 6ª(MULTI5ªA7N01- EJA- EF)	22
SALA 02	1ªM02-EM	42	6ºV02-EF	21		
SALA 03	1ªM03-EM	42	7ºV01-EF	30		
SALA 04	7ºM01-EF	35	2ºV01-EM-MID	15	8ªN01-EJA-EF	23
SALA 05	1ªM01-EMI-IPI	27	1ºV01-EM	29	1ªN01-EJA-EM	13
SALA 06	2ªM01-EM-MID	39	8ºV01-EF	33	2ªN01-EJA-EM	19
SALA 07	2ªM02-EM-ESP	34	2ºV02-EM-ESP	18	3ªN01-EJA-EM	19
SALA 08	2ªM03-EM-ESP	33				
SALA 10	9ºM01-EF	35				
SALA 11	3ªM01-EM-MID	25	9ºV01-EF	32		
SALA 12	3ªM02-EM-ESP	42	7ºV02-EF	28		
SALA 13	3ªM03-EM-ESP	39	1ºV02-EM	26		
SALA 14	8ºM01-EF	26	8ºV02-EF	32		
SALA 15	3ªM04-EM-MID	24	9ºV02-EF	36		
SALA 16	8ºM02-EF	25				
SALA 17	3ªM01-EMI-IPI	18				
SALA 18	2ªM01-EMI-IPI	30				
SALA 19	6ºM01-EF	23	6ºV01-EF	26		
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>581</b>	<b>12</b>	<b>326</b>	<b>7</b>	<b>96</b>

**Total de turmas: 37**

ETAPA/MODALIDADE	ANO/SÉRIE/ETAPA/MÓDULO	Nº DE CLASSE/TURMAS	Nº DE ALUNOS
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	6º ANO	3	70
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	7º ANO	3	93
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	8º ANO	4	116
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	9º ANO	3	103
ENSINO MEDIO	1ª SERIE	5	181
ENSINO MEDIO	2ª SERIE	5	139
ENSINO MEDIO	3ª SERIE	4	130
ENSINO MEDIO INTEGRADO	1ª SERIE	1	27
ENSINO MEDIO INTEGRADO	2ª SERIE	1	30
ENSINO MEDIO INTEGRADO	3ª SERIE	1	18
EJA FUNDAMENTAL	5ª ETAPA	1	3
EJA FUNDAMENTAL	6ª ETAPA	1	3
EJA FUNDAMENTAL	7ª ETAPA	1	16
EJA FUNDAMENTAL	8ª ETAPA	1	23
EJA MEDIO	1ª ETAPA	1	13

EJA MEDIO	2 <sup>a</sup> ETAPA	1	19
EJA MEDIO	3 <sup>a</sup> ETAPA	1	19
<b>Total geral</b>		<b>37</b>	<b>1003</b>
<b>TIPO DE ATENDIMENTO</b>	<b>Nº DE CLASSE</b>		<b>Nº DE ALUNOS</b>
Atividade Complementar	5		113
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	5		29
<b>Total geral</b>	<b>10</b>		<b>142</b>

Fonte: Seges/Sedu (2024).

O turno matutino possui 18 turmas – 5 salas ocupadas com o Fundamental II e 13 com o Ensino Médio e Técnico. No período vespertino, temos 12 turmas – 4 salas ocupadas com o Ensino Médio e 8 salas com o Fundamental II. No período noturno, temos 7 turmas do EJA, do Fundamental II ao Médio.

Em 2025, as mudanças estão sendo significativas. A escola passou a funcionar com o ensino integral. No período das 7h às 14h, funciona o Ensino Integral para as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No turno das 7h às 12h20, continua o Ensino Técnico Integrado com as turmas da 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries. Das 14h10 às 19h30, atende os alunos do Ensino Médio parcial. Das 18h40 às 22h, funciona a EJA e, das 17h às 22h, ocorre atendimento para os alunos do NEEJA.

A escola atende alunos vindos de diferentes municípios do entorno e dos mais diferentes e longínquos bairros. Por questão da oferta de transporte escolar, os alunos que moram mais distantes do centro têm preferência para estudar no turno vespertino. Dessa forma, esse turno atende uma grande parte de alunos que trabalham na zona rural, filhos de proprietários rurais e de colonos, de regiões distantes produtoras de café e hortaliças, possuindo, assim, a maior diversidade cultural e étnica dentre os turnos. Temos alunos que precisam acordar por volta das 5h da manhã para sair de casa e chegar até a escola, de comunidades como Alto Rio da Cobra (interior de Afonso Cláudio), Forno Grande (interior de Castelo), São Paulo do Aracê (interior de Domingos Martins), Pedra Azul, Peçanha e São Bento (Domingos Martins), Camargo (divisão com Conceição do Castelo), Viçosa, Alto Caxixe Frio, Vargem Grande e São Roque (bairro a mais de 15 km do centro), Alto Bananeiras, Alto Tapera, Saúde, Alto Colina (bairros de difícil acesso quando chove). A maior parte dos alunos que cursam o Ensino Médio na Escola Fioravante Caliman é oriunda de duas escolas municipais, localizadas no Alto Caxixe e em São João de Viçosa.

Ainda temos alunos que se transferem para o município para garantir a vaga na escola. Pelo fato de o município também ter a oferta de ensino no Instituto Federal do

Espírito Santo (Ifes), isso acaba encorajando os alunos a saírem da sede de seus municípios (Afonso Cláudio e Conceição do Castelo, principalmente) para virem estudar na Escola Fioravante Caliman (eles fretam um ônibus para isso). Os alunos, juntamente com suas famílias, relatam que o ensino em VNI é mais “puxado” e de qualidade. Há situações em que famílias entram na justiça para garantir a vaga na escola. É interessante ressaltar que nós, professores de EF, observamos que os alunos que vêm de bairros distantes e de comunidades da zona rural têm as aulas de EF como uma das poucas formas de diversão e lazer – senão a única.

A infraestrutura da escola conta com 18 salas de aula, ginásio poliesportivo com banheiros, vestiários, depósito de material esportivo, depósito de livros didáticos, palco e camarim, refeitório, cantina terceirizada, cozinha para a refeição dos alunos, cozinha para os funcionários da limpeza, biblioteca, laboratório de ciências, sala de AEE, pátio externo com 4 campos de minivoleibol, jardim, quadra de basquete, campo de espiribol (comumente chamado de mastrobol), banheiros externos, banheiro com acessibilidade, sala de coordenação, sala de som, sala do grupo APOIE<sup>6</sup>, sala da coordenação pedagógica, sala de informática integrada à sala de aula número 10, sala dos professores, sala de estudo para os professores, secretaria, sala de contabilidade, depósito de material de limpeza, sala de direção e estacionamento (Figura 5).

---

<sup>6</sup> Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) – criada em novembro de 2019 pela Portaria nº 108-R pela Sedu/ES, tem como iniciativa desenvolver ações que contribuam para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes da rede estadual de ensino, fomentar, em parceria com as escolas, a construção de narrativas e estratégias que ajudem para o bem-estar no ambiente escolar. Além disso, busca orientar as escolas no acolhimento e encaminhamento (se necessário) de demandas relacionadas à aspectos psicossociais dos estudantes, articulando com a legislação no intuito de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Disponível em: [www.apoie.sedu.es.gov.br](http://www.apoie.sedu.es.gov.br).

Figura 5 - Fotos dos espaços da escola



Fonte: Acervo de fotos do autor (2024).

A maior dificuldade que enfrentamos na escola está no que diz respeito às modificações na estrutura física. Por ser um prédio construído nos anos de 1960 e pertencer aos Salesianos, a Sedu não autoriza nenhuma reforma que modifique a parte estrutural. Então, as modificações e adequações devem ser feitas de forma provisória e paliativa. Exemplo: se precisarmos aumentar o espaço interno do refeitório, não podemos derrubar uma parede, temos que abrir uma porta, ou se for necessário trocar as janelas, pois tem que manter o estilo e o formato original.

Os espaços destinados ao ensino da EF são variados e distintos, constituindo uma herança da filosofia de Dom Bosco e das Escolas Salesianas. É importante ressaltar

esse legado deixado pelos ex-funcionários, professores, direção, escola e comunidade, pois foi a partir dele que os novos profissionais passaram a orientar suas práticas, valorizando o esporte e as manifestações corporais como formas de aproximação dos alunos e como ponto de partida para acolhê-los e integrá-los ao ambiente escolar. Teatro, campeonatos, danças, apresentações artísticas, eventos culturais, bailes e festas eram organizados com forte protagonismo juvenil, evidenciando que a participação dos estudantes, em parceria com a escola e a comunidade, sempre foi fundamental dentro de uma perspectiva de formação integral, humana e solidária.

No ginásio, além do espaço da quadra, há também um espaço lateral que possibilita jogos de tênis de mesa, futmesa e jogo de totó. No pátio externo, temos 4 campos de minivoleibol, um campo de espiribol/mastrobol, um campo que possibilita o jogo de basquete e furinho/travinha. O pátio tem um espaço bastante amplo e democrático, pois os alunos fazem uso dele não só nas aulas de Educação Física, mas também no horário do recreio e durante as aulas vagas. Também, pode-se fazer uso do jardim que se encontra do lado do pavilhão de aulas, biblioteca, salas de aulas e laboratório de informática.

Apesar de a escola dispor de uma infraestrutura com espaços variados, amplos e atrativos, ainda assim existem dificuldades para garantir o pleno desenvolvimento das aulas de Educação Física. A escola conta com dois professores de EF, cada um com 50 horas semanais. Há 33 aulas no turno matutino e 24 no turno vespertino. No entanto, no turno da manhã existem 36 aulas previstas — seis por dia, ao longo de seis dias da semana — sendo que, às quintas-feiras, por ser o dia de planejamento da área de Linguagens, não podem ocorrer aulas de EF. Assim, no turno matutino haverá sempre dois professores lecionando simultaneamente, o que exige a divisão dos espaços disponíveis.

No turno vespertino essa situação não ocorre, porém, no momento da elaboração dos horários, há uma concentração das aulas de EF nas terças e quartas-feiras para cobrir a ausência dos docentes que estarão em planejamento. A distribuição dos espaços faz com que as aulas de EF se tornem momentos em que alunos de séries distintas convivem e participam das atividades conjuntamente.

Outro problema enfrentado é a constante mudança no horário. Durante o ano de 2024, a coordenação teve que fazer 17 mudanças no horário de aula para atender às demandas de troca de professores e atestados médicos. Às vezes, éramos informados do novo horário no domingo à noite. Esse fato também afetava as aulas de EF, pois não era somente a troca de horário que causava interferência no planejamento do professor, mas havia também o fenômeno da aula vaga.

O procedimento previsto para suprir a aula vaga é montar um banco de atividades e deixá-lo disponível para que a coordenação as aplique em sala. Entretanto, sabemos que, diante do volume de tarefas e demandas enfrentadas pela coordenação, isso não se mostra viável. Tampouco é prudente deixar uma turma sozinha realizando atividades – menos ainda duas ou três simultaneamente. A alternativa tem sido contar com o apoio dos professores de EF ou permitir que os alunos realizem as tarefas nas mesas do pátio. Como adolescentes costumam ser atraídos por “bolas”, acabavam deixando as atividades de lado e entrando nos jogos das turmas de EF. Muitas vezes, ao final, encontrávamo-nos dois professores com quatro ou cinco turmas no pátio da escola, com grande parte dos alunos envolvida em jogos e brincadeiras nos diferentes espaços.

Outra situação importante de relatar é a utilização do ginásio para eventos e reuniões. Em todo tipo de reunião – como reunião de pais, reunião com alunos, palestras, cursos, eventos, feiras, mostra cultural, jogos esportivos da comunidade – o ginásio é ocupado, deixando as aulas de EF no pátio externo. Alguns eventos tomam o espaço por uma semana e, após o término, para podermos utilizar o espaço do ginásio, temos que fazer a arrumação com a ajuda dos alunos. Podemos citar alguns eventos ocorridos no ginásio durante o ano de 2024: reunião de pais, palestra da Polícia Civil, curso de Formação de Primeiros Socorros, Exposição de Orquídeas, Jogos da Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni), Feira e Mostra Cultural da Escola, Desfile da Beleza Negra, Feira de Habilidades, Comemoração dos 150 anos da Imigração Italiana, dentre outros. Além disso, o ginásio, o vestiário e o camarim são usados para depósito de livros, cadeiras, bancos, mesas, armários, etc. (Figura 6).

Figura 6 - Utilização do ginásio poliesportivo



Fonte: Acervo de fotos do autor (2024).

Os profissionais que trabalham na escola se aproximam de 110 pessoas. Na coordenação, temos 5 pedagogos – 2 trabalham no período matutino, 2 no período vespertino e 1 no noturno. Na coordenação de turno, temos 7 profissionais – 4 trabalham no período matutino, 2 no vespertino e 1 no noturno – além da diretora. Na secretaria, que agora foi terceirizada, temos 5 profissionais – 2 mulheres e 3 homens. Ainda temos uma profissional que trabalha na prestação de contas da escola, que também é de empresa terceirizada. No grupo de cozinha e limpeza, temos 2 cozinheiras e 7 profissionais encarregadas na limpeza de salas, banheiros, pátio e ginásio. Temos 2 profissionais, uma psicóloga e uma assistente social, que trabalham no programa APOIE, que atende a nossa escola e mais outras três da região. Por fim, temos 61 professores que trabalham nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e NEEJA.

### 3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O público-alvo da pesquisa envolveu 26 alunos de uma turma do 6º ano do turno vespertino (6ºV01 no ano de 2024). A escolha desse público se deveu ao fato de serem crianças provenientes de escolas de várias comunidades, diferentes bairros do

município, escolas municipais, estaduais e privadas. São alunos que trazem consigo diferentes realidades sociais e econômicas, inseridos em distintos contextos culturais e que, de certa forma, estão chegando a uma nova escola e deixando a antiga, um ambiente ao qual estavam acostumados e no qual passaram anos estudando. Como a pesquisa envolveu as diferentes identidades e seus sentimentos de pertencimento, essa parcela da população escolar é um público que traz consigo histórias e vivências que contribuíram para as problemáticas envolvidas.

Além dos alunos, participaram da pesquisa 26 pais/responsáveis e os professores que lecionaram para a turma selecionada, envolvendo 14 profissionais: 9 docentes, 2 pedagogos, 2 coordenadores de turno e a direção da escola. Obtivemos 61 questionários respondidos; cinco pais não os devolveram. O critério de seleção desse público-alvo se justifica pelo fato de estarem direta ou indiretamente envolvidos com aspectos pedagógicos, didáticos e administrativos da turma e de suas famílias. Após a aplicação dos questionários diagnósticos, foram formados três grupos focais: 12 alunos, 8 pais e 9 profissionais da escola (professores e gestão escolar).

### 3.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Ao fundamentar a nossa abordagem metodológica, pensamos em alguns elementos que são importantes ao se fazer esta pesquisa. Em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa documental que, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), propicia ao pesquisador seu envolvimento no campo dos estudos pretendidos, com o intuito de entender os fenômenos a partir de diferentes formas de registro documentais. Os mesmos autores ainda afirmam que “A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244). Dessa forma, apropriamo-nos de informações que dizem respeito à história e à cultura local e a quais práticas corporais estão presentes na comunidade de que tratamos no nosso estudo. Com esse instrumento metodológico, respondemos questões que buscam identificar as práticas corporais da comunidade ligadas aos imigrantes e ao povo negro. Além disso, possibilitou-nos planejar, recriar e apontar novas práticas corporais.

Acreditamos que, na área da educação, ao compartilharmos nossas experiências, anseios e descobertas, construímos novos saberes advindos da nossa prática. Escolhemos, assim, uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa intervenção que, segundo os estudos de Rocha (2003, p. 66) caracteriza-se como “[...] um tipo de pesquisa participativa que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter sócio-analítico”. Esse tipo de pesquisa possibilita que o pesquisador possa intervir na sua realidade sociopolítica, na medida em que a intervenção tenha caráter transformador por meio de uma relação entre sujeito/objeto pesquisado.

Ao adotarmos a pesquisa-intervenção como método, enfatizamos a aproximação do professor como sujeito inserido em uma realidade escolar específica que, ao fazer pesquisa, produz subjetividades. Esse movimento possibilita ao docente realizar os questionamentos necessários acerca de seu processo formativo e intervir em seu local de atuação profissional. De acordo com Heckert e Passos (2009, p. 377),

[...] intervir refere-se a uma aposta ético-política que afirma a radicalidade da intervenção em seu sentido etimológico, isto é, intervir é vir entre. [...] portanto, romper com uma concepção “aplicacionista” em que a teoria precede a prática e a contemplação, o fazer.

A pesquisa e a formação caminham de mãos dadas ao tratar da formação profissional e dos processos de produção de conhecimentos presentes nessa relação no contexto escolar. Esse movimento envolve, ainda, as práticas que aproximam a escola da comunidade. O professor se faz dentro da escola, e a escola se modifica a partir da sua atuação profissional. São relações distintas, mas indissociáveis, que nos levam a refletir e a agir sobre o cotidiano escolar. Elas evidenciam que é possível produzir conhecimentos e adquirir novas experiências que nos munem de ferramentas para o trabalho em sala de aula (Chisté, 2016).

Ao pensarmos no percurso metodológico, foi realizado um diagnóstico para informações a partir de um questionário (Apêndices A, B e C) aplicado a alunos, pais e funcionários da escola, a fim de levantarmos informações acerca das percepções sobre o papel da comunidade, a produção cultural do município, as relações existentes entre a escola e a comunidade e as práticas corporais ali existentes.

Para aplicação dos questionários, pensamos em diferentes momentos, de acordo com o público selecionado. Entregamos uma cópia impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, do Termo de Assentimento e do questionário para cada grupo proposto. Explicamos e acompanhamos os participantes sanando as dúvidas e orientando as respostas durante o preenchimento. Para a coleta de dados com os alunos, utilizamos as aulas de Educação Física e de Estudo Orientado. Primeiramente, explicamos para os alunos o que era o projeto e o que se pretendia desenvolver a partir das informações que eles escreveriam no papel. Em seguida, lemos e explicamos o que era o Termo de Assentimento, com as informações sobre a participação de cada um e a contribuição na pesquisa.

Quanto aos professores, um total de 14 participantes, utilizamos os dias destinados ao planejamento de cada área de conhecimento<sup>7</sup>. Já com os funcionários do setor administrativo, fizemos a coleta nas reuniões mensais do grupo e em momentos particulares com cada indivíduo, quando não era possível em grupo.

Para a coleta com os pais ou responsáveis, fizemos duas reuniões no período noturno na própria escola. Houve uma certa dificuldade em relação à aplicação do questionário para os pais. Marcamos uma reunião para o dia 11/07/24, quinta-feira, à noite, e compareceram 5 pais. Depois, marcamos outra reunião para o dia 22/08, quinta-feira, à noite, e compareceram 4 pais. Vendo que não seria viável continuar marcando reuniões com baixa participação dos pais, mandamos um envelope com os Termos de Consentimento e de Assentimento, junto com um pequeno bilhete explicativo enviado por intermédio dos filhos. Alguns pais (4) nos procuraram na escola para tirar dúvidas e o restante devolveu o questionário respondido. Dos 26 questionários enviados aos pais, 5 não foram devolvidos, mesmo após contato indireto por meio das alunas. Assim, obtivemos 21 respostas ao instrumento destinado às famílias.

Logo em seguida, com as informações em mãos, a partir dos questionários respondidos, procuramos mais fontes de dados. Obtivemos três outras principais fontes: banco de dados do Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges), banco de

---

<sup>7</sup> Os planejamentos dos professores da rede estadual de ensino (Sedu/ES) ocorrem às terças-feiras, com o grupo de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), às quartas-feiras, com o grupo de Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Química e Física) e Matemática, e às quintas-feiras, com o grupo de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física).

dados da plataforma Power BI (Figura 2) e um Questionário Étnico-Racial aplicado pela própria escola via Google Forms.

No banco de dados do Seges podemos acessar informações como: classes, número de alunos matriculados por sala, modalidade de ensino, alunos matriculados no AEE e em Atividade Complementar, frequência escolar, beneficiários do programa Bolsa Família, dentre outras informações. Pela plataforma Power BI, podemos ter acesso ao monitoramento diário do número de matrículas do estado, região, município e escola, com informações sobre total de matrículas, número de escolas, matriculados no AEE, beneficiários do Bolsa Família, número de alunos por raça/cor, matrículas por modalidade de ensino, percentual de matrículas por sexo e localização rural ou urbana.

No questionário étnico-racial aplicado para todas as turmas da escola, tivemos questões sobre o que é racismo, se já sofreu racismo, importância de haver debates sobre esse tema, declarar sua raça, se já cometeu racismo, dentre outras. Havia um total de 701 respostas de 37 diferentes turmas.

De posse das informações obtidas, utilizamos a técnica do grupo focal para a análise dos dados, por privilegiar o processo interacional, isto é, as redes de interações produzidas por uma condução mais flexível dos trabalhos. Trata-se de um procedimento que incorpora elementos básicos de um processo investigativo. É uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, ao se discutir um tema específico sugerido pelo pesquisador. Essa técnica situa-se em uma posição intermediária entre a entrevista coletiva e a observação participante, permitindo compreender os processos de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Gondim, 2003).

O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (Gondim, 2003, p. 3).

De acordo com o autor supracitado, o grupo focal possui dois propósitos: o primeiro visa à confirmação de hipóteses e à avaliação da teoria; já o segundo se aplica a

questões mais práticas. Essas duas modalidades se combinam e formam três tipos de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais. Os grupos focais exploratórios têm como alvo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e descoberta de outros usos para um produto específico. Os grupos focais podem ser utilizados para gerar conhecimentos para a construção de instrumentos de medidas, assim como para a avaliação experimental do impacto de produtos em desenvolvimento e de futuros programas a serem implantados em instituições (Gondim, 2003). No nosso caso, o objetivo foi utilizar os grupos para fazer uma análise prévia para a elaboração de um produto educacional.

O grupo focal foi constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por nós para discutir e comentar um tema específico, geralmente entre 5 e 12 participantes. Neste caso, foram formados três grupos focais: um de alunos, um de professores e funcionários da escola e outro de pais ou responsáveis.

O grupo focal dos alunos (agora da turma 7ºM02, por ter virado o ano) possuía 12 participantes, que foram sorteados dentre aqueles alunos que fizeram parte da primeira parte da pesquisa, quando responderam aos questionários diagnósticos no ano de 2024. Ao fazermos o sorteio, tivemos a preocupação de compor um grupo que contasse com a presença de diferentes etnias, brancos e pretos, meninos e meninas. O grupo de professores e funcionários contou com a participação de 9 participantes: 4 que responderam ao questionário diagnóstico e 5 convidados de acordo com critérios como experiências e familiaridade com o tema, participação na comunidade, em eventos esportivos e culturais da escola. Assim como no grupo de alunos, também procuramos atentar para um grupo heterogêneo em relação às representações étnico-raciais. Quanto ao grupo de pais, o convite foi feito a partir de um bilhete enviado pelos alunos para as famílias que responderam ao questionário diagnóstico.

Os encontros foram planejados às terças e quintas-feiras, na biblioteca, para os grupos de alunos e professores. As reuniões com os alunos eram feitas nas duas últimas aulas do turno integral (das 12h30 às 13h30), às quintas, e as reuniões dos professores eram feitas no horário do planejamento coletivo, das 14h às 15h. Houve muita dificuldade para reservar um espaço para a realização das reuniões, pois todas as salas e espaços da escola estavam ocupados. Outra dificuldade encontrada foi adequar a agenda da escola e do grupo focal. Pelo fato de a escola passar a ser de

tempo integral, a demanda de reuniões nos horários de planejamento coletivo aumentou, fazendo com que alguns encontros tivessem que ser remarcados.

Os encontros dos alunos e professores foram planejados de seguinte forma, conforme Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Plano de discussão do grupo focal para alunos e professores

PLANEJAMENTO PARA APLICAÇÃO DO GRUPO FOCAL			
Encontro I	Apresentação ( <i>Datashow</i> )	Apresentação suscinta dos dados da pesquisa; Explicação sobre a dinâmica de funcionamento do grupo focal; Convite para fazer parte do grupo; Assinatura do Termo de Consentimento.	
Encontro II	Discussão do tema em torno da questão:  1. Quais práticas corporais representam cada etnia da comunidade?	Questões menores para facilitar a interação entre os participantes:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais etnias estão presentes em nossa comunidade?</li> <li>- Você conhece alguma prática corporal associada a essa cultura ou que melhor a represente?</li> <li>- Como essa prática é vivenciada na comunidade (escola, festas, lazer, religião)?</li> <li>- Você percebe alguma dificuldade ou preconceito?</li> <li>- Você acha que essa prática deveria ser mais valorizada na escola? Como?</li> </ul>
Encontro III	Discussão do tema em torno da questão:  2. Quais as práticas corporais indicam participação confortável (sentimento de pertencimento e identidade) da comunidade representando as relações interétnicas?	Questões menores para facilitar o entendimento e a discussão entre os participantes:  Atividade prática: montagem de um cartaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que faz você se sentir parte de um grupo?</li> <li>- Quais práticas corporais reforçam esse pertencimento e promovem relações interétnicas?</li> </ul> <p>Tarefa para o grupo: O grupo recebeu um envelope com as práticas corporais listadas anteriormente, recortadas em tiras. A tarefa consistia em classificá-las em 3 categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alta inclusão: pessoas de diferentes etnias participam confortavelmente;</li> <li>➤ Média inclusão: algumas barreiras existem, mas podem ser superadas</li> <li>➤ Baixa inclusão: pouca participação de diferentes grupos étnicos.</li> </ul> <p>Reflexão final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais práticas foram mais marcadas como altamente inclusivas? Por quê?</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais práticas ficaram com maior resistência? O que pode estar limitando essa integração?</li> <li>- Como podemos tornar as práticas menos inclusivas, mais acessíveis para todos?</li> </ul>
Encontro IV	<p>Contribuições para ações práticas</p>	<p>Questões para discussão</p> <p>Síntese e encerramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que podemos fazer para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade na comunidade por meio das práticas corporais?</li> <li>- Como podemos tornar as práticas menos inclusivas, mais acessíveis para todos?</li> <li>- Quais ações podemos tomar dentro da escola? Tais ações, talvez, teriam/poderiam/deveriam ter alcance fora da escola?</li> <li>- Quais foram as percepções de vocês?</li> </ul> <p>O que vocês gostariam de contribuir ou dizer para finalizarmos a nossa discussão?</p>

Fonte: Elaboração própria.

Os encontros do grupo de pais foram realizados à noite, das 18h30 às 20h, às terças e quartas-feiras, na biblioteca. O número de encontros foi reduzido a dois pela pouca disponibilidade e engajamento dos pais, além da dificuldade de irem à escola. O grupo de pais teve a participação de representantes dos alunos que responderam aos questionários diagnósticos. Além deles, foram convidados 3 membros do Conselho de Escola representantes dos pais e da comunidade. Esse grupo de pais foi formado com base na participação em entidades da comunidade, experiências anteriores com jogos, esportes realizados na escola no passado e participação ativa na vida escolar dos filhos.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos os pontos de discussão com o grupo de pais.

Quadro 2 - Plano de Discussão do grupo focal para os pais

PLANEJAMENTO PARA APLICAÇÃO DO GRUPO FOCAL			
Encontro I	Apresentação	Apresentação suscinta dos dados da pesquisa; Explicação sobre a dinâmica de funcionamento do grupo focal; Convite para fazer parte do grupo; Assinatura do Termo de Consentimento.	
	Discussão do tema em torno da questão:  1. Quais práticas corporais representam cada etnia da comunidade?	Questões menores para facilitar a interação entre os participantes:  Síntese e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais etnias estão presentes em nossa comunidade?</li> <li>- Quais práticas corporais representam cada etnia presente na comunidade?</li> <li>- Como essas práticas são vivenciadas nas escolas, nas ruas, nos bairros...?</li> <li>- Há alguma dificuldade ou preconceito?</li> <li>- Essas práticas deveriam ser mais valorizadas na escola ou na comunidade? Como?</li> <li>- O que vocês aprenderam ou perceberam de mais interessante hoje?</li> </ul>
Encontro II	Discussão do tema em torno da questão:  2. Quais as práticas corporais indicam participação confortável (sentimento de pertencimento e identidade) da comunidade representando as relações interétnicas?  3. Contribuições para ações práticas	Questões menores para facilitar o entendimento e a discussão entre os participantes:  Reflexão final: Questões para discussão  Síntese e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que faz você se sentir parte de um grupo, pertencer a um grupo?</li> <li>- Quais práticas corporais reforçam esse pertencimento e promovem relações interétnicas?</li> <li>- O que podemos fazer para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade na comunidade por meio das práticas corporais?</li> <li>- Como podemos tornar as práticas menos inclusivas, mais acessíveis para todos?</li> <li>- Quais ações podemos tomar dentro da escola? Tais ações, talvez, teriam/poderiam/deveriam ter alcance fora da escola?</li> <li>- Quais foram as percepções de vocês?</li> <li>- O que vocês gostariam de contribuir ou dizer para finalizarmos a nossa discussão?</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Foi utilizado o *datashow* para expor as questões temáticas e, a cada encontro, era oferecido um “mimo” (doce, bala, bombom e café) para que os participantes se sentissem à vontade. A duração dos encontros variou entre 40 e 80 minutos. O primeiro encontro teve como objetivo a apresentação e a formação dos grupos, não havendo tema de discussão, por isso o tempo de duração foi menor. Foram utilizados como forma de registro dois celulares: um para fazer a gravação somente em áudio e outro em vídeo e áudio. Os vídeos estão disponíveis no canal privado do Youtube,

com endereços não listados. Os áudios foram transcritos com a utilização do programa Turboscribe e estão disponíveis no formato Word, arquivados no Google Drive. Os endereços para acesso dos vídeos do Youtube se encontram no início de cada apêndice (D a K) do Google Drive (com acesso restrito). Os participantes foram listados do número 1 ao número 29, sendo do 1º ao 12º o grupo de alunos, do 13º ao 21º o grupo dos professores e do 22º ao 29º o grupo dos pais<sup>8</sup>. O arquivo contendo o nome e o número de cada participante também se encontra na pasta do Google Drive. O acesso aos arquivos só é possível com nossa autorização por meio de permissão via e-mail.

Figura 7 - Grupo Focal – alunos, pais e professores



Fonte: Acervo de fotos do autor (2025).

### 3.4 RISCOS E BENEFÍCIOS

É importante ressaltar que foi respeitado e seguido integralmente o que diz a Resolução CNS nº 466/12 (Brasil, 2012), segundo a qual toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo ocorrer a divulgação de informações, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos

<sup>8</sup> Para fins de padronização e fluidez textual, os participantes da pesquisa serão identificados pela letra P (de participante) seguida de seu número de identificação, tais como “P1”, “P2”, “P3” e assim sucessivamente.

participantes, desconforto, constrangimento ou alteração de comportamento durante a preenchimento de questionários, gravação de vídeos e áudios, além de medo, vergonha, estresse, risco relacionados à divulgação de imagem ou quebra de anonimato. Entre os meios adotados para amenizar possíveis incômodos estão os constantes diálogos, de modo a considerar as opiniões, dúvidas e expectativas em relação à participação dos alunos, pais, professores e da equipe de gestão da escola. No momento do preenchimento do questionário, ou da participação dos grupos focais, em caso de desconforto ou vergonha, o participante tinha o direito de não responder. Ele poderia se negar a dar qualquer tipo de informação que causasse esses tipos de constrangimentos ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa, os participantes tiveram toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. Caso aceitassem fazer parte da pesquisa, poderiam voltar atrás ou retirar a autorização de participação a qualquer momento, sem quaisquer danos ou sanções.

Os benefícios da pesquisa consistem na elaboração de um produto educacional que possa ser utilizado como instrumento de futuras pesquisas e como prática pedagógica durante as aulas de EF para profissionais da educação. Como descrito na problemática, procuramos, dessa forma, provocar o poder público, como a gestão escolar, para o debate e o reconhecimento das questões interétnicas.

### 3.5 DESFECHO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

**Primário** - Identificação das práticas corporais da comunidade como conhecimento e conteúdo da cultura corporal para elaboração de propostas pedagógicas avaliativas para as aulas de EFE e construção de estratégias para que o professor possa fazer a conexão entre escola e comunidade.

**Secundário** - Contribuições para o planejamento das aulas de EF e da área de linguagens, reconhecimento da necessidade de elaboração de políticas públicas que envolvam as diferentes etnias, aproximação para o diálogo entre vida escolar e vida comunitária e ações que envolvam aprendizagem e experiências mais democráticas na instituição escolar.

Como produto educacional e uma contribuição para o PROEF e a EFE, propusemos um planejamento comunitário, que envolveu o debate entre a comunidade escolar –

pais, alunos, professores e funcionários – para o reconhecimento da situação interétnica, no sentido de sugerir caminhos para a escolarização dessas práticas.

## 4 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados são provenientes de três principais fontes. A primeira é um questionário étnico-racial aplicado pela Coordenação Pedagógica, com nove perguntas sobre questões raciais, para todas as turmas e etapas de ensino da escola. A segunda é a plataforma Power BI da Microsoft, que colhe os dados do Sege. Por último, o questionário diagnóstico elaborado e aplicado por nós para três diferentes grupos: alunos, pais e professores junto com a gestão escolar.

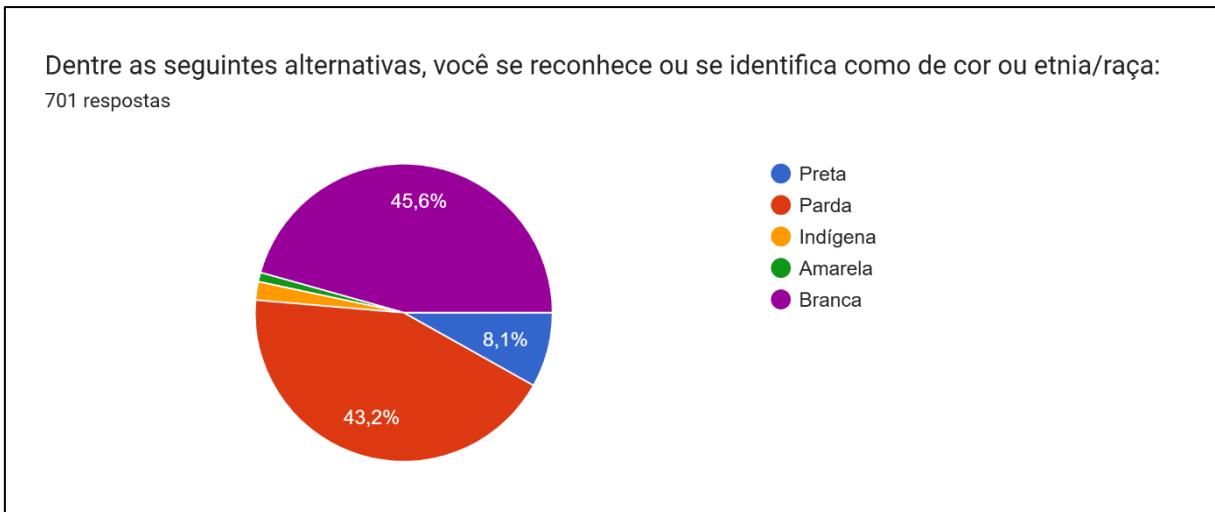
### 4.1 DADOS DO QUESTIONÁRIO ÉTNICO-RACIAL

Uma das ações que a escola vem desenvolvendo junto à Gestão Escolar se refere à identificação e ao combate de qualquer forma de valores, pensamentos, ações e práticas de racismo na escola, sejam elas explícitas ou veladas. Dessa forma, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004a), a gestão escolar precisa agir de modo a garantir a inclusão no cotidiano escolar com reflexões sobre as contribuições histórico-culturais das diferentes matrizes étnico-raciais que formam a população brasileira.

A Sedu, por meio da Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro), produziu um material chamado “Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo” (Espírito Santo, 2023), que dá sustentação para implementar temáticas antirracistas nas escolas e promover ações e futuros projetos pedagógicos. Assim, a escola, com iniciativa da equipe pedagógica, coordenação de turno, Professor Coordenador de Área (PCA) e direção, formulou e aplicou um questionário étnico-racial, com o objetivo de coletar informações sobre as experiências, percepções e opiniões dos alunos sobre temáticas que envolvam o racismo na escola e no Brasil.

O questionário foi aplicado pela equipe da gestão escolar, no período de 31/07 a 02/08/24, por meio do aplicativo Google Forms durante o período de aula. Obtivemos 701 respostas de um universo de 1158 alunos, de 37 turmas dos turnos matutino, vespertino e noturno, do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Técnico Integrado e EJA. Nesse grupo, 45,06% dos alunos se declararam brancos; 43,2% pardos e 8,1% pretos, quando perguntados sobre como se reconhecem ou se identificam (Gráfico 1).

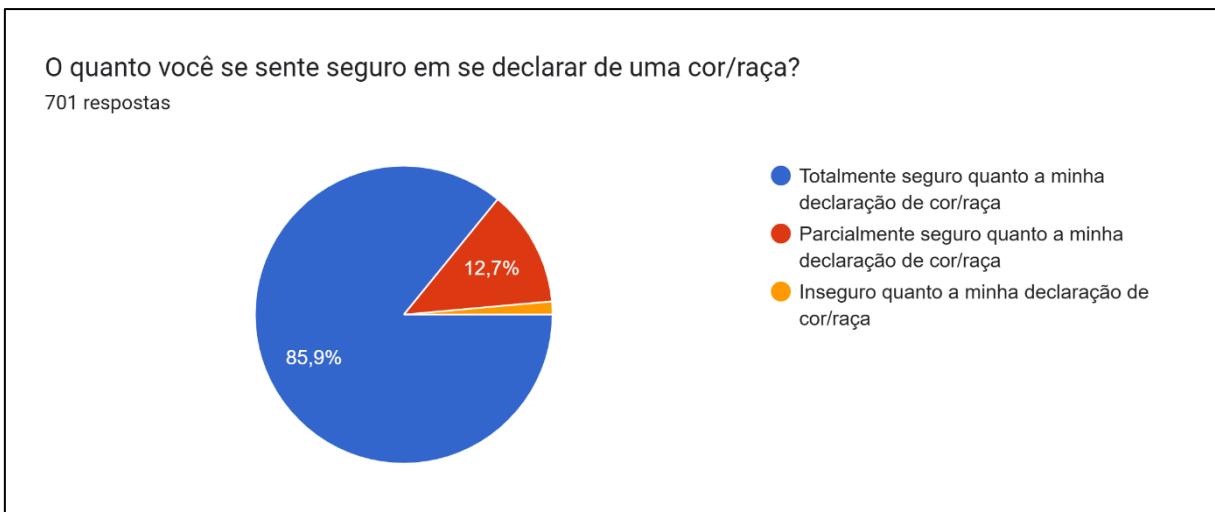
Gráfico 1 - Identidade racial



Fonte: Dados da escola (2024).

Quando perguntados sobre a segurança em declarar sua cor, 85,9% se sentem totalmente seguros e os outros 14,1% se sentem parcialmente ou inseguros na declaração de sua cor/raça. No gráfico 2, abaixo, podemos observar a distribuição do percentual.

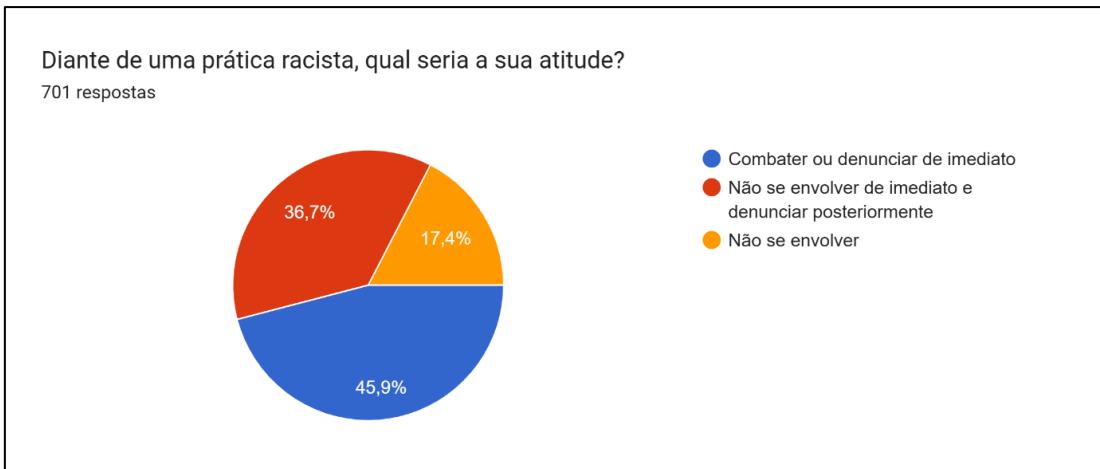
Gráfico 2 - Declaração de cor/raça



Fonte: Dados da escola (2024).

Ao questionar sobre o que é racismo e se ele ocorre no Brasil e na escola, os alunos responderam da seguinte forma: 14,3% dos alunos dizem não saber sobre o assunto, 99,1% acreditam existir racismo no Brasil e 77,3% responderam que há práticas de racismo dentro da escola. Destes, 7,8% já sofreram racismo na escola e 6% já cometeram algum tipo de racismo no ambiente escolar. No Gráfico 3, os alunos deram a seguinte resposta, de acordo com sua atitude diante das práticas racistas.

Gráfico 3 - Atitude antirracista



Fonte: Dados da escola (2024).

Diante do conhecimento a respeito do assunto, os alunos foram indagados sobre a importância de se discutir sobre o tema nos momentos de aula e nos espaços escolares. No grupo questionado, 92,2% responderam que acham importante a escola discutir o tema sobre racismo.

Em relação à turma selecionada, 20 alunos do 6ºV01 responderam ao questionário. O resultado encontrado foi: 9 se declararam pardos, 11 brancos e nenhum preto. Todos que se declararam pardos disseram se sentir seguros na sua declaração. Já entre os que se declararam brancos, 10 estão seguros e 2 se sentem inseguros. Em relação ao entendimento sobre o que é racismo, 4 alunos disseram entender parcialmente sobre o assunto. Todos disseram existir racismo no Brasil, mas 8 disseram que não existe racismo dentro da escola. Todos declararam não ter sofrido ou cometido algum tipo de racismo e acham importante a escola abordar sobre o assunto. Em relação a qual atitude tomar diante de situações que envolvam o racismo, a turma do 6ºV01 respondeu da seguinte forma: 14 combateriam ou denunciariam de imediato, 4 não se envolveriam no momento e denunciariam posteriormente e 2 não se envolveriam.

#### 4.2 DADOS DO MONITORAMENTO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS – PLATAFORMA POWER BI

O Power BI é uma plataforma de análise de dados da Microsoft que permite acesso a indicadores de acompanhamento do Plano Estadual de Educação de forma fácil e transparente. A plataforma foi lançada em abril de 2023, em uma parceria entre a

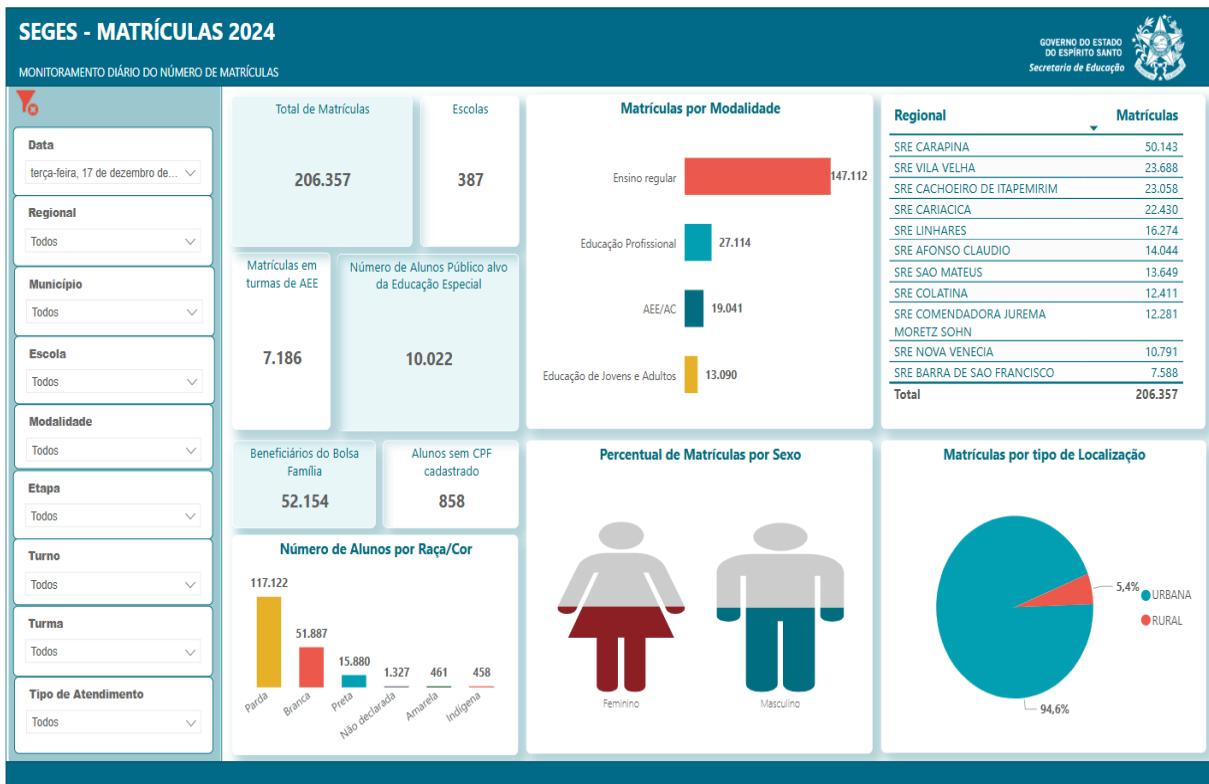
Sedu e o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). Essa plataforma extrai os dados do Sege, permitindo gerar relatórios, por meio de um painel de controle que mostra números, estatísticas, valores, lista e gráficos de maneira fácil e prática (Sedu/ES, 2023).

A seguir, fizemos a descrição dos dados de toda a rede estadual de educação da SRE de Afonso Cláudio, da EEEFM Fioravante Caliman e da turma do 6ºV01, colhidas no dia 17 de dezembro de 2024.

Do total de alunos matriculados na rede estadual, a plataforma nos mostra que havia 206.357 matrículas, em 387 escolas, com 7.186 alunos matriculados em turmas de AEE e 10.022 alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Além disso, temos, ainda, 52.154 beneficiários do Bolsa Família, 117.122 alunos da cor parda, 15.880 da cor preta, 51.880 da cor branca, 461 da cor amarela, 458 indígenas e 1.327 não declarantes. Em relação à localização dos alunos, a maioria (94,6%) é proveniente da zona urbana. No que se refere às matrículas por modalidades temos: 147.112 no ensino regular, 27.114 na educação profissional, 19.041 no AEE e 13.090 na EJA. Em relação ao percentual de matrículas por sexo, temos: 50,17% do sexo feminino e 49,83% do sexo masculino.

Além desses dados, é possível selecionar cada subitem, e a plataforma apresenta os resultados correspondentes. Por exemplo: é possível saber entre os alunos matriculados no ensino regular, quantos são da cor negra ou parda e quantos são da zona urbana ou rural (Figura 8). Fazendo um recorte entre beneficiários do Bolsa Família e raça/cor, identificamos que, entre a população de alunos brancos, 21,77% recebem Bolsa Família, 29,72% de pardos e 30,51% de pretos.

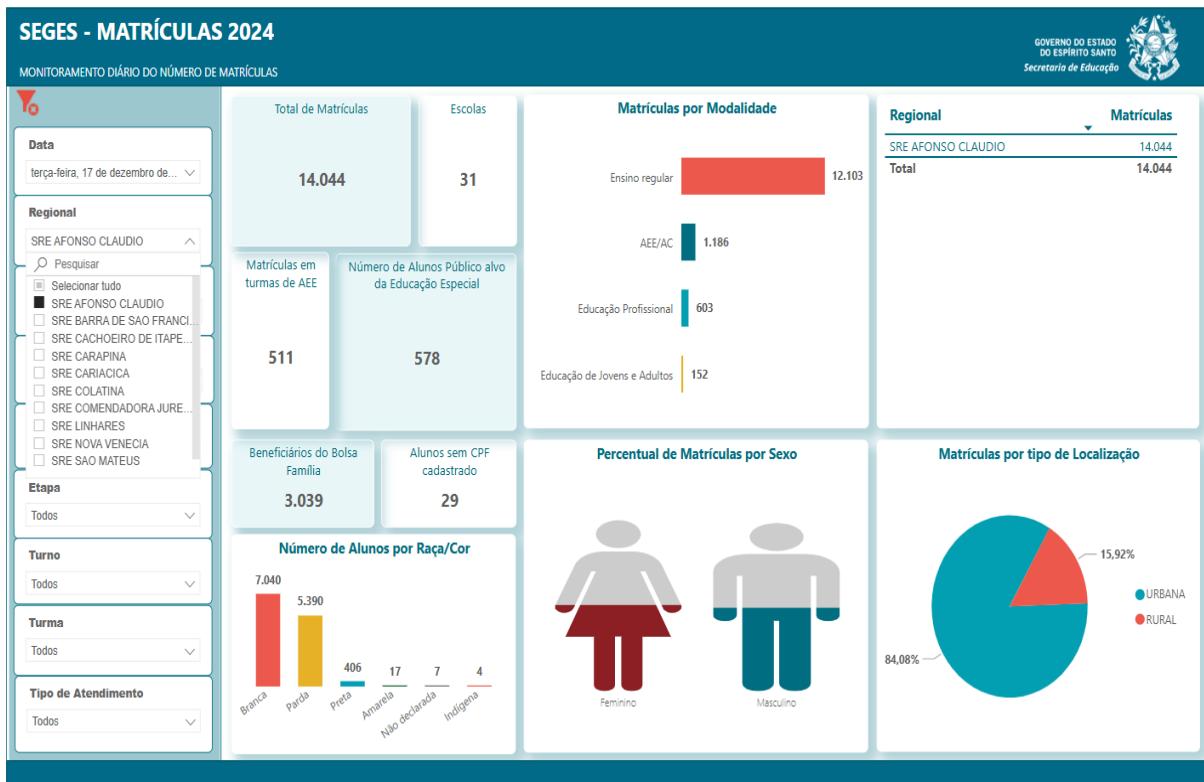
Figura 8 - Monitoramento Diário de Matrícula - Total Geral Sedu



Fonte: Sedu/ES app.powerbi.com (2024).

Os dados encontrados na SRE de Afonso Cláudio apontam 14.044 alunos matriculados em 31 escolas. Destes, 511 estão em turmas do AEE, 578 são alunos alvo da Educação Especial e 3.039 são beneficiários do Bolsa Família. Em relação ao número de alunos por raça/cor, a SRE de Afonso Cláudio possui uma mostra maior da população branca de alunos em relação ao total geral, devido à forte presença de imigrantes europeus na região: são 7.040 brancos, 5.390 pardos, 406 pretos, 17 amarelos, 4 indígenas e 7 não declarantes. São 84,08% de alunos provenientes da zona urbana contra 15,92% da zona rural. A maioria dos estudantes é de alunas, com 50,41% e 12.103 matrículas no ensino regular (Figura 9).

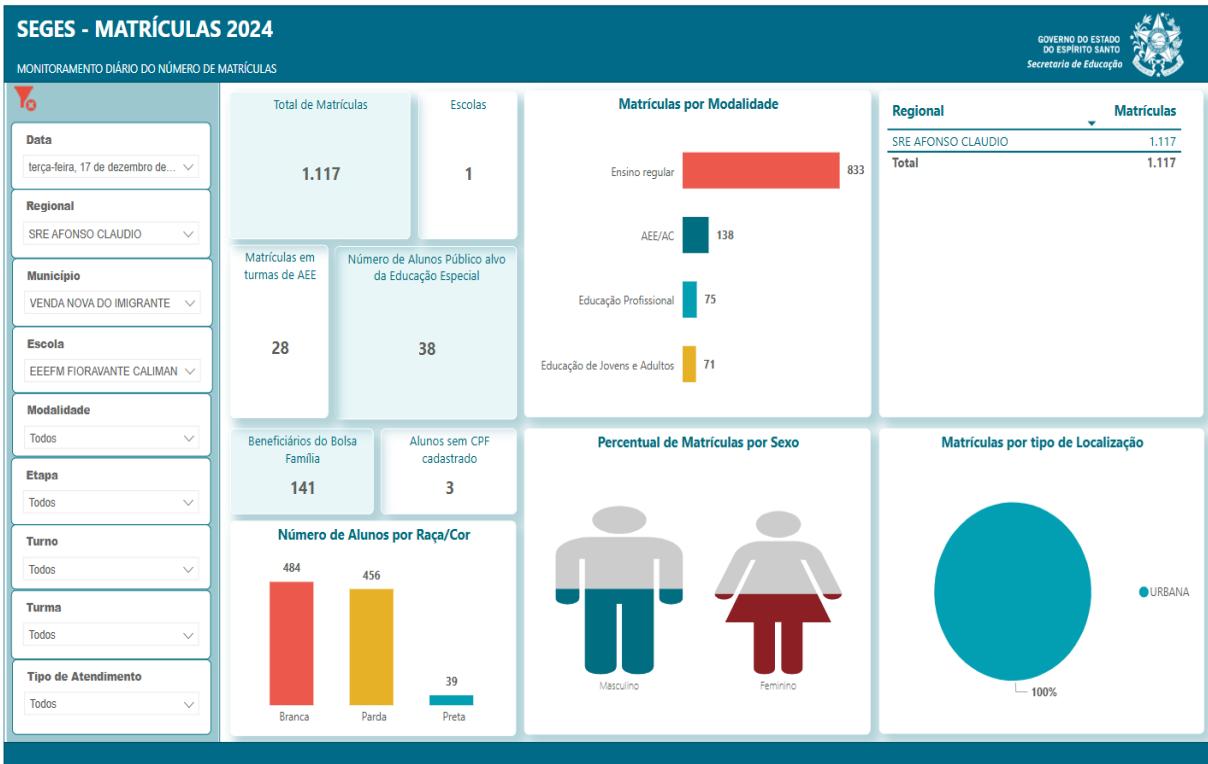
Figura 9 - Monitoramento Diário de Matrículas - SRE Afonso Cláudio



Fonte: Sedu/ES app.powerbi.com (2024).

Em relação às informações sobre a escola pesquisada, temos 1.117 alunos matriculados, 141 possuem Bolsa Família, 28 são do grupo do AEE e 38 são alunos público-alvo da Educação Especial. A diferença entre a plataforma Power BI e a Tabela 1 é que nesta última não foram computados os alunos matriculados no NEEJA. Em relação à declaração de raça/cor, 484 se dizem brancos, 456 se dizem pardos e 39 se dizem pretos. São 833 alunos do ensino regular, 75 da educação profissional e 71 da EJA; 50,77% são do sexo masculino e 49,23% do sexo feminino (Figura 10).

Figura 10 - Monitoramento Diário de Matrículas - EEEFM Fioravante Caliman



Fonte: Sedu/ES app.powerbi.com (2024).

Os dados referentes à turma do 6ºV01, disponíveis na plataforma Power BI, apresentam 26 alunos cadastrados no sistema, sendo 1 aluno público-alvo da Educação Especial, 4 beneficiários do programa Bolsa Família, 17 são brancos e 9 são pardos, 53,85% são do sexo masculino e 46,15% do sexo feminino.

#### 4.3 DADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Para melhor entendimento, dividimos a descrição de dados dos três grupos selecionados em quatro seções diferentes: perguntas relacionadas à identificação do participante; questões sobre sua relação com a comunidade; questões sobre sua relação com a escola e, por fim, sobre sua relação com as práticas corporais (Apêndices A, B e C).

##### 4.3.1 Identificação dos grupos

Foram elaborados três questionários diagnósticos e aplicados a três diferentes grupos. O questionário destinado aos alunos da turma 6ºV01 foi aplicado durante uma aula da disciplina de Estudo Orientado, contendo 20 questões abertas. Responderam 14 meninos e 12 meninas. Outro questionário foi aplicado para os pais em duas

reuniões agendadas no período noturno, na escola, contendo 24 questões. Na primeira reunião, estiveram presentes 5 pais; e na segunda reunião, 4 pais. Os demais pais responderam ao questionário enviado para casa pelos filhos (em envelopes nominais e com bilhete de instrução). Desses, 5 não retornaram o questionário. O questionário para os professores e gestão pedagógica continha 21 questões e foi aplicado no dia do planejamento de cada área de conhecimento (terças, quartas e quintas-feiras) para 14 profissionais, 6 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

Nos questionários dos três grupos havia três subdivisões: perguntas sobre identificação, relação com a comunidade, relação com a escola e relação com as práticas corporais. Em relação aos questionários diagnósticos aplicados, obtivemos, dentre os 61 respondidos, o retorno de 40 questionários de participantes do sexo feminino e 21 do sexo masculino, entre professores, gestão pedagógica, pais e alunos. Dentre os questionários respondidos por adultos, temos 19 pessoas acima de 40 anos de idade, 13 entre 30 e 40 anos e 3 adultos abaixo dos 30 anos. Já quanto aos alunos, 24 possuem idades entre 11 e 12 anos, 2 com 14 anos – estes dois últimos são fora da idade/série (Apêndices A, B e C). Na Tabela 2, abaixo, podemos perceber a distribuição dos participantes por sexo e idade.

Tabela 2 - Identificação dos grupos

	Participantes	Sexo	Porcentagem %	Idade	Porcentagem %
Alunos	26	14 meninos	53%	24 – 11 e 12 anos 2 – acima de 14 anos	92%
		12 meninas	47%		8%
Pais	21	1 masculino	5%	3 – menos de 30 anos 13 – entre 30 e 40 anos 19 – acima de 40 anos	9%
		20 femininos	95%		37%
Professores	14	6 masculinos	43%		54%
		8 femininos	57%		

Fonte: Elaboração própria – Apêndices A, B e C.

Quando verificamos os locais onde os participantes da pesquisa residem, constatamos que 53 pessoas moram no centro da cidade e 8 moram em bairros distantes ou fora do município de VNI. São 25 pessoas que nasceram no município e, a maioria, 36, vieram de outros municípios ou de fora do estado. Dentre os participantes, 12 moram no município há menos de 5 anos, 4 entre 6 e 10 anos, 32

entre 11 e 25 anos e 14 há mais de 25 anos. Em relação aos alunos, 5 vieram de fora do município e 21 estudavam na escola vizinha, situada no centro da cidade, próximo da escola atual. Na Tabela 3, abaixo, vemos localização dos participantes em relação à habitação, local de origem e tempo de moradia no município e percebemos a quantidade maior de participantes que vieram de fora.

**Tabela 3 - Localização dos participantes**

	Moradores		Origem		Tempo de moradia em VNI	
	Centro	Bairros distantes e fora do município	Nasceram no município	Nasceram em outros municípios	Até 5 anos	Mais de 5 anos
Alunos	22 – 84%	4 – 16%	12 – 46%	14 – 54%	6 – 23%	20 – 77%
Pais	17 – 80%	4 – 20%	5 – 14%	16 – 76%	5 – 14%	16 – 76%
Professores	14 – 100%	-	8 – 57%	6 – 43%	2 – 15%	12 – 85%

Fonte: Elaboração própria – Apêndices A, B e C.

Em relação ao nível de escolaridade, tempo de serviço e formação profissional, os resultados encontrados foram os seguintes: 5 participantes têm somente o Ensino Fundamental, 7 terminaram o Ensino Médio e 23 possuem Curso Superior. Destes, 14 têm pós-graduação (mestrado e especialização) e 9 tem graduação; os demais terminaram o Ensino Básico. Quanto à formação profissional e à ocupação dos participantes com Ensino Fundamental, temos: autônomo, faxineira, dona de casa, manicure e vendedor; para os que possuem Ensino Médio, temos ocupações como: dona de casa, auxiliar administrativo, secretária, cuidadora escolar; para os que possuem Curso Superior, temos: professor, pedagogo, servidor público do estado e bancário. No grupo que compreende os professores e a gestão pedagógica, 8 trabalham na escola até 5 anos e 6 participantes há mais de 5 anos até mais de 20 anos. Quando perguntados sobre a carga horária semanal de trabalho, 5 trabalham com uma carga horária de 40 horas e 9 acima de 40 horas semanais.

#### **4.3.2 Relação com a comunidade**

As informações obtidas dos questionários mostram que 5 alunos responderam que não existem locais próprios para algum tipo de prática corporal em seus bairros. Em seguida, 20 alunos responderam que, nos seus locais de moradia, existem áreas

como praças, campos de futebol ou *society*, quadras, clube, academias e áreas de lazer.

Em seguida, 6 alunos responderam que não participam de nenhuma atividade na área de cultura; 16 disseram que participaram de atividades como caratê, esportes (voleibol, futebol, atletismo, natação), danças folclóricas, bocha, corais e banda de música.

Em relação a ter algum tipo de prática corporal interessante para fazer em seus bairros, os alunos sugeriram capoeira, ciclismo, ginástica, xadrez, esportes (voleibol, natação, handebol), piques esconde e pega, peteca, trilhas na natureza e jogo de pique bandeirinha.

Já no grupo de professores e gestão escolar, 10 responderam que não fazem parte de nenhuma associação local; 4 fazem parte de algum tipo de associação, como de moradores, cultura local e coral, além de trabalhar como voluntário na Festa da Polenta. Em relação aos pais, 15 disseram não fazer parte de nenhuma entidade e 6 fazem parte de associações, entidades culturais, conselhos e trabalho voluntário na Afepol, no Instintuto Jutta Bastista do Hospital Pe Máximo e no Conselho Municipal de Assistência Social. Temos 13 pais que disseram não conhecer ou participar de manifestações culturais na comunidade e 8 fazem parte de entidades como igrejas e associações, como a Afepol.

Em relação a como os profissionais da escola resolvem os problemas de sua comunidade ou bairro, 1 não soube responder e os demais disseram que resolvem por intermédio de associação de moradores, com ajuda dos vereadores ou representantes de secretarias e das instituições responsáveis por cada setor. Já entre os pais, 11 disseram que não sabem ou não se interessam e 10 procuram a prefeitura, secretarias, Câmara de Vereadores ou a representação da comunidade.

Quadro 3 - Locais para os movimentos culturais e práticas corporais

Locais públicos e privados citados para movimentos comunitários relacionados à cultura e às práticas corporais.	
Alunos	Praças, campos de futebol ou <i>society</i> , quadras, clube, academias e áreas de lazer.
Pais Professores	Associações, entidades culturais, conselhos, igrejas, áreas de lazer da prefeitura, centro cultural e institutos.

Fonte: Elaboração própria – Apêndices A, B e C.

Pelos dados coletados, observamos, no Quadro 3, acima, a percepção dos participantes em relação às práticas corporais oferecidas pelos projetos da prefeitura e das escolas do município, quando eles conseguem citar exemplos de atividades desenvolvidas nas comunidades e os locais onde estas práticas são realizadas. Mesmo que alguns não façam nenhum tipo de atividade, eles reconhecem que há um movimento no sentido da importância de oferecer tais atividades por meio do poder público e projetos específicos.

#### **4.3.3 Relação com a escola**

Na seção sobre a relação com a escola, 16 alunos (4 meninas e 12 meninos) disseram que fazem alguma prática corporal no contraturno da escola em locais como clubes, praças, centro de eventos, rua, campo de futebol, escola e área de lazer. Praticam atividades como futebol, basquete, futsal, voleibol, natação atletismo, caratê e dança. Já 10 alunos (8 meninas e 2 meninos) não fazem nenhum tipo de atividade. Em relação à participação em atividades culturais, danças, teatro ou eventos esportivos, 21 alunos já participaram e 5 não. Eles citaram eventos como festas e quadrilhas, interclasse e torneios esportivos, mostra cultural e peças de teatro. Sobre a prática corporal feita durante as aulas de EF ou no recreio de que gostam muito, foram citadas atividades como queimada, câmbio, voleibol, futebol, jokempô (pedra/papel/tesoura), trilha ecológica, corrida, pique bandeira, piques em geral e guerra de balões. Sobre a realização de atividades culturais desenvolvidas na escola, eles citaram (9 alunos – 7 meninos e 2 meninas) festa folclórica, junina, quadrilha, mostra cultural e teatro. 17 alunos (7 meninos e 10 meninas) não participaram. Eles disseram (15 alunos – 10 meninos e 5 meninas) que aprenderam alguma história da escola com relação à cultura local por meio da Festa da Polenta, da Festa Folclórica e de Palestra sobre o racismo, 11 alunos (4 meninos e 7 meninas) não sabem dizer.

Sobre os professores e gestão escolar, 13 têm contato com os pais dos alunos e 1 não tem. Os momentos mais citados para ocorrer esse contato foram: reuniões individuais, plantão pedagógico, quando a escola convoca, eventos da escola, através de aplicativos como WhatsApp e em alguns momentos informais, fora do ambiente escolar. Todos acham importante manter o contato e deram exemplos de aproximação com a família, como: apresentação de projetos, reuniões de turmas, plantão pedagógico, exposições, feiras e mostras culturais, eventos que possibilitem conhecer

a equipe e a proposta pedagógica da escola e jogos escolares. Todos disseram conhecer alguma ação da escola na área da cultura, como Desfile da Beleza Negra, Mostra Cultural, Feira de Habilidades, apresentação dos trabalhos da disciplina de eletiva, Coral da Festa da Polenta, apresentações italianas, Feira do Curso Técnico em Informática (Fioratec). Em relação a conhecer a história da escola no desenvolvimento da cultura local, 13 de 14 participantes citaram exemplos como: local de origem de muitas festas e eventos culturais, Festa da Polenta, Grupos Folclóricos, Olimpíadas internas, Baile dos Universitários. Dois participantes citam que a história da escola faz parte da história da cultura local, ou seja, os acontecimentos locais passaram pelo espaço escolar.

Sobre os responsáveis, 2 não vão à escola, 3 só vão à escola para buscar o filho depois do término da aula, 9 somente quando são solicitados e 7 acompanham o filho com frequência. Sobre a aproximação escola/família, 7 disseram que não há, que falta interatividade entre escola/família, que precisa incentivar a participação dos pais e citaram evasão escolar, falta de interesse das famílias e o fim da festa junina. Em seguida, 2 pais disseram haver pouca aproximação, citaram a falta de comunicação e falta de atividades que promovam a convivência entre escola e comunidade. Já 12 participantes disseram que sim, que há proximidade, e citaram exemplos que já são feitos pela escola, como: eventos, reuniões, acolhimento da equipe da escola, conexão/comunicação com as famílias, relação da escola com a igreja (a escola emprestava o espaço escolar para aulas de catecismo) e comunicação da escola sobre os estudos e rendimento dos alunos.

Sobre como aproximar a escola e a comunidade, 7 pais não souberam responder e 14 citaram exemplos, como: reuniões pedagógicas, palestras, reuniões individuais, esportes, educação ambiental, feira, jogos, projetos, praças esportivas, competições, festas, atividades extraclasse que envolvam escola, família e comunidade. Sobre conhecer as ações que a escola realiza na área da cultura, 7 não conhecem e 14 citaram: Feira ou Mostra cultural, Desfile da Beleza Negra, eventos na área da Imigração Italiana, jogos esportivos, apresentações de projetos de disciplinas e relacionados à pesquisa, festa folclórica e festa junina ou quadrilha.

Quadro 4 - Ações conhecidas pela comunidade escolar

	Ações mais conhecidas desenvolvidas pela escola.
Alunos	Festas e quadrilhas, interclasse e torneios esportivos, mostra cultural e peças de teatro
Pais	Feira ou Mostra cultural, Desfile da Beleza Negra, eventos na área da Imigração Italiana, jogos esportivos, apresentações de projetos de disciplinas e relacionados à pesquisa, festa folclórica e festa junina ou quadrilha.
Professores	Desfile da Beleza Negra, Mostra Cultural, Feira de Habilidades, apresentação dos trabalhos da disciplina de eletiva, Coral da Festa da Polenta, apresentações italianas, Fioratec.

Fonte: Elaboração própria – Apêndices A, B e C.

A comunidade escolar reconhece a necessidade da realização de eventos que envolvam todos os participantes como uma forma de aproximar a escola da família e da comunidade, assim como desenvolver acolhimento reforçando o sentimento de pertencimento, como demonstra o Quadro 4, acima.

#### 4.3.4 Relação com as práticas corporais

Dos 21 questionários respondidos pelos pais, quando perguntados sobre se praticam ou alguém da família realiza algum tipo de prática corporal, 3 disseram que não fazem nada e 18 praticam atividades como musculação, tênis, corrida, futebol, caratê, academia, futebol, pilates, piques, voleibol, dança, basquete, caminhada, ginástica funcional ou de academia. Ainda, 5 disseram que não há lugares de lazer na comunidade e 16 citaram locais como: praças, igreja, área de lazer da prefeitura, Centro de Eventos, quadras de esportes, campo de futebol, Centro Cultural e Casa da Cultura.

Estes pais citaram (exceto 1) que as práticas mais comuns na comunidade são futebol (16 respostas), bocha (1), caratê (3), danças folclóricas (5), ciclismo/andar de bicicleta (2), academias (2), caminhar e atividade ao ar livre (1). Os pais citaram que 5 de seus filhos não praticam nenhuma atividade corporal no seu bairro ou comunidade e 16 fazem práticas como esportes (tênis, voleibol, futebol, futsal e basquete), caratê, dança, academia e andam de bicicleta.

Quando perguntados sobre alguma sugestão para seu bairro em relação às práticas corporais, 6 não souberam responder, 5 estão satisfeitos e 10 sugeriram atividades corporais como yoga, queimada, piques, ginástica, academia ao ar livre com professor instrutor, esportes como voleibol e basquete, ou melhorar o que já existe.

Em relação às lembranças de alguma brincadeira de criança feita ainda na sua comunidade, os pais citaram andar de bicicleta, jogar bola (pelada), belisca, peteca, amarelinha, piques pega e esconde, pular elástico, pique bandeirinha, pular corda, voleibol, queimada, jogo de lata, jogo de malha, pipa, boleba, betes/tacobol, jogo da velha, elefante colorido, futebol, brincar de roda (cirandas), trisca (pique pega em cima da árvore), contação de história, soltar pião. Quando perguntados sobre brincadeiras de criança que seu filho faz até hoje, 2 não citaram nenhuma e os demais citaram: soltar pipa, queimada, pique cola, pega e esconde, mãe da rua, futebol, queimada, jogo da velha, pula corda, balanço, amarelinha, voleibol, futebol e andar de bicicleta. E ao citar um tipo de brincadeira tradicional ou cultural, 4 não responderam e 17 citaram exemplos como: futebol, capoeira, pique bandeirinha, queimada, boleba, corrida do saco e ovo na colher, peteca, pique pega, pular elástico, mãe da rua, pique alto, cabo de guerra, mastrobol/espiribol, cantigas de roda, jogo de mora/moretina, bocha, amarelinha africana, pique bandeira, mãe da rua e pega ladrão.

No grupo de professores e da gestão escolar, dos 14 participantes, todos disseram fazer alguma prática corporal, como bocha, voleibol, natação, basquete, futebol/futsal, musculação/academia, corrida, ciclismo/MTB, caratê, atletismo, caminhada, danças folclóricas italianas. Quando perguntados sobre o conhecimento de quais práticas corporais os alunos realizam na escola, 1 disse não conhecer e 13 têm conhecimento, citando atividades como: futebol, futsal, voleibol, ginástica, alongamentos, danças, jogos, piques, pula-corda, 3 cortes, handebol, tênis de mesa, basquete, handebol, badminton, jogos individuais e coletivos, esportes, atletismo, treinamento esportivo, tênis de mesa e caminhada.

Quando perguntados sobre alguma brincadeira feita no seu bairro pelas crianças, 3 disseram não ver as crianças brincando no bairro ou nas ruas e 11 citaram brincadeiras como: queimada, pique bandeira, empinar pipa, pula-corda, piques, voleibol, corrida, bicicleta, jogar bola, fazer grau (empinar a bicicleta), altinha, travinha, atletismo e andar de bicicleta. Em relação a ver ou conhecer brincadeiras de criança feitas na rua ou no bairro de quando ainda eram pequenos, eles citaram atividades corporais como: pique esconde/pique litro, amarelinha, patins, corrida de carrinho de rolimã, pique bandeira, boleba, bambolê, pula-elástico, casinha, pula-corda, jogar bola

(pelada), belisca, piques em geral, quadrilha, gincana, queimada, futebol, pipa, toco de rua, pula-elástico e três cortes.

Na questão que envolvia conhecimento de alguma prática corporal ligada à cultura, 2 participantes disseram não conhecer e 12 citaram atividades como: queimada e piques, danças circulares, danças italianas, danças folclóricas, quadrilhas, zumba e bocha, jogo de “tombola”, capoeira, caminhada, atletismo, caratê, tênis de mesa e basquete. A questão sobre participar de alguma festividade ou movimento cultural na comunidade da qual a escola faz parte, 5 disseram não e 9 participam de movimentos como Festa da Polenta, Serenata Italiana, Passeio/caminhadas da Casa da Cultura, Coral, Festa do Socol, grupos folclóricos, festa do município, movimentos culturais (bandas, coral infantil, teatro e dança) e festas menores.

Quanto ao grupo de alunos, quando perguntados se praticam algum jogo, dança ou esporte, 18 disseram sim e 8 disseram não. Os locais mais citados foram praças, clubes, quadras, academias e centro cultural. As atividades corporais mais citadas foram futebol (7 meninos), voleibol (2 meninas e 1 menino), piques, caratê, atletismo, dança e tênis. Em relação ao tipo de atividade que mais gostam de fazer na escola, 11 citaram voleibol, 12 citaram futebol, 5 citaram queimada, 1 esportes em geral e 1 não gosta de fazer nada.

Quando perguntados sobre alguma brincadeira de criança de seu bairro que gostaria que fosse realizada na escola, eles citaram pigue pega ou esconde (14), queimada (5), boleta (1), andar de bicicleta (1), pique litro (1), voleibol (3), jogo de tênis de quadra (1), amarelinha africana (1), realização de torneios ou campeonatos (1) e 4 não citaram nada. Sobre a questão se gostariam de fazer ou conhecer alguma manifestação ou atividade na área da cultura, 12 responderam não e 14 sim, sendo as atividades corporais mais citadas: capoeira, amarelinha africana, saquinho no buraco, caratê, futebol feminino, queimada, bocha, dança, dança folclórica, voleibol e tênis.

O Quadro 5, a seguir, resume as práticas corporais mais conhecidas pelos grupos e aquelas mais praticadas por eles, assim como as brincadeiras de infância. Essas práticas corporais citadas pelos grupos de pais, alunos e professores estão

relacionadas às memórias do tempo de infância, do período em que eram estudantes e experiências vividas por eles.

Quadro 5 - Práticas corporais conhecidas e práticas pelos participantes

	Alunos	País	Professores
Atividades mais praticadas	Futebol, voleibol, piques, caratê, atletismo, dança e tênis, queimada e esportes em geral.	Musculação, tênis, corrida, futebol, caratê, academia, futebol, pilates, piques, voleibol, dança, basquete, caminhada, ginástica funcional ou de academia.	Bocha, voleibol, natação, basquete, futebol/futsal, musculação/academia, corrida, ciclismo/MTB, caratê, atletismo, caminhada, danças folclóricas italianas.
Brincadeiras antigas mais conhecidas	Pigue pega ou esconde, queimada, boleta, andar de bicicleta, futebol, pique litro, capoeira, amarelinhas, queimada, bocha e danças	Futebol, capoeira, pique bandeirinha, queimada, boleba, corrida do saco e ovo na colher, peteca, pique pega, pular elástico, mãe da rua, pique alto, cabo de guerra, mastrobol/espiribol, cantigas de roda, jogo de mora/moretina, bocha, amarelinha africana, pique bandeira, mãe da rua e pega ladrão.	Pique esconde/pique litro, amarelinha, patins, corrida de carrinho de rolimã, pique bandeira, boleba, bumbolê, pula-elástico, casinha, pula-corda, jogar bola (pelada), belisca, piques em geral, quadrilha, gincana, queimada, futebol, pipa, toco de rua, pula-elástico e três cortes.

Fonte: Elaboração própria – Apêndices A, B e C.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS GRUPOS FOCAIS

A análise e discussão dos resultados obtidos a partir dos grupos focais foi dividida em três seções, com três grupos diferentes: alunos, professores e pais. A primeira seção envolve a discussão do segundo encontro, com o tema acerca da questão: quais práticas corporais representam cada etnia da comunidade? A segunda seção, sobre o terceiro encontro, aborda a temática com a questão: quais práticas corporais indicam a participação confortável (sentimento de pertencimento e identidade) da comunidade representando as relações interétnicas? A terceira seção, sobre o último encontro, envolveu as contribuições práticas e caminhos para a escolarização de tais práticas. O primeiro encontro não foi discutido porque o objetivo foi apresentar os dados da pesquisa, assinatura do termo de consentimento e a dinâmica do funcionamento do grupo focal, além participação e constituição dos componentes do grupo focal. O grupo focal com os pais foi organizado em dois encontros somente, devido à falta de disponibilidade dos pais para ir à escola e adequar o horário do trabalho.

As frequências dos participantes em cada encontro e a duração estão descritas na Tabela 4, abaixo.

**Tabela 4 - Registro de frequência e duração dos encontros**

Registro do número de participantes e duração dos encontros.			
	Grupo Focal de Alunos	Grupo Focal de Professores	Grupo Focal de Pais
Encontro I	12 – 42'	9 – 38'	8 – 1h16'
Encontro II	10 – 44'	9 – 59'	6 – 1h12'
Encontro III	12 – 57'	8 – 49'	X
Encontro IV	11 – 50'	8 – 40'	X

Fonte: Elaboração própria – Apêndices D a K.

### 5.1 TEMA: QUAIS PRÁTICAS CORPORAIS REPRESENTAM CADA ETNIA DA COMUNIDADE?

#### 5.1.1 Encontro com os alunos

A discussão do segundo encontro, feito com a presença dos alunos da turma do 7ºM02, contou com a participação de 10 alunos (3 meninas e 7 meninos), da faixa etária entre 12 e 13 anos. Ao iniciarmos a introdução do tema, disponibilizamos para o grupo papel e canetinhas coloridas para que anotassem suas dúvidas e respostas,

no sentido de organizarem suas ideias à medida que o grupo discutia o tema. A discussão se iniciou com a pergunta: quais etnias estão presentes na nossa comunidade? As respostas dadas pelos participantes foram: italianos, alemães, indígena e africana. As falas foram: “Italiano, alemão e indígena (P10); “Negros” (P12); “Europeia” (P2) e “Africanos” (P6). Destacamos a fala de P2 que, ao ser questionado sobre quais etnias pode-se identificar na rua ou na escola, respondeu: “Negros e italianos”. Outro participante acrescentou: “Eu tenho um amigo indígena, é possível ver também. [...] A cor de pele dos indígenas é um pouco diferente. O jeito do cabelo também” (P12). Os alunos conseguem perceber a presença do grupo europeu, branco, representado pelos italianos em sua maioria, mas também a presença dos portugueses e alemães. Contudo, tiveram dificuldade de entender que o imigrante europeu é uma etnia que representa a cultura branca europeia.

Em continuidade, reportando aos alunos o que foi discutido, foi apresentada para o grupo, com o auxílio do PowerPoint, uma figura/imagem com a presença de várias etnias, realizando diferentes práticas corporais. Pedimos que o grupo falasse sobre o que eles estavam vendo/percebendo. Associada a essa figura, foi apresentada a relação de práticas corporais que os alunos citaram no questionário diagnóstico aplicado para a turma anteriormente. A partir das informações apresentadas aos alunos, pedimos que eles respondessem à questão: você conhece alguma prática que está associada a essa cultura que você evidenciou? Um participante citou a capoeira como representante da cultura africana: “Capoeira, é... africano” (P9). Outro participante (P12) citou a caça; o arco e flecha foi citado P10: “Arco e flecha para os indígenas”; e a peteca, como práticas da cultura indígena, foi citada por P7. Já P10 citou um exemplo da prática da etnia branca: “Tipo branco, o futebol!”. A bocha como representação dos italianos, foi citada por dois alunos (P2 e P10). “Italiano é bocha” e a ginástica, trazida pelos alemães (P12). Houve dificuldade e certa discussão sobre a peteca ser praticada por alemães ou ser de origem europeia, assim como a dificuldade de saber a origem das quadrilhas. Uma participante conseguiu identificar que a prática da peteca é advinda da cultura indígena (P6). Outra participante perguntou ao professor se a quadrilha era da etnia africana (P6). Um participante falou que o futsal representa a cultura do italiano e logo foi questionado pelo colega do porquê. A resposta foi: “Sim, eu sou italiano!” (P5), ou seja, como descendente de italianos, este jogo de futsal o representa pelo fato de praticá-lo. Apesar de não citarem inicialmente

a cultura asiática, no caso os japoneses, um aluno conseguiu relacionar a prática de caratê, sua origem e sua representação étnica, pelo fato de ter praticado no projeto da prefeitura (P9).

Em relação aos locais em que os alunos veem tais práticas corporais sendo vivenciadas, eles conseguiram relatar que bocha, futebol, baralho, dominó são praticados nas comunidades, em campos e locais desenvolvidos e construídos pela própria comunidade para o lazer (P5, P7, P10 e P12). Já a peteca, um participante disse que joga em sua rua: “Na rua da minha casa!” (P5). Quando questionamos, o colega respondeu: “Não praticam, mas brincam!” (P12), ou seja, diferenciando a prática como algo competitivo e a brincadeira como lazer. A prática de capoeira, caratê e ginástica foi visualizada e vivenciada em projetos da prefeitura, academias, em projetos esportivos em escolas e festas temáticas de associações comunitárias e escolas (P2, P5, P8, P10 e P12). Os alunos não visualizam a prática de capoeira ou peteca, que representam as etnias africanas e indígenas durante as aulas de EF. Quando perguntamos ao grupo se eles veem a prática da peteca e capoeira na escola, P2 respondeu: “Não!”

Quando questionados se percebem alguma dificuldade em relação às práticas corporais, dois alunos relataram o preconceito em realizar a capoeira. Ao serem questionados por nós: “É o quê? Dificuldade ou preconceito?”. Eles responderam: “Preconceito!” (P5 e P10). E, ao pedirmos para explicarem, um deles respondeu: “Porque eles são pretos!” (P5). Já a prática do jogo de bocha, os alunos relataram que existe preconceito por ser praticado por pessoas idosas (P10: “Bocha, porque é mais pessoa idosa!”). P1 e P10 citaram que há dificuldade em relação à condição financeira da pessoa, por não ter dinheiro para poder praticar algum tipo de esporte como lazer. No voleibol, na ginástica e no futebol, os alunos relataram preconceito em relação ao gênero: “Falam que o pessoal é ‘viado’ (P10), “Só porque a maioria é afeminado” (P12), em relação ao voleibol; ou “É, porque é sapatão” (P12), em relação ao futebol; ou “Porque falam que a menina é fraca” (P6), em relação ao handebol. Os participantes relataram, ao final do encontro, que a maior dificuldade em realizar algumas práticas corporais, em especial a capoeira, está no racismo. Há discriminação das pessoas pela prática da capoeira por ser de origem africana, ligada

à religião umbanda e à cor da pele. “Porque são pessoas negras. Porque tem preconceito com a cor. [...] a capoeira tem uma história ligada à... Umbanda!” (P7).

No encontro dos alunos, quando o tema avançou para como seria possível a valorização dessas práticas corporais e como elas poderiam ser realizadas, eles citaram exemplos como “Capoeira! Tendo aula de capoeira, estudo da capoeira. Prática, fazer capoeira” (P12); “Tendo estudo sobre” (P10). A bocha foi citada, assim como a pesca e o arco e flecha, como práticas corporais menos conhecidas e que poderiam ser estudadas na disciplina de eletiva, em eventos como o Desfile da Beleza Negra, Feira de Habilidades e nas aulas de EF (P2, P5, P10 e P12). Apesar de não citarem “aula de EF”, os alunos sugeriram uma maior valorização dessas práticas, quando são abordadas durante as aulas dentro da escola (P10 e P12).

Ao finalizar o encontro, pedimos que os alunos falassem o que mais haviam aprendido. Alguns relatos importantes foram feitos por eles, como: “As práticas corporais de cada etnia” (P10); “Personalidade” (P5). Indagamos: “Como assim, personalidade? Tipo... eu, enquanto pessoa? Que simboliza ou que representa a etnia?” O aluno complementou: “Que representa! Representa cada etnia!”. Outro aluno respondeu: “O estilo de divertimento de cada pessoa, qual prática corporal ela faz” (P7); e “A diferença das culturas, de cada cultura” (P7), “Esporte, de cada etnia” (P2). Um outro aluno disse que aprendeu que existe “A ligação das etnias com o nosso povo” (P12).

### **5.1.2 Encontro com os professores**

No grupo de professores, contamos com a presença de 8 professores e 1 pedagoga, sendo 4 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Ao iniciar a discussão do grupo de professores sobre quais etnias estão presentes na comunidade, eles citaram indígenas, africanos, asiáticos (japoneses, árabes e libaneses, em menor número) e europeus. Dentro da etnia europeia, os portugueses, os italianos, os alemães e os pomeranos. Entretanto, o grupo fez um debate sobre o reconhecimento do que é ser, pertencer a uma determinada etnia. Nesse sentido, houve uma problematização levantada pelo grupo e representada na fala de uma professora:

Como a nossa cultura foi muito... O eurocentrismo está muito presente aqui. Quando a gente olha, por exemplo, pra L. Z., que pergunta se ela é descendente de indígena, talvez ela nem saiba que é. Eles não conseguem

se reconhecer. Assim como nós temos muitos negros aqui na escola que não se reconhecem como negros. A gente faz esse trabalho todos os anos. Então, no sétimo dois, outro dia, fui lá conversar e perguntamos quem se identificava como negro? Um aluno levantou a mão, no oitavo dois! E todo, quem conhece o oitavo dois aqui, sabe que os negros lá, são majoritariamente. [...] Porque eles acabaram ficando numa sociedade que, infelizmente, impõe muito pra eles o que é o europeu. Então, eles acabam esquecendo. Mas muitos nossos alunos têm essa mistura (P20).

Um outro professor discute a ideia que ser ou pertencer a uma determinada etnia que não seja a branca europeia é sinônimo de vergonha e sofrimento. Dessa forma, as pessoas preferem não se reportar a elas, preferem esquecê-las ou diferir.

O pessoal comentava, ah, minha avó, minha bisavó foi pega por laço porque era selvagem. E aí as pessoas prendiam e depois até se acostumaram. Ou seja, é essa ideia de que é uma coisa ruim. Eles não valorizam essa descendência do indígena por esse motivo, por causa de situações do mesmo jeito que os escravizados. Que a minha avó era escrava, minha avó era escrava, sofria, sofreu, todo esse processo vem... Essa herança ruim que a sociedade impôs ainda é carregada por esses descendentes e suas crianças, principalmente. E podem ser alvo de algum tipo de chacota, de brincadeira (P16).

Outros professores participantes também citaram a dificuldade de se aceitar como de uma determinada etnia, principalmente a indígena e a africana, devido à pressão exercida pela etnia branca europeia dentro da própria comunidade. Temos relatos como: “[...] acho que às vezes a pessoa, ela se prende ao sobrenome [...] eu carrego o sobrenome Christ, que é alemão, mas tenho a descendência que é negra [...] com a parte da minha avó” (P15). Outro relato de uma professora negra: “[...] Devido a nossa sociedade como está, acho que muitos têm a vergonha de assumir [...], uma vergonha que eles carregam” (P19). Outra professora comentou que foi questionada por um aluno do nono ano sobre a dúvida (poderíamos dizer: medo) de sua própria origem/cor: “Um menino virou pra mim e falou assim, professora, você acha que eu sou branca ou você acha que eu sou pardo?” (P14).

Em um relato da professora participante sobre o evento escolar intitulado “Desfile da Beleza Negra”, cita uma situação vivida sobre o que é ser negro na comunidade:

Exatamente, porque esse grupo, essa etnia, eles se viam sempre marginalizados. Nós tivemos momentos aqui na escola da aluna que era umbandista fazer a apresentação dela, trazer os seus representantes. Gente, quebrar paradigmas em uma sociedade tão tradicional como a nossa é muito grande. Tiveram vários profissionais que viraram a cara quando a menina estava colocando o colar da umbanda nas pessoas, no grupo dela, na família dela. É entender que ela não está impondo nada. Eu não vou me tornar uma umbandista porque ela é e está fazendo o movimento dela. A única coisa que eu preciso fazer é respeitar. E nós estamos dentro de uma escola que ela é

democrática. Por mais que tenha a tradição, isso era uma escola religiosa, do salesiano, vírgula, escola estadual, país laico, desde 1889. Política e religião não se misturam. Educação e política, não se mistura. Então, da mesma forma que a gente pratica a religião, nós somos aqui cristãos, no espaço, essas outras religiões, elas estavam marginalizadas. Então, elaborar um desfile da beleza negra, um momento deste para que essa etnia se sentisse representante..., eles não foram ensinados a lutar pelos seus direitos (P20).

A discriminação que envolve o negro está presente não só na sua cor, mas na sua religião, na sua procedência, no seu comportamento. Atitudes incorporadas e realimentadas ao longo dos tempos, que estão enraizadas no cotidiano das pessoas, sendo elas de origem europeia, indígena ou africana.

Ao serem questionados sobre quais práticas corporais poderiam representar cada etnia, obtivemos respostas como: “O caso do negro é a Capoeira” (P16). Outro participante citou as danças folclóricas, a bocha e a mora representando os italianos (P13). Uma professora citou o caratê, representando a cultura asiática e o futebol representando a cultura branca (inglesa): “Mas o próprio futebol, porque ele é inglês, né?” (P20). Um professor citou, representando a etnia oriental (japoneses), as artes marciais: “As artes marciais, a maioria delas são de origem oriental, né?” (P16). Dois professores discutiram o jiu-jitsu e a relação entre o Japão e o Brasil na criação dessa luta. Em relação à etnia indígena, o grupo de professores discutiu o não conhecimento, ou pouco conhecimento a respeito de qual prática corporal representaria a etnia indígena em VNI. Um professor citou a corrida de tronco ou subir numa árvore: “Eu acho que a do índio que a gente costuma ver mais, na questão das tribos, é você correr com um tronco de madeira nas costas [...]” (P16). Outra professora participante perguntou se algum tipo de pique seria de origem indígena; enquanto outro professor perguntou se serrar um tronco de madeira seria indígena, mas logo foi contestado, pois essa prática é de origem alemã. Um terceiro participante citou a canoa como sendo de origem indígena: “A própria canoa que está nas Olimpíadas, eu acho que ela é de origem indígena” (P18). Outro professor perguntou se a colheita do açaí seria um tipo de prática corporal que representaria a etnia indígena (P15).

O grupo também questionou a brincadeira de corrida de saco, danças típicas, o jogo de “escravos de Jó”, chicotinho queimado e folia de reis, até chegar ao jogo de peteca e arco e flecha como uma prática representativa da etnia indígena: “Eu tenho aqui, é a flecha, a flecha” (P17). Um professor citou o exemplo das competições escolares

que trazem consigo a prática de esportes de origem da etnia branca, como o basquete e tênis de mesa sendo difundidos e praticados pelos nossos alunos:

[...] tem os esportes que estão ficando mais difundidos aqui na nossa região de acordo com a cultura dos EUA. Os esportes como basquete, baseball, futebol americano. Ainda é pequeno, mas por exemplo, o basquete está presente nas competições escolares (P15).

O grupo de professores citou locais de vivências dessas práticas: projetos desenvolvidos pela prefeitura, no caso da capoeira, em alguns bairros da cidade: “Eu vejo essa questão, assim, a questão da capoeira. Tem aquele menino lá em São João, William, né?” [referindo-se ao projeto municipal] (P19). Uma professora citou a prática de basquete, bocha, peteca, badminton vivenciadas na escola em projetos específicos, aulas de EF e no recreio. Ela também citou lugares de práticas corporais vivenciadas em festas típicas italianas, como o jogo de mora, locais de lazer como a prática do basquete na Área de Lazer da prefeitura e finalizou que “[...] são alguns lugares que vão tentando manter ou resgatar certos esportes para não deixar morrer” (P14). Outra professora participante falou do espaço da Casa da Cultura, que realiza o projeto de jogo de mora após a missa com as crianças, no intuito de resgate da cultura: “[...] eu vi a Claudete Bellon falando que ela estava organizando para fazer um jogo de mora com as crianças, que elas ficam em volta da mesa e se interessam” (P19).

É importante indicar se há locais destinados à realização dessas práticas corporais, pois isso lhes confere territorialidade, espaço de vivência, reconhecimento e valorização por parte dos praticantes. Entretanto, tais espaços e as aulas de EF ainda priorizam, predominantemente, os esportes tradicionais.

Dentre as dificuldades relatadas pelos professores na realização de algumas práticas corporais está a imposição da mídia, que dá visualização às práticas do momento, especialmente os esportes Olímpicos, em detrimento de outras não tão prestigiadas e valorizadas.

Eu acho que essas práticas são suprimidas pelas práticas midiáticas. [...] A mídia, ela domina. Então, assim, se você falar assim, tem a bola de futsal, a de vôlei, e tem a peteca. Se você não falar que eles têm que ir lá jogar peteca, eles não vão, porque eles vão pelo que está no midiático. Igual a gente tem a bocha ali. Às vezes, eles gostam de ir na bocha, quando é assim, na aula do Marcinho de Matemática. Vamos pedir para o Marcilio ir para nós lá na bocha? Quando é eletiva, para a gente sair da sala. Agora, na nossa aula [de EF], que é uma aula de prática corporal, eles não querem. Eles querem

porque a mídia acaba suprimindo os esportes que não são colocados ali em evidência (P18).

Outra participante citou sua vivência da capoeira, que era cheia de preconceito e como a mudança de concepção mudou a partir do momento que lhe foi dada a oportunidade de conhecer essa prática corporal:

Então, por exemplo, eu no início da minha juventude eu era preconceituosa quanto à capoeira. Eu não achava que era uma coisa correta. Hoje a minha visão é outra. Como é a visão outra também dos meus filhos. Então, eu acho que vem muito daquilo que a gente conhece, daquilo que a gente aprende, daquilo que a gente pesquisa. E eu não posso querer que um pai que está lá no interior tenha o mesmo conhecimento que nós (P13).

Uma outra dificuldade é a abordagem de práticas desvalorizadas pela mídia e pela cultura dominante, como uma professora relatou:

Mas como essas práticas são iniciadas na escola, tirando as práticas que são comuns, assim, que é do imigrante italiano, que é a mora que está mais presente e o futebol. Essas outras práticas, elas só são realizadas em eventos específicos. Por exemplo, o ano passado, eu, Igor e a Patrícia, nós fizemos um evento na Mostra Cultural, o nosso tema era dos indígenas. Aí tinha peteca [...], mas era específico para aquilo ali. Então, fica restrito (P20).

Os professores também relataram outras dificuldades relacionadas aos conteúdos abordados durante as aulas de EF: “O que eu vejo os alunos praticando aí, é restrito mesmo” (P17). Outra professora respondeu: “Mas eu acho que se fosse disponibilizado, se fosse oferecido para eles outros exemplos de práticas corporais, [professor], eu acho que eles iam aderir também” (P14). Percebemos que os professores conhecem as práticas corporais e sugerem que é necessário um olhar mais crítico no sentido da valorização das aulas de EF e dos critérios para seleção dos conteúdos.

Outros pontos citados pelos professores estão relacionados à discriminação racial religiosa, como apontam os comentários quando se abordou a questão da prática de manifestações culturais como o carnaval: “Porque em qualquer lugar que teve o domínio do cristianismo, você fala que é da matriz africana, você é da magia negra, você é macumba, do mal. Você é do mal” (P18). Um professor relatou a experiência de ter que desenvolver um trabalho de dança em uma ocasião do projeto desenvolvido na escola, chamado de “DançArte”:

[...] não sei se foi o primeiro ou o segundo DançArte aqui na escola que eu participei. Eu fiquei com os sextos anos. Acho que na época a gente fez isso na quinta série. E eu fiquei com a influência africana no Espírito Santo pra

trabalhar com os meninos no Dançarte. Não consegui desenvolver trabalho nenhum. E mães ligando aqui pra escola, falando: meu filho, não vai fazer esse trem de macumba, não! Que era o Congo, folia de reis. Não consegui extrair zero, daqui zero. E família pressionando [...] (P18).

Também encontramos relatos dos professores que veem dificuldades da prática de alguns esportes ou conteúdos da cultura corporal, como o *skate*: “E até entrar na Olimpíada era muito visto como esporte de vagabundo [...]. Que era marginalizado. [...] E ele indo para a Olimpíada, pronto. Aí, resolveu!” (P15); e com a dança: “[...] eu tenho dificuldade da dança porque a maioria dos meninos por preconceito, aí no caso de gênero, né?” (P18) e, na fala de outro professor: “[...] É difícil eles se exporem ao ridículo. Então, não passar o mico, não pagar o mico de estar dançando na frente, as pessoas rirem” (P19).

Preconceitos relacionados ao gênero foram relatados na fala dos professores:

[...] tenho várias mães, não deixam as meninas treinarem futsal com medo das meninas se tornarem lésbicas. Como tem várias ainda que acham que se o menino for pro vôlei, que ele vai se tornar homossexual. E por aí vai. Isso, assim, mãe, de ligar aqui pra escola, de proibir [...] (P18).

Observamos dificuldade relacionadas à falta de espaço, no caso do basquetebol: “Eu não tenho preconceito, mas dificuldade, por exemplo, no espaço físico pra jogar basquete” (P15) e “[...] a quadra da escola não está preparada para o basquete” (P16). Percebemos, também, falta de conhecimento de outros temas da cultura corporal: “[...] eu como professor, eu não domino, por exemplo, as artes marciais e a dança. Então, pra mim, trabalhar lutas, pra mim, é muito difícil” (P18). Seguindo o relato do mesmo professor:

[...] a gente estuda, aí eu consigo ir na parte teórica, só que na parte da vivência corporal fica limitado. Tipo, eu pegar um texto e ler, dá pra saber aonde foi criado o judô e tudo mais, agora você ir executar aquilo na aula faz um pouco de diferença. Aí, assim, é uma coisa que eu coloco sempre um objetivo meu de fazer, ainda não consegui executar, mas eu pretendo, assim que possível, realizar isso aí (P18).

Os professores, ao serem questionados sobre quais práticas deveriam ser mais valorizadas na escola e como, eles citaram algumas, como: “[...] eu já tive essa cobrança comigo e de outras pessoas pra mim, eu acho super válida a cobrança, é de a gente trabalhar só a capoeira ou maculelê na época do novembro” (P18), em referência à comemoração do Dia da Consciência Negra. Outra participante falou sobre a importância de abordar diferentes conteúdos da cultura corporal: “Ou estudar

sobre isso!" (P13). Eles também citaram: a bocha, o jogo de baralho e a mora, representando a cultura italiana; a capoeira, representando a cultura afro-brasileira; além de cirandas, pular elástico e o xadrez nos momentos de intervalo do recreio (P13, P14 e P16). O grupo sugeriu como momentos para abordar diferentes práticas da cultura corporal que envolvam temáticas relacionadas às questões étnicas raciais as datas e dias festivos, como: Feira de Habilidades, Dia da Consciência Negra, Festa Junina, Mostra Cultural e Científica, Desfile da Beleza Negra, Desfile Italiano, e durante as aulas da disciplina de Eletiva e de EF. Por fim, uma professora sugeriu a criação de um evento chamado "O encontro das Identidades": "A gente já discutiu há um tempo atrás e não foi levado para frente, sobre a questão de fazer um evento na escola das identidades" (P20).

Ao finalizar o encontro, os professores participantes relataram sobre o que foi discutido: "A gente ainda tem muita coisa pra fazer pra que a gente possa popularizar determinados comportamentos étnicos, diferentes do que a gente faz" (P16) e "[...]nós estamos caminhando com a questão da cultura afro, com o Desfile da Beleza Negra, mas a gente ainda deixa a desejar com as outras culturas, como a indígena" [...] (P16). Ainda, a fala de uma professora que afirmou que o que faz é insuficiente, que "[...] a gente deixa a desejar, a gente tem que ampliar o nosso olhar ainda mais" (P13).

### **5.1.3 Encontro com os pais**

A discussão desta temática foi feita no primeiro encontro com os pais, devido ao tempo disponível para o grupo se reunir na escola após o trabalho. Estavam presentes 8 participantes, todas mães de alunos e ex-alunos da escola, participantes do Conselho Escolar, ex-professoras que lecionaram na escola e atuais funcionárias da escola. Ao serem questionadas sobre as etnias presentes na nossa comunidade, as mães responderam: italiano, africanos, alemães e portugueses, mas não citaram os indígenas. Também foi citada pelas participantes a questão da miscigenação entre as etnias branca e africana: "Eu acho que principalmente italiano, por causa da imigração. Mas eu acho que a miscigenação hoje, nos dias de hoje, está muito grande. Africana, principalmente" (P23). Na fala de outra mãe: "Assim, porque minha mãe é de família negra. Meu pai é de família portuguesa. Português com alemão" (P28), e outra mãe relatou que a cultura italiana acaba por ser supervalorizada em detrimento das demais culturas: "Mas eu acho assim, que a força da cultura italiana ainda está

muito enraizada" (P23) e que ainda há muito preconceito em relação a quem é de fora, com características diferentes do imigrante italiano: "Eles olharam para mim, já viram que eu não era daqui [...]" (P25). Uma mãe relatou: "[...] eu lembro da minha infância, de relatos da minha mãe, que o povo de Venda Nova tem muito preconceito. [...] Alguém na padaria chegou perto do meu filho e falou assim... Nossa, o seu filho é lindo! Pena que o cabelo estraga" (P28).

Elas também relataram práticas discriminatórias em relação à cor e a ser diferente: "Há uns 15 anos atrás, isso era muito natural, as pessoas chegarem e falarem da pele, do cabelo. Assim, descaradamente. Desmerecendo, diminuindo a pessoa porque é afro" (P28). Outro relato disse: "Claro que melhorou muito. Mas, quando você ia procurar um serviço em Venda Nova, a primeira opção que eles te dão é casa de família. Para quem é preto. É essa era a primeira opção" (P25). Outra mãe relatou: "[...] tinha pais de amigas, de colegas de escola que não deixavam as meninas andar comigo porque minha mãe tinha ficado grávida de mim, solteira" (P23). Uma mãe citou que a presença atual dos novos habitantes de VNI representa os brasileiros, ou seja, a mistura de povos, como descrito na seguinte fala: "Brasileiro, né? Começa a vir a mistura. Os que vem de fora agora são os brasileiros, né? Que são as misturas" (P23). Vemos que o mito da miscigenação e assimilação está presente na fala das participantes, quando relataram que a força do imigrante italiano se sobrepõe às outras etnias, como a do negro.

Quando a discussão caminhou para a representatividade das práticas corporais e sua relação com as etnias, as mães citaram: a bocha, a mora, as danças folclóricas são práticas que representam a cultura italiana, como descrito no relato: "Eu acho que a italiana não tem nenhum problema [...]" (P23). Outra mãe relatou: "Principalmente a bocha, que os mais antigos daqui é o que eles mais gostam" (P22). E a capoeira representa a etnia africana, como descrito na fala de uma mãe: "Mas tem a capoeira também. Tem um grupo de capoeira em Venda Nova. Então, é muito difundido. Eu não conhecia" (P23). A mesma participante citou a prática da capoeira como se fosse exclusivamente de pessoas de origem africana: "Quem joga capoeira são meninos pardos e negros, que eu conheço. Temos ex-alunos" (P23). Outra mãe relatou: "Então, Venda Nova a capoeira, eu achei sempre que... que nunca teve muito incentivo, foco (P28). Elas citaram também esportes tradicionais praticados pela comunidade, mas

que não representam uma etnia específica, ou não conseguiram identificar a prática corporal com uma etnia específica, como: ciclismo, voleibol, caminhada, corrida, tênis, futebol, basquete, ginástica rítmica, dança, mastrobol, handebol e o xadrez. Contudo, uma mãe admitiu que “Então, para a branca, acho que a gente já tem muitos, que já são praticados na escola. O vôlei, handball, os meninos jogam futebol, futsal, eles já jogam na escola. Talvez, para a parte negra, trazer essa questão do...” [aqui ela foi interrompida por outra participante antes do término da fala] (P22). A peteca foi citada como representação da etnia indígena, apesar de não citarem a presença dessa etnia na constituição do povo de VNI.

Em relação aos locais em que as práticas corporais são feitas em suas comunidades, elas citaram as associações de bairros: “Em São João tinha” (P28); centros esportivos: “Tinha lá no Centro Cultural. Capoeira, sim” (P26); projetos da prefeitura: “O Projeto Campeões do Futuro” (P29) e a própria escola, como descrito anteriormente.

Dificuldades relatadas pelo grupo de mães foram a falta de profissionais para atender os projetos, como descrito nos relatos: “Eu acho que é um pouco falta talvez também de profissional pra poder dar a aula, entendeu?” (P22). No relato de outra mãe: “Eu acho que, por exemplo, aqui no município já tem, né? O Projeto Campeões do Futuro. Tem o basquete, tem o vôlei. Por que não coloca a capoeira?” (P27). Outros relatos destacaram o preconceito racial e religioso: “Eu já ouvi comentário que a roda de capoeira. Eles falam que é macumba” (P28) e “Comentários assim, esses jogos são estranhos, parece que chamam o bicho” (P28).

Duas participantes citaram que há a necessidade de tornar a capoeira conhecida como uma prática da cultura afro-brasileira, romper com a barreira do preconceito e da ignorância, como descrito na passagem:

É, o ritmo africano. Às vezes, a maioria de qualquer cultura africana, eles já falam de tambor, de samba, eles já falam que é..., principalmente o pessoal italiano. Eles confundem. É uma confusão, é um preconceito que é uma falta de conhecimento (P28).

Tal comentário deu continuidade à discussão a respeito da falta de conhecimento atrelada ao desprezo pela cultura africana e suas práticas, como descrito no excerto abaixo:

Eu acho que quando há um conhecimento, você desmistifica o preconceito. Então, se o preconceito existe, é porque a comunidade não conhece, muitas vezes não conhece, não tem noção do que é. Eu uso o poder público porque é de lá que tem que vir, do grande. Coloca aquilo ali, por exemplo, você leva pra uma escola, as crianças começam a conhecer, você começa a desmistificar, e a criança leva pra dentro de casa, apresenta, mostra, fala. Com o conhecimento que ela está falando, ela vai fazer o pai conhecer, a família conhecer, vai desmistificar essa questão preconceituosa e vai fazer aquilo ali crescer. Por exemplo, falando da capoeira. Seria uma forma de fazer a capoeira difundir. Aumentar, ampliar, ver a campo. Fazer os brancos entrarem no jogo. Trazer a parte que você conhece, você vai fazer parte. Pode gostar, não é porque é da etnia que eu não vou fazer, que eu não vou jogar. É por falta de conhecimento (P23).

As percepções que as mães relataram em relação ao que aprenderam com a discussão feita no grupo focal giraram em torno do resgate de práticas corporais que rememoram ações do passado e que poderiam proporcionar o convívio entre as crianças e entre a família, como vemos nos relatos a seguir: “A gente não vê os meninos mais se divertindo. A gente não vê os meninos mais interagindo um com o outro” (P22); “Se a gente tem essas lembranças hoje, é porque nós praticamos. Se eles não praticam, o que eles vão lembrar?” (P26); “Vai abrir um diálogo em casa. [...] Eu acho que vai sair dos muros da escola e isso vai abranger uma maior quantidade de pessoas de diversidades, mesmo” (P24). Uma outra via seria solucionar o excesso do uso do mundo virtual dos filhos e falta de tempo livre dos pais para cuidar deles: “A gente mesmo nunca está perto deles, socialmente, visivelmente, como mãe, como pai. Doze horas, eu só vejo os meus filhos dormindo” (P26). Outra mãe relatou: “Mas é a liberdade, igual você vê hoje, muita obesidade” (P22); “Falei da conexão, a gente está muito assim, nesse mundo virtual e está sofrendo daquela ansiedade das crianças, cada um no seu mundo, cada um na sua janelinha e quando a gente brinca, parece que a gente libera, né?” (P28). O Quadro 6, abaixo, encontra a síntese da discussão dos grupos de alunos, professores e de pais.

Quadro 6 - Etnias e representações das práticas corporais

Grupos	Etnias presentes	Práticas Corporais e suas representações étnicas			
		Africana	Indígena	Branca	Asiática
Alunos	Africanos, italianos, alemães, indígenas, espanhóis e portugueses	Capoeira	Peteca, arco e flecha	Bocha, ginástica, futebol e quadrilhas.	Caratê
Professores	Indígenas, africanos, italianos, japoneses, árabes, alemães e pomeranos	Capoeira, escravos de Jó, maculelê	Peteca, corrida do tronco, arco e flecha	Futebol, basquete, tênis, danças folclóricas italianas, bocha, mora e badminton	Jiu-jitsu e caratê

<b>País</b>	Italianos, alemães, portugueses e africanos	Capoeira	Peteca	Bocha, mora, danças italianas, voleibol, futebol, ginástica, dança, basquete, ciclismo, corrida, caminhada, xadrez, handebol.	Não foi citado
-------------	---	----------	--------	---	----------------

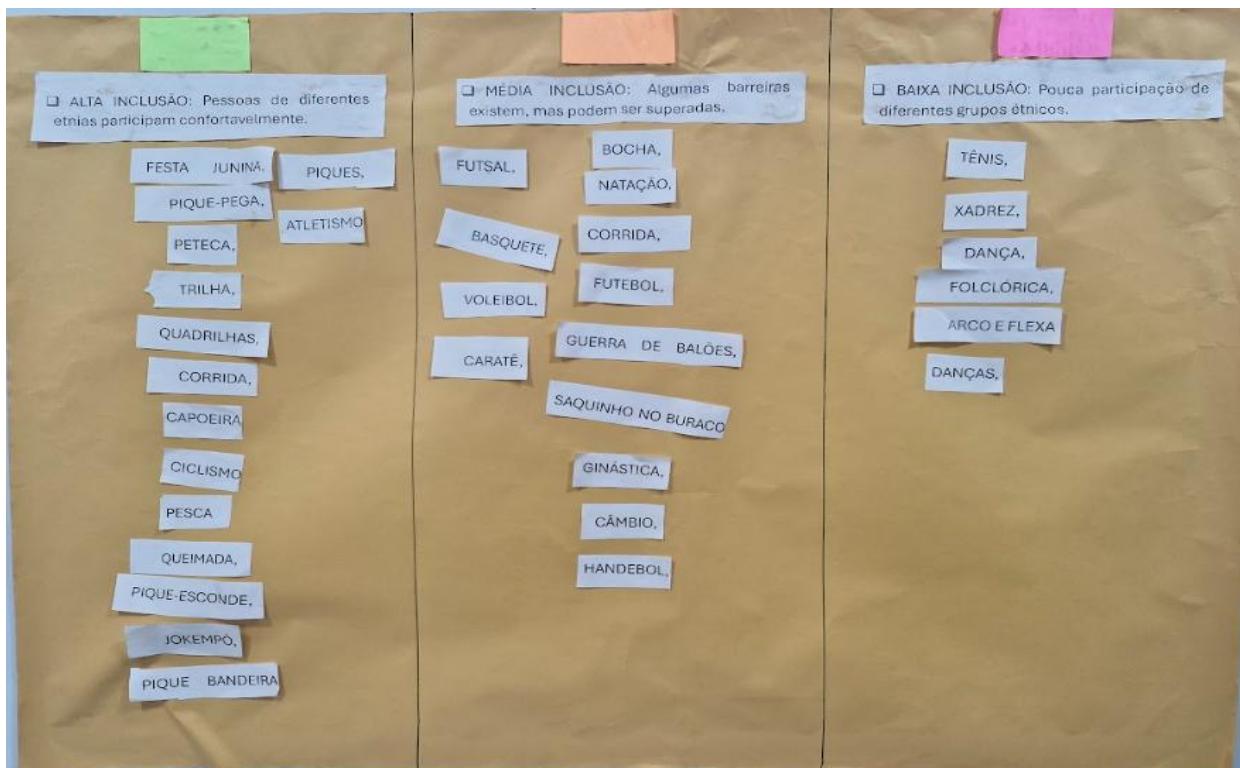
Fonte: Elaboração própria – transcrição dos áudios.

## 5.2 TEMA: QUAIS PRÁTICAS CORPORAIS INDICAM A PARTICIPAÇÃO CONFORTÁVEL (SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE) DA COMUNIDADE REPRESENTANDO AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS?

### 5.2.1 Encontro com os alunos

No terceiro encontro, estiveram presentes 12 alunos, sendo 7 meninos e 5 meninas. Eles iniciaram a discussão sobre o que faz alguém se sentir parte de um grupo. E quais práticas corporais reforçam o sentimento de pertencimento e promovem as relações interétnicas? Os alunos responderam que para fazer parte de um grupo é necessário: “Ser incluído nele” (P6), “Ser escutado” (P7), “Colaborar” (P2), “Conversar” (P4), “Aceitar a opinião do outro” (P12), “União” (P3), “Estar de acordo com as ideias” (P11), “Harmonia” (P5). Não houve a preocupação, por parte dos participantes, de uma pessoa fazer ou não parte de uma determinada etnia, mas ser aceito como “um” do grupo. Em seguida, foi distribuído para o grupo um envelope contendo todas as práticas corporais listadas por eles no questionário diagnóstico e o pesquisador pediu para que eles classificassem essas práticas em três grupos: alta, média e baixa inclusão. Ao final, o grupo produziu um cartaz, como mostra a Figura 11, abaixo.

Figura 11 - Cartaz produzido pelos alunos sobre as práticas corporais



Fonte: Acervo de fotos do autor (2025).

O grupo teve muita dificuldade de relacionar cada prática corporal a uma das três categorias descritas. Cada participante encontrava algum tipo de barreira que impedia determinada prática corporal de ser de alta inclusão, ou facilidades relacionadas à quantidade de praticantes, como, por exemplo, descrito nos relatos a seguir: “Futsal é médio. [...] Tem lugar que não tem quadra” (P10), “Futebol é baixo, tem racismo” (P2), “Xadrez é baixo. [...] Porque eu sou ruim” (P5), “Tênis é baixo. Porque precisa de raquete” (P10), “Futebol é médio. [...] Um negro lá. Olha o seu macaco, só porque fez o gol” (P7), “Danças Folclóricas. [...] Tem gente que tem preconceito” (P12), “Capoeira. [...] Qualquer pessoa pode jogar. E não tem muito preconceito, é mais pessoa negra” (P10), “Basquete, é médio. [...] Só tem negão jogando” (P5), “Voleibol. Médio. Porque falam que os meninos são gays” (P10), “Queimada. [...] Tem muita gente que joga na rua, não importa a cor” (P4), “Dança em geral. [...] Eu tenho preconceito” (P12). Esses relatos referentes às dificuldades e barreiras que os alunos citam aqui foram descritos no encontro anterior.

Como houve muita discussão, com diferentes opiniões sobre as justificativas do porquê classificar as práticas, o grupo decidiu fazer a seguinte dinâmica: um aluno escolhia um papel com uma prática corporal e o grupo votava a qual nível de inclusão

ela pertenceria. Os critérios que os participantes utilizaram estavam ligados ao conhecimento daquela prática, da quantidade de praticantes e se havia algum tipo de preconceito.

Durante a dinâmica, uma participante questionou a forma como o grupo estava classificando cada prática corporal e sugeriu que a pergunta deveria ser feita de outra maneira:

Eu acho que a gente deveria mudar a pergunta. A pergunta no caso deveria ser, se cada um se sente confortável em fazer alguma coisa. [...] Porque tipo assim, ao invés de perguntar se você acha que é uma alta inclusão? Não! Tem que te perguntar, você se sente confortável em fazer isso? Muito bom, ou mais ou menos ou não me sinto confortável (P6).

Ao terminarem o cartaz, pedimos para cada participante falar, de forma individual, qual a prática corporal que o representaria, que ele se sentia confortável em fazer. Alguns citaram mais de uma prática corporal e os relatos dos alunos foram os seguintes: 1 aluno respondeu caratê, 2 responderam capoeira, 3 citaram as brincadeiras de piques, 2 citaram fazer trilhas. O restante dos relatos foram relacionados com os esportes tradicionais: atletismo, 3 alunos; handebol, basquete e futsal, 1 aluno; futebol, 2 alunos; ciclismo (andar de bicicleta, fazer trilhas e manobras), 3 alunos; e voleibol, 6 alunos. Percebemos que a maioria dos relatos se refere às práticas corporais relacionadas aos esportes tradicionais, principalmente os de quadra, e as que eles participaram em projetos ou treinamentos esportivos oferecidos pela prefeitura, clubes ou escolas.

Quadro 7 - Classificação das práticas corporais pelos alunos

ALTA INCLUSÃO: Pessoas de diferentes etnias participam confortavelmente.	MÉDIA INCLUSÃO: Algumas barreiras existem, mas podem ser superadas.	BAIXA INCLUSÃO: Pouca participação de diferentes grupos étnicos
Festa junina, quadrilhas, piques, pique-pega, peteca, trilha, corrida, capoeira, ciclismo, pesca, queimada, pique-esconde, joquempô e pique bandeira	Bocha, futsal, natação, basquete, voleibol, futebol, caratê, guerra de balões, ginástica, câmbio, handebol, saquinho no buraco.	Tênis, xadrez, danças, arco e flecha, danças folclóricas.

Fonte: Elaboração própria – transcrição dos áudios.

### 5.2.2 Encontro com os professores

No terceiro encontro realizado com o grupo dos professores e funcionários da escola, estavam presentes 8 participantes, sendo 4 homens e 4 mulheres. Ao iniciar o

encontro, pedimos que eles respondessem ao questionamento sobre o que faz com que uma pessoa se sinta parte de um grupo, e as respostas foram: “[...] fazendo alguma coisa no grupo, exercendo alguma função, fazendo alguma coisa que o grupo espera que você faça” (P16), “Você tem funcionalidade” (P18), “[...] eu acho que o acolhimento também é elemento muito importante” (P20), “A empatia, né?!” (P18), “As pessoas que se identificam com determinado assunto [...]” (P14), “Eu acho que fazer parte de um grupo também é quando o grupo representa os seus interesses, né? [...] você está defendendo mesma ideia” (P13), “[...] acho também quando tem alguma que possa ajudar o grupo, que eu posso inserir alguma coisa. Novidade, que eu preciso colaborar com alguém” (P17).

Um participante falou da importância de não só se sentir útil, mas ser respeitado enquanto integrante, mesmo com opiniões diversas, como descrito no trecho a seguir:

E quando se sente útil. Se você está num lugar, mas você vê que você meio que está de sobra, você não vai se sentir parte dali. Agora, se você fala alguma coisa, ainda que as pessoas não concordem e elas te dão importância, respeitam a sua fala, eu acho que você passa a se sentir parte dele. Então não é você estar de facto organizado com outras pessoas. Isso não basta. É preciso se sentir respeitado naquele ambiente e contribuir de alguma forma (P15).

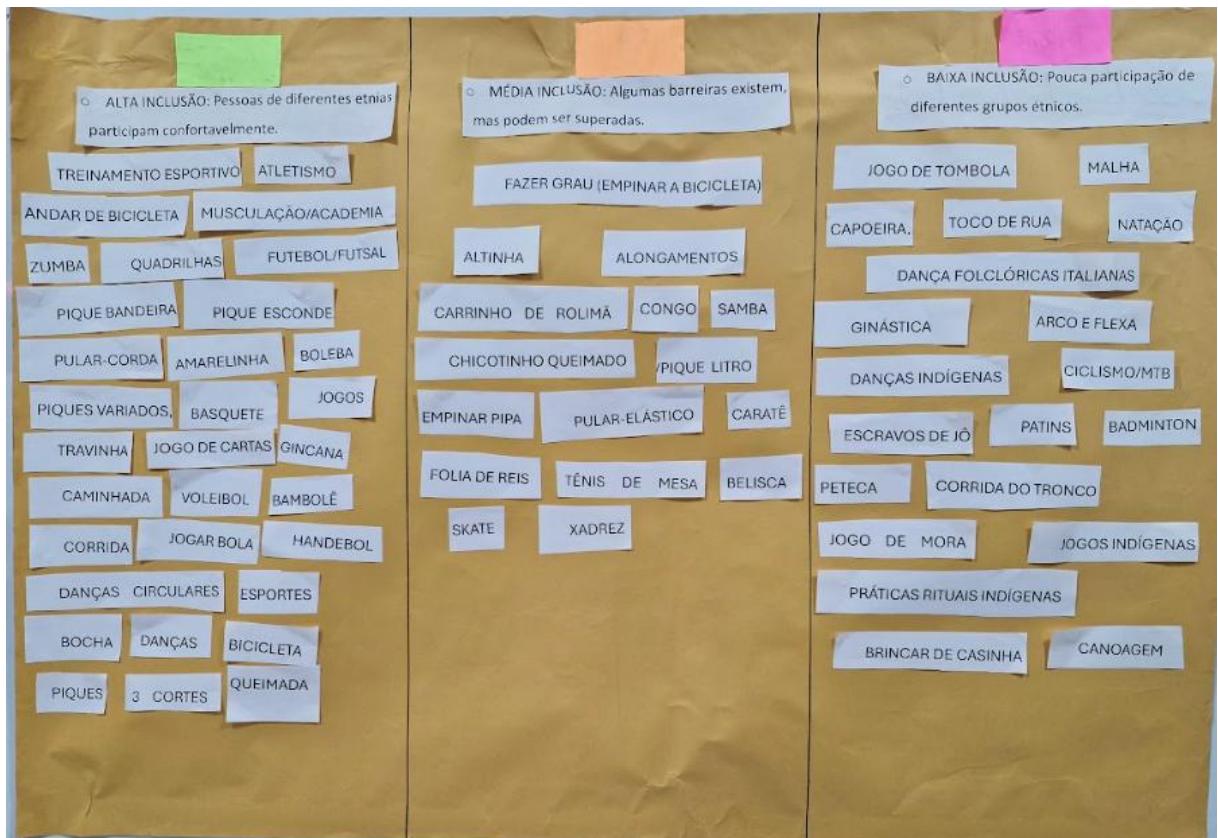
Na fala de outra participante, vemos a questão de que pertencer é ter o seu espaço assegurado, estar à vontade para contribuir, identificar-se com, como descrito no trecho a seguir: “[...] onde você não se vê, você não se projeta. E falando sobre etnias, é muito importante que esses movimentos, eles aconteçam dentro da escola para que os alunos possam se sentir parte do grupo” (P20).

A discussão prosseguiu dentro do tema, abordando o questionamento sobre quais práticas corporais reforçam o sentimento de pertencimento. O grupo de professores levantou algumas proposições, descritas a seguir: “Aqui, em Venda Nova, eu só vejo as manifestações do voluntariado de italiano” (P20), “Mais famoso é o esporte também...” (P17), “[...] de juntar várias etnias, o futebol é grande exemplo” (P18), “Esporte comunitário de Venda Nova...” (P15), “Que promove as relações entre as etnias? Eu acho que é o esporte” (P13 e P14).

Em seguida, o encontro prosseguiu com a mesma dinâmica descrita no grupo dos alunos, ou seja, eles receberam a lista de práticas corporais citadas por eles no

questionário diagnóstico. O resultado da discussão foi a produção do cartaz representado na Figura 12, abaixo.

Figura 12 - Cartaz produzido pelos professores sobre as práticas corporais



Fonte: Acervo de fotos do autor (2025).

A discussão feita no grupo de professores durante o desenvolvimento do cartaz girava em torno do conhecimento da prática corporal, a memória da prática quando criança e sobre essa prática ser oferecida na comunidade por meio de projetos, eventos e associações, como trazem algumas citações: “Olhando aqui a questão do caratê, a gente só tem lá no particular” (P19), “Caminhada também é muito... Só conheço isso aqui” (P20), “Eu já ouvi falar mãe da rua” (P15), “Jogo de malha é isso aqui, ô! Eu joguei bastante lá na minha casa” (P17), “Pula elástico... As meninas que pulavam muito elástico. Esse aqui também eu conheço pouco” (P17), “Eu já pulei muito elástico. Pular elástico não era uma brincadeira minha de criança” (P19), “Danças folclóricas, quase nada!” (P19), “Aqui no Espírito Santo não é cultural jogar peteca” (P14).

Quadro 8 - Classificação das práticas corporais pelos professores

ALTA INCLUSÃO: Pessoas de diferentes etnias participam confortavelmente.	MÉDIA INCLUSÃO: Algumas barreiras existem, mas podem ser superadas.	BAIXA INCLUSÃO: Pouca participação de diferentes grupos étnicos
Treinamento esportivo, atletismo, andar de bicicleta, musculação, academia, zumba, quadrilhas, futebol, futsal, pique bandeira, pique esconde, pular corda, amarelinha, boleba, piques variados, basquete, jogos de cartas, travinha, gin cana, caminhada voleibol, bambolê, corria, jogar bola, handebol, danças circulares, esportes, bocha, danças, 3 cortes e queimada.	Altinha, alongamentos, carrinho de rolimã, congo, samba, chicotinho queimado, pique litro, empinar pipa, pular elástico, caratê, folia de reis, tênis de mesa, belisca, skate e xadrez.	Jogo de tômbola, malha, capoeira, toco de rua, natação, danças folclóricas italianas, ginástica, arco e flexa, danças indígenas, ciclismo e MTB, escravos de Jó, patins, badminton, peteca, corrida do tronco, jogo de mora, jogos indígenas, práticas de rituais indígenas, canoagem e brincar de casinha.

Fonte: Elaboração própria – transcrição dos áudios.

Em seguida, todos disseram se sentir à vontade, ou confortável ao fazer um tipo de esporte, seja coletivo ou individual. Os exemplos de esportes citados foram, voleibol, futebol, basquete, tênis de mesa, corrida de rua e atletismo. Quatro professores citaram jogos e brincadeiras de infância, como: boleba, queimada, piques, escravos de Jó. Uma professora citou danças circulares e duas citaram atividades de academia.

Foi pedido para o grupo eleger uma prática corporal que representasse o sentimento de pertencimento e identidade. O grupo elegera o futebol, como descrito em alguns relatos: “[...] além de unir as etnias, ele une, é... as diferentes classes econômicas” (P14), “É o esporte mais popular do nosso país” (P15). Também concordaram que o esporte, por ser mais difundido e praticado pelos alunos, acabar abrindo as portas para muitos.

E quando perguntados sobre o contrário, os professores responderam: “Acho que é aquilo mais específico de cada. Por exemplo, a mora mais é italiano, né? Então, não vai juntar as outras etnias, né? Só os italianos, não é isso?” (P17), “Assim como os Jogos Indígenas que... não atrai muito” (P17), “Folia de Reis também, que é uma atividade também específica de pequenos grupos” (P16). Na fala de um professor, a discriminação e o racismo são barreiras ainda presentes, quando ele cita: “[...] como a criança negra não vê os seus pais brincando ou praticando aquela atividade [a mora], então automaticamente ele se exclui ali, ou ele é excluído, porque ele não faz parte daquele círculo” (P16).

A partir dessas duas ideias centrais, o grupo foi questionado se as práticas corporais mais específicas e culturais proporcionam uma dificuldade de interação interétnica. Eles responderam sobre o saber fazer e oferecer, possibilitar o conhecimento sobre: “Depois que ele entendeu o esporte, passou a curtir, a gostar” (P14), “Acho que o esporte [se referindo ao pique bandeira], ele consegue dar para a pessoa que consegue se destacar no esporte, ele consegue dar uma autoestima fora do normal”. (P13). Outra professora explicou:

O que eu acho é que é cultural. Eu acho que a partir do momento que você disponibiliza, que você oferece com mais frequência. [...] Eu acho que é uma questão de disponibilizar, é cultural, porque futebol todo mundo joga em qualquer lugar. É jogos indígenas, é mais lá, o congo é mais na comunidade, é de matriz africana. Eu acho que é questão de disponibilizar. Talvez até falta de conhecimento dos meninos a partir do momento que eles tiverem contato (P14).

As práticas corporais menos conhecidas, referentes principalmente às culturas afro-brasileira, indígena ou à dos imigrantes italianos, por serem desconhecidas ou desvalorizadas, configuram, na visão dos participantes, barreiras à sua prática. A cultura hegemônica também favorece o esquecimento, o embranquecimento. O que une não é somente praticar, mas conhecer e respeitar o diferente. O tratamento igualitário é tratar o diferente nas suas diferenças.

### **5.2.3 Encontro com os pais**

Começamos o segundo encontro com as mães e contava com a presença de 6 participantes. Iniciamos a discussão com a mesma questão abordada nos grupos de alunos e professores: O que faz você se sentir parte de um grupo? As mães responderam: acolhimento, se sentir à vontade, abertura para a diversidade, poder dar sua opinião. Estes são alguns relatos das mães que representam tais percepções: “A primeira coisa é acolhimento” (P28), “Pessoalmente, o que vocês falaram, o acolhimento é fundamental. Se não tiver acolhimento é mais complicado” (P24), “Eu acho que é até difícil da gente se entrosar, né? Se inserir, né? Se não tiver o acolhimento. Quando a gente não estiver à vontade, a gente não consegue nem... e inserir, né? Em certos grupos, né? (P22)”, “Eu estou aqui falando até demais, ultimamente. Mas é porque eu estou me sentindo à vontade (P26), “Porque se não tiver esse acolhimento, a gente não consegue nem... Dar a sua opinião” (P22).

Seguindo a discussão, o pesquisador perguntou sobre as práticas corporais que reforçam o sentimento de pertencimento e promovem a relação entre as etnias. As mães responderam: danças, caminhada, trilhas, andar de bicicleta e os esportes tradicionais (voleibol, handebol, atletismo, corrida, futebol). Os relatos das mães relacionam o se sentir à vontade com o sentimento de pertencimento, como descrito a seguir: “Então, é essa diversidade que faz a gente sentir o pertencimento” (P28), “E o legal é que a música e a dança, dentro da música e da dança, englobam várias culturas. Estilos, ritmos. Cada um tem um gosto, uma preferência que dá para promover essas relações, de etnia, né?” (P28), “[...] essa formação da dança, do grupo, da festa polenta [...], um monte de gente se sente à vontade, mesmo que não seja da cultura italiana, de estar ali” (P28), “Atletismo, corrida, bicicleta. Eu acho que você se sente livre, se sente bem [...]” (P26) e “Hoje eu não faço, mas eu já joguei handball, que eu gostava muito [...]” (P22).

Como não realizamos a mesma dinâmica de construção do cartaz com o grupo de mães, optamos por utilizar o *datashow* e retomar a listagem das práticas corporais presentes no questionário diagnóstico, para que o grupo pudesse se orientar no momento de classificá-las quanto ao grau de interação que proporcionam.

O grupo citou que os esportes tradicionais proporcionam uma interação entre as etnias, como descrito nos relatos: “Esportes” (P29), “Futebol, né?” (P26), “Futebol, vôlei...” (P22). Algumas dificuldades foram citadas, como: “Eu acho basquete. Eu acho basquete, bem americano. [...] Não é qualquer lugar que você tem uma quadra de basquete” (P26), “O tênis também. Eu acho um pouco difícil. Eu não vejo muito” (P22), “Aí já tem uns iguais, caratê, capoeira, isso aí já não é a gente mesmo que consegue inserir isso na comunidade” (P22). Em resposta, a colega falou: “Precisa de um profissional pra estar trabalhando” (P28). Contudo, o grupo afirmou que, para tornar as práticas corporais mais acessíveis e populares, seria necessário: “E tem muitas dessas práticas e talvez as pessoas também não saibam ao certo como é. Apresentar, isso daí, umas oficinas, apresentar o que é, como é, qual é a forma” (P25) e “O diálogo com o poder público, o diálogo entre as culturas. O diálogo entre as culturas” (P28). Uma mãe explicou essa parceria com o poder público e a relação entre os espaços públicos e a escola:

Quando se fala ali dentro da escola e fora da escola, eu acho assim, dentro da escola, eu acho que a gente tem mais facilidade de estar inserindo, talvez, algumas práticas diferentes e apresentá-las para conhecimento. Aí, quando é fora da escola, eu já acho mais difícil a gente conseguir trazer isso. Eu acho que depende muito igual você falou, o poder público, essas coisas. Porque, geralmente, a gente não tem muita influência para trazer, talvez um certo esporte diferente, falando fora da escola. E aí precisa ter influência de um poder público para poder estar trazendo alguma coisa diferente e apresentando isso, ou talvez até colocando ali à disposição da comunidade para poder participar e conhecer, praticar certos esportes. Eu acho que, assim, de fora seria dependente de outras pessoas. Dentro da escola, talvez, assim, tem encontros ou reuniões e discutir sobre trazer alguma coisa diferente, apresentar para todo mundo vir e ver se todo mundo concorda e começar a praticar, ver se todo mundo gosta, quem vai ter afinidade, quem não vai, quem vai gostar. Isso aí, acho que seria mais ou menos por aí (P22).

Uma mãe citou a prática da bocha como uma prática corporal já difundida na comunidade: "Aqui tem muita bocha. Os italianos têm bocha. Tem tudo quanto é bairro, tem um campinho de bocha. Mora tem, mas nem é tanto igual a bocha (P22). Outra participante relatou a época de brincadeiras feitas nas ruas e como elas proporcionavam o convívio entre as crianças: "A peteca, a gente não vê esses meninos de hoje mais jogando peteca. Muito difícil" (P22). Respondendo ao questionamento: "Lá na nossa rua a gente joga (P24)", "Pique alto, olha, esses meninos não brincam mais. Bandeirinha, pique bandeirinha, pique pega, pique esconde, que eram as coisas que a gente fazia antigamente" (P22), "Carrinho de rolimã" (P26), "[...] pular elástico, brincar de amarelinha, né?" (P22), "Nossa, aquele, soltar pião também, gente, que trem bom" (P26), "Boleba é tão interessante, né! Quando a gente era criança, quanto a gente brincava de boleba nos terreiros" (P28). Elas citaram também brincadeiras de pula corda, belisca, salada mista, passa anel, telefone sem fio, perna de pau e a falta dessas brincadeiras nos tempos atuais.

No Quadro 9, a seguir, fizemos um resumo dos locais das práticas corporais já instituídas na comunidade, assim como as barreiras encontradas para a sua realização. As participantes também citaram propostas para superar as dificuldades impostas por meio de ideias e exemplos já realizados pela comunidade.

Quadro 9 - Presença das práticas corporais na comunidade, dificuldade e propostas para sua realização

	<b>Locais de prática</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Propostas</b>
<b>Grupo de Alunos</b>	Projetos da prefeitura, áreas de lazer, rua e bairros, academias, escolas, associações.	Preconceito e discriminação em relação à raça, gênero e religião, condição financeira.	Eventos escolares temáticos, aula de EF, temas para as Eletivas.
<b>Grupo de Professores</b>	Casa da Cultura, escola, área de lazer, bairros e ruas da comunidade, projetos da prefeitura, festas típicas.	Mídia, preconceito em relação à raça, religião, gênero, falta de espaço e infraestrutura, cultura dominante, falta de abordagem nas aulas de EF, falta de conhecimento e formação, insegurança.	Eventos escolares temáticos, aula de EF, tema para projetos na disciplina de eletiva, oferecer no recreio, feiras e datas comemorativas.
<b>Grupo de Pais</b>	Associações de bairros, escola, projetos da prefeitura, Centro Cultural, área de lazer e centros esportivos.	Preconceito em relação à raça, religião, falta de conhecimento, falta de investimento público.	Prática nas aulas de EF, projetos esportivos oferecidos pela prefeitura.

Fonte: Elaboração própria – transcrição dos áudios.

### 5.3 CONTRIBUIÇÕES PARA AÇÕES PRÁTICAS

#### 5.3.1 Grupo dos alunos

No último encontro feito com o grupo de alunos, contamos com a presença de 11 deles, sendo 5 meninas e 6 meninos. O tema para a discussão girou em torno da questão sobre quais ações práticas poderíamos realizar dentro ou fora da escola para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade na comunidade.

O grupo iniciou o debate contribuindo com ideias criativas para dar visibilidade e proporcionar o conhecimento sobre a relação entre as etnias e as práticas que elas representam. Selecionei alguns relatos dos alunos, como por exemplo, no formato de feira e mostra cultural: “A gente vai fazer uma feira, eu acho, expondo várias coisas” (P4) , “Tipo, cada barraquinha explica alguma coisa” (P10), “E aí você vai fazer perguntas, tipo, algum joguinho” (P6), “É, tipo um quiz, alguma coisa assim” (P40), “Na barraquinha é para você fazer a explicação, a palestra, e depois as perguntas para ver se a pessoa entendeu” (P6), “Dá para fazer uma competição e a pessoa ganha uma bala, uma coisa assim” (P6), “Fazer uma historinha igual a gente fez na nossa amostra cultural no ano passado” (P2). Um aluno se preocupou com o conhecimento acerca do entendimento do conceito de etnia: “Talvez a gente não explicasse esportes, mas entrasse mais com a etnia” (P12), “Eu acho que a gente poderia fazer também meio que chamar outras pessoas que têm essas etnias” (P4),

e trazer profissionais para realizar vivências junto aos participantes: “Alguém que pratica caratê, para tipo explicar (P6), “Ou que não pratica, só que já praticou. Aí ela fala o que ela sentiu” (P10), “Se ela sentiu incluída” (P6), “Não, mas aí a gente chama uma pessoa que já tá há muito tempo que sabe” (P4).

Outro aluno deu a ideia de palestra associada a uma oficina: “A gente não diz que é um campeão do futuro, só que descolam com essas práticas” (P2), “[...] a gente podia fazer uma palestra, explicar talvez uma encenação, e depois a gente dividir, as pessoas que tiverem a ideia, e dividir e fazer isso. Ah, eu quero praticar isso, eu quero praticar isso” (P6), “[...] no final, a gente junta todo mundo na quadra, a gente vai colocando, ensinando” (P2).

O grupo também se preocupou com a interação entre as etnias quando propôs a “mistura das práticas corporais de diferentes etnias” e a criação do “jogo das etnias”, como descrito nos relatos a seguir: “Bocha e joquempô. Para a gente misturar uma prática da origem europeia com uma prática da origem africana. Ou indígena. Misturar essas duas práticas e fazer dessas práticas uma prática só” (P2), “Fazer a pessoa entender mais” (P4), “Começar a respeitar. Não é questão só de práticas, práticas também” (P11), “Isso seria só uma coisa para a pessoa se interessar mais para aprender sobre as etnias. Respeitar as etnias” (P4). Um aluno explicou:

[...] poderia fazer um jogo da etnia, e vai ter uma pessoa que não é italiana, aí nós fazemos um jogo que é da origem italiana, para explicar para as outras pessoas, para perguntar se elas gostaram dessa brincadeira, ou não, se elas se encaixam nessa brincadeira, mesmo não sendo italianas ou não (P12).

Há uma preocupação do grupo em garantir o conhecimento de práticas corporais diferentes que não seja somente aquela de origem italiana, mas que se sentir confortável é se sentir respeitado, conforme o relato do grupo: “Nessa cidade não tem nada de... descendência, sei lá, negra. [...] Então, só foca mais italiano” (P12), “Todas as etnias têm que conhecer um pouco da outra etnia” (P12), “E tipo, cada pessoa ia passar em uma barraquinha para saber como que é a etnia das outras pessoas, como que é os jogos, as brincadeiras, sabe?” (P12), “A inclusão de todas as etnias e as práticas” (P12), “Nem todos são confortáveis participando de diferentes atividades, diferentes práticas, diferentes grupos” (P2), “A gente tem que respeitar... A gente tem que respeitar as etnias e cada uma delas tem suas características” (P2) e “Aprender

os esportes de diferentes etnias" (P9). Os alunos perceberam que existe uma relação entre participar confortavelmente e se sentir pertencente.

### 5.3.2 Grupo dos professores

Iniciamos o encontro com o grupo de professores contando com 8 participantes, 4 professores, 3 professoras e 1 pedagoga. O tema de discussão foi o mesmo do grupo de alunos e as sugestões foram as seguintes, de acordo com as falas dos participantes: tema para eletivas, apresentar ou oferecer nas aulas de EF ou recreio, trazer a comunidade para a escola, projetos interdisciplinares como o projeto DançArte, Jogos internos (Olimpíadas), Encontro das Culturas.

O grupo de professores se preocupou com a necessidade de trazer para os alunos o conhecimento, abordar algumas temáticas que envolvam tais questões nas aulas de EF, como descrito: "Por exemplo, o que eles gostam tanto de jogar na redinha? Que alguém apresentou pra eles o vôlei de redinha. Como é que eles vão começar a jogar mora? Alguém tem que apresentar pra eles o jogo de mora" (P15), "Exatamente, tem que oferecer. [...] Eu acho que a partir do momento que você disponibiliza com mais frequência" (P14). Percebemos que os professores identificam que nas aulas de EF ainda há uma prevalência da prática dos esportes tradicionais.

Houve também uma discussão sobre aproximar mais a escola e a comunidade escolar, trazendo os pais e as famílias para dentro do ambiente escolar por meio dessas temáticas: "[...] a gente poderia também trazer a comunidade para a escola" (P16), "[...] sobre a valorização das pessoas que têm esse conhecimento e estão presentes mais dentro da escola. Fazer mais parcerias com as famílias, com a comunidade" (P20), "Isso só chama atenção [falando dos projetos] quando você envolve a comunidade de alguma forma. Por isso a questão da necessidade de trazer as famílias para dentro da escola" (P16). Na fala de outro professor:

[...] a gente poderia também oferecer essas atividades esportivas, práticas corporais que a gente não tem aqui, dentro da escola, a partir das famílias que poderiam ser convidadas para praticar isso. Mas para isso seria interessante fazer inicialmente um levantamento de quais práticas esportivas a comunidade poderia fazer e cujas pessoas das famílias têm essa habilidade e disponibilidade para trazer para a escola, para que a escola possa se abrir para esse processo (P16).

Em relação a projetos e eventos, o grupo sugeriu uma abordagem interdisciplinar de eventos já realizados em anos anteriores, como relatam as falas: “Eu acredito que a gente só conseguiria realmente fazer isso acontecer se tivesse um projeto interdisciplinar. O DançArte 2014 foi a grande prova da interdisciplinaridade que eu já vi [...]” (P18), “Você falou do DançArte, mas a minha seria quando se faz as Olimpíadas, por exemplo, já envolve muita coisa, cada grupo ali naquelas divisões poderia trazer alguma atividade dessas que é menos tradicional aqui” (P17). Uma outra participante citou o “antigo Dia do Índio” e a relação entre pertencimento e conhecimento:

Poxa, agora a gente tem o Dia dos Povos Originários. Por que que não teve uma sequência para a gente já falar sobre isso? Para quando chegar lá, puxar eles relembrarem. A gente vai criando uma sequência. [...] Essa ideia é muito boa e a gente para eles irem tendo conhecimento e não um pouco. Ó, agora cada sala vai fazer um esporte diferente. Vai pesquisar do indígena. Parece que fica uma coisa muito obrigada. Eles entram na obrigação de fazer aquilo. E isso não gera pertencimento. O pertencimento, ele parte a partir do conhecimento, do interesse. Quando a gente trabalha, ele comprehende. Ele mesmo vai buscar. [...] Então, eles vão se sentir interessados em buscar. E não vai precisar ser uma obrigatoriedade nossa (P20).

Sobre a ideia do encontro das etnias ou das identidades, uma professora citou:

Então, eles precisam entender que tem mais história atrás disso, antes de 1888. Então, quando a gente fala dessas culturas, dessa identidade, eu imagino aqui na escola a gente fazendo uma manifestação cultural, como se fosse a serenata das identidades. Vamos organizar um grupo, quem é descendente dos indígenas? Vai sair desse lado da escola. Os italianos, descendentes italianos, dali os africanos, daqui os não sei quem, dali... e a gente faz uma cultura, um encontro de identidades, uma serenata das identidades, para eles se sentirem pertencentes, para eles entenderem que a serenata italiana é um movimento da cidade, mas aqui dentro a gente consegue representar as outras culturas (P20).

Os professores entendem que, há momentos que a escola precisa abrir as portas para acolher a comunidade e os pais dos alunos com a proposta de eventos, mas também percebem que o momento das aulas de EF são fundamentais para assegurar o conhecimento para os alunos.

### 5.3.3 Grupo dos pais

O grupo de mães realizou esta temática no segundo encontro e contou com a participação de 6 participantes. As ideias que o grupo deu para ações práticas foram: promover eventos dentro da escola com os pais, feira cultural, tema para eletivas, campeonatos culturais, momentos no recreio, gincanas, colônia de recreação, circuito

de vivência das práticas, como vemos nos relatos: “Que traga essas práticas mais antigas à tona, pra ver se eles... Pra conhecer, né? Praticar também, fazer um pouco” (P22), “Eu acredito, sim, unir talvez essa geração de agora com as gerações passadas” (P28), “Uma feira, sim, que cada, vamos supor assim, que fizesse as divisões de cada grupo apresentar um esporte desse diferente” (P22), “Oficinas!” (P25), “Aí a gente talvez traz alguns italianos que gostam de jogar mora pra apresentar ali pra eles. Um outro grupo vai ficar com a capoeira [...]” (P22), “Me veio na cabeça aqui o tema pra uma eletiva” (P29), “Resgatando a cultura!” (P25), “Poderia fazer um campeonato de... de boleba ou de belisca [...]. Não é uma competição, mas circuitos” (P22) e “Exatamente. Gincana!” (24). Percebemos que o grupo de mães tem apego e um sentimento de nostalgia muito grande quando se fala de jogos e brincadeiras de infância e como isso pode aproximar a família da escola.

O Quadro 10, abaixo representa, de forma sucinta, as contribuições dos diferentes participantes dos grupos focais, dando exemplo de práticas corporais relacionadas com contribuições e sugestões de tipos de abordagem dentro da escola.

Quadro 10 - Relação de pertencimento e das práticas corporais presentes com sugestões práticas

	O que é importante para se sentir parte de um grupo?	Atividades que proporcionam inclusão	Prática corporal que te faz se sentir confortável	Contribuições para ações práticas
<b>Grupo de Alunos</b>	Inclusão, colaborar, união, escuta, harmonia, diálogo, aceitação, opinar, discutir.	Piques, ciclismo, queimada, quadrilhas, pesca, voleibol	Caratê, capoeira, jogos e brincadeiras, trilhas, esportes tradicionais: atletismo, handebol, basquete, futebol, ciclismo e voleibol	Feira das etnias, feira de práticas corporais, palestras, oficinas práticas com convidados, barracas de feira com <i>quiz</i> sobre as práticas corporais e suas etnias, teatro, vivências, estação das práticas corporais étnicas, jogo das etnias, apresentações de práticas corporais, temas para as Eletivas
<b>Grupo de Professores</b>	Acolhimento, troca de ideias, identidade, apoio, respeito, sentir-se parte, ver e ser	Esportes tradicionais: basquete, voleibol, futebol.	Jogos e brincadeiras, jogos de infância: boleba, pular elástico, piques,	Tema para eletivas, apresentar ou oferecer nas aulas de EF ou no

	visto, colaboração e utilidade.		queimada, escravos de Jó, dança, ginástica de academia, esportes tradicionais: voleibol, futebol, baquete, atletismo, corrida de rua e tênis de mesa.	recreio, trazer a comunidade para a escola, projetos interdisciplinares como o DançArte, Jogos internos (Olimpíadas), Encontro das Culturas
<b>Grupo de Pais</b>	Acolhimento, sentir-se à vontade, abertura para a diversidade, poder opinar	Futebol, voleibol, esportes em geral	Danças, caminhada, trilhas, andar de bicicleta e esportes tradicionais: voleibol, handebol, atletismo, corrida.	Promover eventos dentro da escola com os pais, feira cultural, tema para eletivas, campeonatos culturais, momentos no recreio, gincanas, circuito de práticas, colônia de recreação.

Fonte: Elaboração própria – transcrição dos áudios.

As informações observadas a partir dos grupos focais com alunos, professores e pais demonstram que a identificação étnico-cultural ainda é permeada por silenciamentos e desconhecimentos, especialmente quando se trata das populações negras e indígenas. Essa constatação dialoga com o que afirma Gomes (2002), ao destacar que o racismo nas escolas brasileiras se expressa, muitas vezes, por meio da negação das origens negras ou indígenas e da valorização do branco como padrão universal. No caso, o padrão de cultura da comunidade de VNI é expresso pela representação do imigrante italiano e de seu legado, deixado na escola por meio dos jogos, eventos esportivos e festas culturais do período em que ainda era uma instituição salesiana. Os esportes tradicionais de origem europeia são dotados de prestígio e carregam valores considerados universais.

As falas dos alunos indicam uma percepção restrita sobre suas próprias heranças étnicas, reconhecendo com maior facilidade a presença de italianos e alemães, enquanto demonstram incertezas quanto às origens indígenas ou africanas. Essa dificuldade de reconhecimento pode ser explicada, segundo Moreira e Silva (2010), pelo processo histórico de embranquecimento simbólico e cultural, salientado na cor da pele e ideal do corpo, que invisibilizou outras matrizes civilizatórias na formação do povo brasileiro. A presença de outros povos, como o negro e o indígena, na comunidade escolar de VNI e a herança cultural que deixou foi trocada pela herança

do imigrante italiano, absorvida e perpetuada ao longo do tempo, até que o indígena e o negro caíssem no esquecimento.

No grupo de professores, observamos uma maior problematização sobre os processos de negação da identidade étnico-racial, especialmente em relação ao não reconhecimento da negritude e da ancestralidade indígena. Como afirmam Gomes (2002) e Miranda (2020), a escola historicamente assumiu uma postura assimilacionista colonial, reforçando valores da cultura hegemônica branca em detrimento da diversidade cultural presente no cotidiano escolar.

As práticas corporais identificadas como representativas de determinadas etnias, como a capoeira para os africanos, o caratê para os asiáticos e a bocha para os italianos, revelam um esforço coletivo de atribuição de sentido às manifestações corporais vivenciadas na comunidade. Conforme Bracht (1999), as práticas corporais carregam significados sociais e identitários, sendo atravessadas por disputas simbólicas sobre pertencimento e legitimidade cultural.

Especialmente quando olhamos para a história da constituição da escola e de seu território de destino, temos um espaço erguido com o trabalho do imigrante italiano, que esqueceu o suor do povo negro. A presença da identidade do imigrante branco europeu, assegurada com a instituição da escola Salesiana, deu prosseguimento às práticas corporais esportivizantes e de caráter biologicista presentes nas aulas de EF e nos eventos esportivos e culturais que nasceram dentro da própria escola.

Os relatos de preconceito, especialmente associados à capoeira e à dança, demonstram como as manifestações da cultura afro-brasileira e as expressões corporais tidas como “femininas”, ou “negão”, são ainda alvos de estigmas. Isso reforça o modo como o racismo e o sexismo se articulam nas práticas escolares, afetando como os corpos são percebidos, aceitos ou rejeitados – o corpo (con)formando o tipo ideal (Silva, 2020).

Uma percepção presente nos grupos focais e na pesquisa étnico-racial realizada na escola é a de que diversas formas de racismo ainda persistem — como descrito no questionário étnico-racial —, sejam explícitas ou veladas, frequentemente disfarçadas pelo multiculturalismo assimilacionista presente na comunidade de VNI. Preconceito, racismo que aparecem nas escolhas das práticas corporais, nos planejamentos e

valorização de certos conteúdos das aulas de EF e nas falas dos alunos, professores e pais.

As contribuições dos participantes sobre os modos de valorização das práticas corporais étnico-raciais – como aulas de capoeira, feiras culturais e eventos escolares – evidenciam a potência da escola como espaço de resistência e transformação. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato político de libertação e valorização da cultura dos oprimidos, é uma forma de intervenção no mundo que permite a construção de novas formas de expressão e pertencimento.

Por fim, a análise dos dados aponta a necessidade de ações pedagógicas por meio de práticas corporais que promovam a escuta ativa, o diálogo e o protagonismo dos sujeitos escolares na construção de uma educação intercultural e antirracista, conforme propõe a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

## 6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao iniciar a discussão do material analisado com base nos grupos focais, retomamos aqui o objetivo central do estudo e como ele se relaciona com os dados encontrados. Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as práticas corporais presentes na comunidade escolar representam diferentes etnias e como elas podem promover o sentimento de pertencimento e identidade entre os sujeitos. A partir dos grupos focais realizados com alunos, professores e pais, surgiram diferentes percepções, tensões e possibilidades que serão discutidas a seguir.

A análise dos grupos focais mostrou diferentes formas de percepção e apropriação das práticas corporais vinculadas às etnias presentes na comunidade escolar. A partir da escuta dos três grupos – alunos, professores e pais – foi possível identificar não apenas as manifestações da cultura corporal mais reconhecidas, mas também os silenciamentos, preconceitos e barreiras que se manifestam por meio da diversidade étnico-racial no contexto escolar. Os dados discutidos, à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, buscaram compreender como as práticas corporais funcionam como mediadoras culturais e de que modo a escola e as aulas de EFE podem (ou não) constituir um espaço de valorização da diferença e de construção de pertencimento.

O primeiro ponto de análise diz respeito ao reconhecimento étnico e ao sentimento de pertencimento, que estão intimamente relacionados às invisibilidades e aos silenciamentos dos sujeitos no cenário atual.

A análise dos grupos focais revelou uma dificuldade comum entre alunos, professores e pais em identificar a si mesmos ou aos outros a partir de uma determinada etnia, especialmente quando se trata da população negra e indígena. Essa dificuldade não pode ser interpretada apenas como desconhecimento, mas como resultado histórico e social de um processo de invisibilização de identidades que não se alinham à matriz branca europeia. Como explicam Moreira e Silva (2020), ao se falar em identidades é necessário analisarmos o contexto sócio-histórico e as consequências causadas pela hierarquização racial dada por uma educação alienante e eurocêntrica.

A declaração de uma professora, ao relatar que apenas um estudante ergueu a mão quando questionada à turma sobre quem se identificava como negro — apesar de a

maioria dos alunos serem, de fato, negros — evidencia um processo de negação da identidade racial. Isso reforça o argumento de que a identidade negra muitas vezes é apagada por uma lógica hegemônica que associa o branco ao universal e o negro ao desviante, ao inferiorizado, como afirmam Lago e Figueiredo (2023). Os mesmos autores nos explicam que, ao analisarmos as comunidades de destino, a diversidade deve ser reconhecida como essencial — não basta aceitar ou incluir, é preciso valorizar e compreender que a diversidade é o que nos faz diferente e que nos aproxima enquanto humanidade.

Da mesma forma, a ausência da etnia indígena na fala das mães e sua presença apenas de forma estereotipada entre os alunos indicam o quanto os povos originários são sistematicamente excluídos do imaginário coletivo atual. A esse respeito, Miranda (2020) destaca que o eurocentrismo ainda orienta, de maneira predominante, as formas de ensinar e de perceber o outro, contribuindo para que culturas não hegemônicas sejam silenciadas ou reduzidas a narrativas míticas ou folclorizadas; ou, como afirmam Silva e Moreira (2010, p. 7), apresentadas de forma “cordial e valorativa”. Esse processo se articula, ainda, com políticas nacionais que historicamente marginalizam populações indígenas, negando-lhes o acesso à terra e deslegitimando suas identidades nos próprios processos de construção identitária, frequentemente atravessados por estratégias etnopolíticas (Valverde; Garcia, 2007).

Silva (2020) explica que, antes de pertencermos a um lugar ou a um território, casa ou bairro, a ideia de pertencimento está conectada à ideia de territorialidade. Essa dificuldade em reconhecer a própria etnia reflete diretamente no sentimento de pertencimento à comunidade. Como destacaram os professores, a ideia de "ver-se representado" é fundamental para que os sujeitos se sintam parte de um grupo. A ausência de narrativas, práticas e imagens que reafirmem a diversidade cultural da escola contribui para o sentimento de exclusão de determinados grupos sociais. Nas palavras de uma professora: "Onde você não se vê, você não se projeta" (P20), sinalizando a importância da representação simbólica nos processos de identidade.

Além disso, o relato das mães sobre suas experiências com o preconceito, desde comentários depreciativos sobre aparência até a estigmatização de suas origens, evidencia que o racismo estrutural se reproduz nas interações cotidianas da comunidade de Venda Nova do Imigrante. Como afirma Miranda (2020), o

pseudodisco do que no Brasil prevalece uma suposta harmonia racial — segundo o qual o racismo se manifestaria apenas de forma sutil, diluído em narrativas de democracia racial — opera como um mecanismo de ocultamento das desigualdades, produzindo consequências profundas na constituição subjetiva e social de pessoas negras e indígenas.

Assim, percebemos o domínio da cultura local, que privilegia o branco europeu, a cultura do imigrante italiano, a qual acaba por sufocar outros grupos étnicos presentes, como o indígena e o africano. As aulas de EF se tornaram obsoletas diante do cenário atual e das demandas das populações historicamente esquecidas.

Desse modo, é possível afirmar que a construção do pertencimento étnico na escola está atravessada por barreiras simbólicas que limitam o reconhecimento da diversidade e dificultam a vivência de uma educação intercultural. Superar essa limitação requer mais do que ações pontuais — demanda políticas educativas permanentes que coloquem em evidência as múltiplas identidades culturais presentes na escola e que rompam com a lógica assimilacionista vigente, como descrito anteriormente por Miranda (2020), ao apontar os entraves para a implementação da Lei 10.639/03.

O segundo ponto de discussão aborda as práticas corporais como representações culturais e os espaços de identidade e tensão. Rossoni (2002) afirma que os encontros e confrontos entre culturas distintas constituem a base da formação sociocultural brasileira, resultantes de processos históricos de colonização, escravidão e imigração. Esses processos, ancorados em relações de convívio marcadas por assimetrias de poder, ultrapassam em muito a ideia de um simples acolhimento, revelando uma educação intercultural moldada predominantemente por referenciais europeus.

As práticas corporais, ao longo dos grupos focais, emergiram como importantes marcadores culturais, capazes de expressar pertencimentos étnicos, memórias coletivas e formas de ser no mundo. Alunos, professores e pais reconheceram que determinadas práticas estão fortemente ligadas às etnias que compõem a história da comunidade escolar, como a bocha e a mora para os italianos, a capoeira para os afrodescendentes e a peteca e o arco e flecha para os povos indígenas. Essa

associação entre prática e origem cultural revela que a cultura corporal é também um território simbólico de afirmação identitária.

Segundo Daolio (1995), a cultura corporal não é apenas um conjunto de técnicas ou gestos motores, puramente biológicos, mas sim uma forma de expressão que carrega intencionalidade, história e identidade dos sujeitos e dos grupos sociais. Portanto, ao reconhecer que o caratê remete à cultura japonesa ou que a bocha faz parte das tradições italianas locais, os participantes validam essas práticas como manifestações culturais com raízes étnicas específicas.

No entanto, os relatos também evidenciam tensões e contradições em torno do reconhecimento e da legitimação dessas práticas. Muitas vezes, a prática só é considerada “representativa” porque foi vivenciada pessoalmente, como no caso do aluno que disse que o futsal representa a cultura italiana “[...] porque eu sou italiano e pratico!” (P5). Isso mostra que, na ausência de mediações educativas mais consistentes, especialmente nas aulas de EFE, a relação entre prática corporal e identidade étnica pode se restringir ao campo do senso comum, sem uma compreensão crítica de suas origens e significados. É preciso pensar além de uma prática de ensino higienista e técnico-esportiva, mas uma prática pedagógica decolonial que veja o corpo como um território de saberes, memórias e resistências, como sujeito histórico (Miranda, 2020; Silva, 2020).

A dificuldade em reconhecer a peteca como prática indígena ou a capoeira como expressão afro-brasileira também aponta para o desconhecimento histórico e cultural que ainda permeia o currículo escolar e as vivências comunitárias. É necessário avançar de uma abordagem multicultural apenas descritiva para uma perspectiva intercultural crítica, que promova o diálogo entre as culturas, valorize os diferentes tipos de saberes e combata a hierarquização cultural que relega as práticas de matriz africana e indígena a um plano inferior ou exótico (Silva; Moreira, 2010).

As práticas corporais se tornam, portanto, campos de disputa simbólica: são espaços e territórios onde se afirmam pertencimentos, mas também onde se evidenciam desigualdades, preconceitos e exclusões. O corpo-território é um espaço de luta e resistência contra sistemas de dominação, como o racismo e o colonialismo. O caso da capoeira é exemplar: embora reconhecida como patrimônio cultural, foi associada

reiteradamente à “macumba” ou “religião do mal”, tanto por alunos quanto por professores e mães. A cultura é sempre um campo de lutas e, no caso da cultura corporal, essas lutas se expressam no modo como determinadas práticas são valorizadas, ensinadas ou marginalizadas. Silva (2020, p. 227) explica como as ideias de controle social e corporal marcam a cultura:

As manifestações da cultura corporal dos negros e das classes pobres foram desconsideradas, em prol de uma historiografia que vendia a ideia de um escravismo brando, de um negro amorfó, para ‘desmontar’ que a História do Brasil se desenvolveu sem conflitos; sem oprimidos e opressores, com diferenças naturais e não econômicas e sociais.

Nesse sentido, é possível compreender que as práticas corporais não apenas representam as culturas de origem dos diferentes grupos étnicos, mas também funcionam como mediadoras das relações interétnicas no ambiente escolar. Quando a capoeira, o caratê ou a peteca são reconhecidos, ensinados e vivenciados com respeito e significado, abrem-se caminhos para o reconhecimento da diversidade e para a construção de uma escola mais inclusiva e plural.

No entanto, quando tais práticas são invisibilizadas, restritas a eventos pontuais ou abordadas apenas em datas comemorativas, elas reforçam uma lógica folclórica e não educativa, esvaziando seu potencial transformador. Como defendem Fensterseifer e González (2010), a Educação Física Escolar tem como finalidade a formação de indivíduos com capacidade crítica, que possam agir de forma autônoma no âmbito da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, que possam contribuir no exercício da cidadania. Privilegiar o acesso a diferentes manifestações da cultura corporal nos leva a problematizar as relações de poder e exclusão que atravessam essas práticas.

O terceiro ponto de discussão e análise está nas barreiras sociais e culturais de determinadas práticas corporais que levam ao preconceito, à falta de conhecimento e à desigualdade no seu acesso.

A escuta atenta dos grupos focais revelou que, embora exista reconhecimento de uma diversidade de práticas corporais na comunidade escolar, o acesso a elas, sua valorização e sua permanência no cotidiano educacional, no chão da escola e nas aulas de EF, ainda estão profundamente carregadas de preconceitos, estigmas, desigualdades e lacunas de conhecimento. Essas barreiras, muitas vezes

naturalizadas, impedem que determinados grupos e práticas sejam legitimamente acolhidos na escola.

Entre os principais entraves apontados por alunos, professores e pais, destacamos a presença de preconceitos raciais, religiosos e de gênero. A capoeira, apesar de ser amplamente reconhecida como uma expressão da cultura afro-brasileira, ainda sofre resistência por parte de familiares e até mesmo de educadores, sendo associada equivocadamente a práticas religiosas "do mal" ou à "macumba". Esses relatos confirmam a análise de Silva (2020), que explica que a manifestação da capoeira foi comparada a uma erva daninha que precisa ser combatida, para que o negro se adeque aos padrões da cultura eurocêntrica. A capoeira era vista como um símbolo de inconformismo do negro à sua condição escrava. Dessa forma, cria-se o preconceito, o racismo religioso e a demonização das culturas de matriz africana – heranças de um processo histórico colonial que ainda estrutura o imaginário social brasileiro. Para romper com esses preconceitos e construir um território de respeito às origens, identidades e culturas é necessário, antes, "desconstruir" conceitos e reparar culturas, em especial a cultura afro-brasileira e indígena (Moreira; Silva, 2010).

Além disso, as práticas corporais também revelam as barreiras de gênero, com destaque para os esportes como o voleibol e o futebol. A fala dos alunos de que meninas que jogam futebol são chamadas de "sapatão" e de que meninos que praticam voleibol são rotulados como "viados" demonstra o quanto o sexism e a homofobia estão presentes nas relações escolares e se expressam nas vivências da cultura corporal. Silva (2020), ao tratar do corpo objeto, explica que as práticas corporais vivem uma luta contra o sentimento de desagregação e de signos impostos como modelos decorrentes das condições sociais presentes, como se a EF procurasse "[...] corrigir comportamentos e práticas desviantes [...]" (Silva, 2020, p. 148). O corpo é um dos principais espaços de regulação das normas que passam pela aparência, proporções, além do gênero e da sexualidade, e na escola essas normas são reforçadas, inclusive, nas escolhas e práticas esportivas. Dessa forma, "[...] antes de habitar um lugar como cidade, bairro, casa ou cabana, a pessoa habita seu corpo. O corpo, portanto, corresponde ao território de identidade do ser humano" (Silva, 2024, p. 3).

Outro ponto importante se refere à influência das mídias e ao *status* das práticas esportivas hegemônicas. Professores relataram que os alunos tendem a valorizar apenas os esportes olímpicos ou amplamente difundidos pela mídia, como futebol, basquete e vôlei, o que gera uma desvalorização de práticas menos visibilizadas, como a bocha, a peteca, ou brincadeiras tradicionais. Essa lógica midiática transforma o esporte em espetáculo e mercadoria, desumaniza o homem, retirando-o de suas dimensões culturais, educativas e inclusivas, herança de um passado pautado na racionalidade biológica que comprehende o corpo como uma máquina, um objeto (Bracht, 1999; Silva, 2020).

Ainda, temos a questão do desconhecimento, por parte de professores e comunidade, acerca da origem, do valor e do quanto as práticas corporais potencializam a educação. Professores relataram dificuldade em abordar conteúdos como danças, lutas e manifestações da cultura afro-indígena, seja pela falta de formação específica, seja pela ausência de materiais didáticos adequados. Esse problema reforça a necessidade de uma formação continuada crítica e comprometida com a educação das relações étnico-raciais, como propõe a Lei 10.639/03, ainda pouco efetivada na prática cotidiana da escola.

Também foram observados problemas relacionados à infraestrutura, como a falta de espaço físico apropriado para certas práticas (por exemplo, o basquete), ausência de profissionais habilitados (capoeira e caratê), a limitação dos projetos existentes e dos planejamentos na área de EF, que muitas vezes se concentram nos esportes tradicionais e deixam de fora outras expressões da cultura corporal. Isso reforça a ideia de que o acesso às práticas culturais é profundamente desigual e depende de políticas públicas e de vontade política institucional para sua ampliação e democratização. Ademais, depende, sobretudo, da mudança de postura dos professores no sentido de oportunizarem de forma democrática tais conteúdos.

Portanto, discutir práticas corporais na escola não pode estar desvinculado de uma crítica ao modo como a cultura é construída e reproduzida na sociedade. É importante pensarmos como as práticas educativas estão sendo produzidas na sociedade, no território da escola e da EF sob uma ideologia neoliberal, que molda a educação às necessidades da globalização da economia (Silva, 2020). Só é possível enfrentar as desigualdades educacionais quando se reconhece que elas são produzidas por

relações de poder que invisibilizam, inferiorizam e excluem determinadas culturas. O papel da EF, nesse contexto, é o de romper com o silêncio e atuar como um espaço de escuta, visibilidade e afirmação das diferenças. Ela pretende que o sujeito se aproprie corporalmente do mundo, de seus saberes, para, então, tornar-se sujeito histórico (Silva, 2020).

O quarto e último ponto de discussão diz respeito à escola como um espaço de transformação voltado para o reconhecimento, valorização e protagonismo cultural. Apesar dos desafios e das tensões relatadas pelos participantes dos grupos focais, os dados também revelam um forte potencial da escola como espaço de transformação social e cultural. Esse potencial se expressa nas sugestões criativas dos alunos, na sensibilidade dos professores e no desejo das mães de verem seus filhos envolvidos em experiências que fortaleçam o respeito, o pertencimento e a valorização da diversidade por meio das práticas corporais. Pensar o ser humano como um sujeito de cultura implica reconhecer que, no espaço escolar e nas aulas de Educação Física, é possível organizar e vivenciar experiências que permitam a crianças, jovens e adultos reinventarem-se continuamente (Vago, 2009).

Observamos, ainda, que as práticas corporais possuem grande potencial como mediadoras culturais. Elas não apenas expressam heranças étnicas e identitárias, mas também revelam como o pertencimento é construído (ou negado) nas interações cotidianas. Contudo, essa forma de mediação é frequentemente limitada por barreiras como o preconceito racial e religioso, a homofobia, a influência de padrões midiáticos e a falta de políticas públicas que garantam a democratização do acesso e da valorização das práticas não hegemônicas.

A dificuldade em se reconhecer como pertencente a uma etnia não branca, assim como o desconhecimento sobre as origens de diversas práticas corporais indicam que ainda há grandes obstáculos a serem superados na construção de uma educação intercultural contextualizada. A escola aparece, nesse contexto, como um espaço de contradições, mas também de possibilidades: um lugar onde tanto se reproduzem desigualdades quanto se constroem alternativas para superá-las (Vago, 2009).

As falas dos participantes revelam o desejo de transformação. Quando alunos propõem eventos culturais e atividades interétnicas, quando professores defendem a

valorização das práticas corporais marginalizadas e quando mães relatam a importância do acolhimento e do diálogo com o poder público, emerge um horizonte possível de escola: mais plural, mais inclusiva e mais comprometida com o reconhecimento das diferenças.

Ser protagonista implica assumir responsabilidades, ainda que essa atuação seja condicionada pelas ações do professor, da gestão, das famílias e da própria comunidade. O protagonismo escolar, nesse sentido, constitui-se como um processo no qual o estudante se reconhece como agente de transformação e desenvolve o desejo de participar ativamente da vida escolar, contribuindo para sua melhoria. (Demo; Silva, 2020).

Dar espaço para o diálogo entre as diferentes culturas e os diferentes corpos por meio da EF utilizando projetos interdisciplinares é um meio para que os sujeitos se sintam parte do espaço escolar, desenvolvam o sentimento de pertencimento e construam suas identidades. É preciso romper com o estigma de que a EFE é uma disciplina de menor importância, como um complemento para as demais disciplinas de maior prestígio. Por meio dela se valorizam as práticas corporais ligadas às diferentes etnias que estão presentes na comunidade, dando visibilidade à importância da EFE como forma de enxergar o mundo numa perspectiva de formação crítica e emancipatória.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos grupos focais com alunos, professores e pais permitiu compreender a complexidade das relações étnico-raciais vividas na escola, especialmente a partir do olhar sobre as práticas corporais presentes na comunidade. Ao longo dos encontros, emergiram narrativas que evidenciaram não apenas o reconhecimento das diversas etnias que compõem a cultura da comunidade escolar, mas também os conflitos, silenciamentos e desigualdades que marcam essas relações.

As tradições dos imigrantes italianos exercem forte influência na cultura corporal da comunidade escolar em Venda Nova do Imigrante, especialmente, da escola Fioravante Caliman. Práticas como a bocha e a mora foram destacadas nos grupos focais como expressões culturais diretamente ligadas à matriz italiana. Essas manifestações são reconhecidas por alunos, pais e professores como elementos tradicionais e valorizados, estando mais presentes no planejamento escolar que outras práticas corporais étnicas.

Contudo, essa valorização ocorre dentro de uma lógica hegemônica, muitas vezes inconsciente, que privilegia a herança europeia em detrimento de outras matrizes culturais. A centralidade dessas práticas indica não apenas uma preferência cultural, mas também um reflexo da relação de poder que sustenta a permanência simbólica dos imigrantes italianos como grupo dominante na configuração social e cultural local, com olhos fechados para a realidade de uma comunidade multiracial.

Os dados revelam sinais tímidos e contraditórios de consideração à presença de povos negros e indígenas nas práticas corporais escolares nas aulas de EF. Práticas como a capoeira e a peteca são eventualmente reconhecidas como de origem africana e indígena, respectivamente, porém são frequentemente associadas a estereótipos ou tratadas como lendas ou de forma periférica — muitas vezes restritas a eventos comemorativos e não integradas de forma contínua ao currículo das aulas de EF.

Além disso, a capoeira sofre resistência por parte de familiares e até professores, sendo ligada erroneamente à religiosidade "do mal", o que evidencia o racismo religioso e o preconceito estrutural. A invisibilização da presença negra e indígena nas falas dos participantes reforça um cenário de desigualdade simbólica no qual essas

identidades são silenciadas ou marginalizadas no planejamento educacional e nas práticas corporais cotidianas das aulas de EF.

O poder público, tanto no âmbito da gestão escolar quanto da Secretaria de Educação, ainda apresenta uma atuação tímida diante da diversidade étnica presente na comunidade, seja pelas dificuldades para a implementação das leis, seja pelas pressões da cultura da comunidade escolar. Embora haja relatos de iniciativas pontuais e projetos isolados que visam à valorização da diversidade (como feiras culturais e projetos interdisciplinares), tais ações não compõem uma política educacional estruturada, contínua e crítica para mudanças efetivas no cotidiano das escolas.

A atuação da direção escolar, exercida por uma mulher negra descendente de pessoas escravizadas, tem se orientado pela superação das resistências ainda presentes entre professores e familiares, no sentido de promover a diversidade étnico-racial, enfrentar o racismo estrutural e fortalecer uma educação antirracista. Nesse processo, destaca-se a valorização das culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas como eixo formativo e institucional. Entretanto, seu sucesso depende não só de sua vontade e sua visão crítica, mas de uma equipe de profissionais e de uma comunidade escolar que rompam com um currículo escolar eurocêntrico.

A manutenção da hegemonia eurocêntrica no currículo e nas práticas escolares indica que o poder público não tem enfrentado de forma efetiva as desigualdades étnico-raciais. A Lei 10.639/03, por exemplo, aparece mais como uma obrigação formal do que como um eixo estruturante do projeto pedagógico. Isso reforça a necessidade de repensar o papel das políticas públicas em contextos interétnicos: não basta reconhecer a diversidade, é preciso promover a justiça curricular e a equidade cultural.

Uma forma potente de provocar o poder público e a administração escolar é por meio da produção de espaços pedagógicos e políticos de escuta e participação comunitária, como grupos de discussão interétnicos, feiras culturais com protagonismo estudantil e rodas de conversa com a presença de representantes das diferentes etnias da comunidade. Também se destaca a importância de um planejamento escolar comunitário para a EFE (como já elaborado), que envolva alunos, professores, pais e membros da comunidade em decisões sobre o currículo. Um currículo que promova

ações sistemáticas de diagnóstico, formação docente e acompanhamento das práticas escolares voltadas à diversidade. Esse instrumento pedagógico pode ser um instrumento coletivo de acompanhamento e diálogo entre escola, Secretaria de Educação e as práticas pedagógicas do professor de EF na sala de aula.

O fortalecimento das instâncias participativas, como o Conselho Escolar, pode ser um canal legítimo de reivindicação e proposição de ações efetivas, desde que aberto às vozes negras, indígenas e populares – valorizando os saberes locais e propondo ações que rompam com a lógica assimilacionista ainda predominante nas escolas.

A valorização das práticas corporais vinculadas às diferentes etnias presentes na comunidade escolar não deve ser pensada como um apêndice do currículo, mas como parte constitutiva de uma formação crítica e emancipadora. “O corpo é, antes de tudo, uma forma produtiva específica, uma possibilidade de nos reinventarmos a todo momento” (Silva, 2020, p. 275). Nesse sentido, promover o diálogo entre culturas por meio da EF e de projetos interdisciplinares é um caminho para que os sujeitos se vejam, se reconheçam e se sintam pertencentes ao espaço escolar.

Nas aulas de Educação Física, observa-se, com frequência, que muitos estudantes não se reconhecem como pertencentes a outras identidades étnicas que não a branca, tampouco identificam práticas corporais vinculadas às suas ancestralidades, para além dos esportes hegemônicos. Persiste, assim, um obstáculo significativo a ser enfrentado para que todos os corpos, histórias e manifestações corporais sejam efetivamente valorizados no contexto escolar.

O espaço escolar constitui um território dinâmico e marcado por contradições: ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, também se configura como um ambiente propício para transformações significativas. Quando estudantes propõem eventos culturais que articulam diferentes etnias e práticas corporais; quando docentes resgatam e valorizam jogos e brincadeiras da infância que foram sendo esquecidos; e quando famílias reconhecem a relevância do diálogo e do acolhimento para ampliar a participação comunitária, evidencia-se a potência formativa da escola. É por meio dessas e de outras iniciativas que a Educação Física passa a ser reconhecida e valorizada como um campo capaz de promover a diversidade e favorecer a construção de relações mais equitativas.

As aulas de Educação Física precisam ser revistas e repensadas em direção a práticas corporais que contribuam para a construção do corpo-território de ancestralidade, favorecendo o sentimento de pertencimento e constituindo-se como espaço de afirmação da identidade de um povo e de sua história. Somos corpo e história, construtores de nossa própria trajetória, de nosso tempo e de nós mesmos (Silva, 2020). Somos corpo-sujeito histórico que interage, movimenta-se, sente e se expressa. Não somos espectadores que apenas veem e ouvem, mas sujeitos que vivem o mundo fisicamente: correm, dançam, jogam e brincam, mobilizando formas de agir herdadas culturalmente, apropriando-se de saberes corporais, reconhecendo valores culturais e fortalecendo sua identidade e sua capacidade de transformar a realidade. Por isso, pensamos que

[...] a Educação Física escolar não pretende normatizar o processo de modelação corporal, implica dizer que ela pretende ser uma condição de possibilidade para a constituição de um estivo próprio para o sujeito, a possibilidade de se apropriar corporalmente do mundo, dos seus saberes, para então tornar-se sujeito histórico (Silva, 2020, p. 274).

Por fim, entendemos que a pesquisa não se encerra em si mesma; ao contrário, constitui-se como ponto de partida para a continuidade de novas investigações, norteadas por um compromisso ético, pedagógico e político, com o intuito de contribuir para a transformação da realidade educacional e da Educação Física em nossa comunidade local e no país.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M. et al. (org.).

**Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

B&B, VÍDEO E PRODUÇÕES – VNI. **XIII Festa da Polenta no Colégio Salesiano Ano 1991.** 4 de nov. de 2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=1kzRmT--58Y&t=2757s>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Perspectivas em diálogo**, ano IV, V, julho de 2018. Disponível em: [https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1\\_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf](https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M., DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96/32565>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html#>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor). Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2025.

**BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/I10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/I10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.) Acesso em: 08 ago. 2023.

**BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 23 fev. 2025.

**BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 23 fev. 2025.

**BRASIL. Lei nº14.759, de 21 de dezembro de 2023.** Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm). Acesso em: 22 fev. 2025.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

**BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes\\_acoes\\_miolo.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf). Acesso em: 22 fev. 2025.

**BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004.** Brasília, 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 23 maio 2025.

**BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, 2009. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 23 fev. 2025.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 03 jan. 2025.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões: Educ. Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 17, p. 1-16, 2019. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739/2155\\_5](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739/2155_5). Acesso em: 15 set. 2024.

CARVALHO, R. M. C. de. **História local na construção das identidades vendanovenses**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: [https://sappq.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_16531\\_01%20Vers%C3%A3o%20final%20da%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://sappq.ufes.br/tese_drupal/tese_16531_01%20Vers%C3%A3o%20final%20da%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 28 nov. 2024.

CHISTÉ, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BMSKXCrTRNYJwP5RzYhYJWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CUNHA, S. do N. F.; MOARES, A. C. On the school and practical the corporal ones in diversity socio-cultural. **Fiep Bulletin**, v. 77, Special Edition, 2007. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4229/8277>. Acesso em: 01 mar. 2025.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, ano 2, n. 2, jun. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19309/000242837.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, v. 16, p. 127-140, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/55229357/artigo\\_2.pdf](https://www.academia.edu/download/55229357/artigo_2.pdf). Acesso em: 13 jan. 2025.

DEMO, P.; SILVA, R. A. da. Protagonismo estudantil. **Org & Demo**, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ENNÉS, Marcelo Alario. Relações interétnicas: ambiguidades e inacabamentos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, p. 35-55, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/373/257>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FIORAVANTE CALIMAN. **Projeto Político Pedagógico**. Venda Nova do Imigrante, 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculo do Espírito Santo**. Vitória, 2018. Disponível em [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo\\_ES\\_Linguagens.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf). Acesso em: 13 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola. **Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo**. Vitória, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendências Regionais de Educação – ES**. Vitória, 2025. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/Mapa%20SRE.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FALCHETTO, B. **O tesouro escondido**. Venda Nova do Imigrante: edição do autor, 2017.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **A escola e a educação física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d3/A%20Escola%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%A3%C3%ADscica%20em%20Sociedades%20Democr%C3%A1ticas%20e%20Republicanas.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; MOARES, A. C. Physical education teacher formation and social engagement. **Fiep Bulletin**, v. 77. Special Edition, 2007. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4230/9708>. Acesso em: 01 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 31 jul. 2025.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p.149-161, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mer. 2025.

HECKERT, A. L. C.; PASSOS, E. Pesquisa-intervenção como método, a formação como intervenção. In: CARVALHO, S. R.; BARROS, M. E. B.; FERIGATO, S. **Conexões**: saúde coletiva e políticas de subjetividade. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009. p. 373-390.

IJSN e SEDU lançam Painel de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação. **SEDU – Secretaria de Educação**, Vitória/ES, 25 de abril de 2023. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/ijsn-e-sedu-lancam-painel-de-acompanhamento-do-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 03 jan. 2025.

INFLUÊNCIA dos negros na nossa cultura. **Folha da Polenta**, Venda Nova do Imigrante, edição 24, out. 2013. Publicação da Editora Folha da Terra, edição especial para a 35ª Festa da Polenta.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas CIAIQ**, p. 243-247, 2015. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ncevn8cx>. Acesso em: 03 jan. 2025.

LAGO, P. A; FIGUEIREDO, R. P. Complexidade, interculturalidade e educação: caminhos para uma comunidade de destino. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5200/4043>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & Educação Decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32375>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MIRANDA, E. O. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. **Élisée – Revista de Geografia da UEG**, v. 6, n. 2, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6621>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MOREIRA, A. de J.; SILVA, M. C. de P. A lei nº 10.639/03 e a educação física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas e formação de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010. **Anais** [...], 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10343/66/65.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MOREIRA, C. J. **História e Memórias... sobre as famílias afrodescendentes de Venda Nova do Imigrante, ES**. (Projeto de Pesquisa realizada pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio da EEEFM Fioravante Caliman, sob orientação da professora de história Celina J. Moreira). Editora Gráfica Ita, 2010.

NASCIMENTO, D. do. Relações interétnicas em uma escola pública no sul do Brasil (1951-1964). **Educador**, Curitiba. n. 37, p. 241-257, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/RJqn6yBrZwpGHqxjphPHPhk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2023.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revis. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023

NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set./2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PEIXOTO, R. B. **Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57088>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROCHA, M. L. da. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 645-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ROSSONI, S. Relações interétnicas: interação e tensões entre identidade e alteridade cultural. **Revista de Ciências Humanas**, v. 3, n. 3, 2002. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/219/399>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao corpo histórico**: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

SILVA, M. C. de P. O poder do corpo no tempo presente: corpos e culturas como potências de afetos e emoções. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 10, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9531>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C. **Planejando o trabalho docente**. Trabalho de disciplina (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d3/Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsiCa%20-%20planejando%20o%20trabalho%20docente.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Caderno de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VALVERDE, S.; GARCÍA, A. Relações interétnicas, processos de construção da identidade e estratégias etnopolíticas mapuches na Departamento Los Lagos, Neuquén, Argentina. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/49991/54123>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ZANDONADI, M. **A igreja na história de Venda Nova**. Edição do autor. [S.l.: s.n.], 1984.

ZANDONADI, M. **Venda Nova**: um capítulo da imigração italiana. São Paulo: Edição do autor, [198-].

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS ALUNOS

### Resultados

#### IDENTIFICAÇÃO

1- Nome Completo:

26 alunos – 14 meninos e 12 meninas

2- Data de Nascimento:

11 anos – 11 alunos, 12 anos – 13 alunos e 2 alunos – 14 anos

3- Endereço:

No centro – 22 alunos e Bairros distantes – 4 alunos

4- Telefone de contato:

5- Local de nascimento:

Venda Nova – 12 alunos; Outros – 14 alunos

6- Nome do pai ou responsável:

7- Há quantos anos vive/mora em Venda Nova do Imigrante?

10 anos a mais – 12 alunos; Menos de 5 anos – 6 alunos

8- Nome e local da escola que estudou antes?

Escola próxima – 21 alunos; Escolas distantes – 5 alunos

#### RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

9- Em seu bairro ou comunidade existem locais para fazer algum tipo de prática corporal, dança, esporte etc.? Onde? Qual tipo?

Não responderam ou não sabem - 1

Não tem - 5

Sim – 20

Praças, áreas de lazer, campo de futebol, academia, centro cultural, quadras, clube.

10- Você participa ou já participou de alguma associação ou grupo de pessoas que faz atividades na área da cultura ou outro tipo de atividade corporal ligada a cultural? Qual associação e que tipo de atividade ela desenvolve?

Não – 6

Sim – 16

Caratê, natação, coral, futebol, bocha, dança folclóricas, voleibol, atletismo, banda marcial

11-Qual tipo de prática corporal, brincadeira, jogo ou manifestação cultural você acha que poderia ter no seu bairro ou comunidade?

Capoeira, natação, vôlei, ciclismo, trilha, ginástica, xadrez, corrida, pique-pega, voleibol, pique-esconde, pique bandeira, peteca, handebol

## RELAÇÃO COM A ESCOLA

12-Você faz alguma prática corporal no contraturno da escola? Qual? Aonde?

Sim – 16, 4 fem. e 12 masc

Não – 10, 8 fem. e 2 masc

Clubes, praças, rua, Centro de evento ou centro cultural/prefeitura, campo de futebol, área de lazer, escola.

Futebol, dança, basquete, futsal, natação, voleibol, tênis, karatê e atletismo

13-Você já participou de atividades culturais, apresentações de dança ou teatro, jogos esportivos na escola em outros momentos/épocas? Quais?

Sim – 21

Não – 5

Queimada, quadrilha, mostra cultural, teatro, data comemorativa, piques, interclasse, torneios, dança, campeonatos,

14- Você participou de alguma brincadeira ou jogo feito na escola durante as aulas de EF ou recreio que gosta ou gostou muito? Cite algumas.

Sim – 26

Não – 0

Queimada, jokempô, câmbio, voleibol, futebol, pique bandeira, trilhas, joquempô, corrida, guerra de balões

15-Você participou ou participa de alguma ação que a escola desenvolve na área da cultura? Cite alguma?

Sim – 9 - 7 masc e 2 fem.

Não – 17 - 7 masc e 10 fem.

Festa Folclórica, Quadrilha, Festa Junina, Teatro, Mostra Cultural

16-Você aprendeu alguma história da escola que tenha alguma relação com a cultura local? Cite um exemplo.

Sim – 15 – 10 masc e 5 fem.

Não – 11- 4 masc e 7 fem.

Festa da Polenta, Festa Folclórica, Palestra sobre o racismo

## RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

17- Você pratica alguma prática corporal como jogo, dança ou esporte? Quais?

Aonde?

Sim – 18

Não – 8

Voleibol, caratê, futebol, tênis, atletismo,

18-Qual tipo de prática corporal, dança, esporte etc., mais gosta de fazer na escola?

Voleibol – 11

Queimada – 5

Futebol – 12

Esportes – 1

Nada - 1

19- Tem alguma brincadeira de criança ou brincadeira do seu bairro que gostaria que fosse realizada nas aulas de EF? Quais?

Nada – 4

Queimada – 5

Piques (pega, esconde) - 14

Amarelinha africana – 1

Boleba – 1

Torneio/campeonato – 1

Bicicleta – 1

Pique litro – 2

Voleibol – 3

Tênis – 1

20- Você gostaria de fazer ou conhecer alguma manifestação ou atividade na área da sua cultura? Qual?

Sim – 14

Não – 12

Amarelinha africana, capoeira, saquinho no buraco, caratê, futebol feminino, queimada, bocha, dança, dança folclórica, voleibol e tênis.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEL

### Resultados

#### IDENTIFICAÇÃO

1- Nome Completo:

21

1 homem

20 mulheres

2- Nome do(a) filho(a):

3- Data de Nascimento:

Até 30 anos: 2

30 a 40 anos: 9

Acima de 40 anos: 10

4- Endereço:

Dentro de VNI: 17

Bairros distantes: 3

Municípios vizinhos: 1

5- Telefone de contato:

6- Local de nascimento:

VNI: 5

Municípios do ES: 13

Outros estados: 4

7- Nível de escolaridade:

Fundamental Incompleto: 3

Fundamental: 2

Médio incompleto: 1

Médio: 6

Superior: 5

Pós-graduação: 4

8- Há quantos anos vive/mora em Venda Nova do Imigrante?

Não mora: 1

Menos de 5 anos: 4

Entre 6 e 25 anos: 9

Entre 26 e 40 anos: 2

Acima de 40 anos: 5

9- Profissão/ocupação:

Faxineira: 2

Manicure: 1

Autônomo/microempresária: 2

Vendedora: 3

Secretária: 2

Dona de Casa: 3

Auxiliar Adm: 1

Cuidadora: 1

Pedagoga: 1

Professora: 2

Bancária: 1

Funcionalismo público estadual: 1

Analista de relacionamento corporativo: 1

5°, 6°, 9° anos: autônomo, manicure, faxineira, dona de casa, vendedor

Médio: dona de casa 3, auxiliar de vendas, vendedora 2, cuidadora, secretária 2.

Superior: Professor, analista, bancária, empreendedor

Mestrado: servidor público estadual, professor

**RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

10- Conhece ou faz parte de alguma entidade ou associação do bairro ou da comunidade? Caso responda sim, qual é o nome e o que ela/você faz?

Sim: 6

Não: 15

Igreja: 2

Associações (feira livre): 1

Entidade cultural (Afepol, IJBS, Grupo Contação de histórias): 2

Conselhos (COMAS): 1

11-Como seu bairro ou comunidade resolve os problemas comuns, de interesse público?

Não se interessa/se envolve/não sabe: 11

Sabe onde buscar: 10 Prefeitura, Câmara, Secretarias: (8) Representação da comunidade: (2)

12-Você conhece ou participa de alguma manifestação cultural na sua comunidade? Quais?

Não: 13

Sim: 8 Afepol (6); Igreja (1) e Contação de história (1).

#### RELAÇÃO COM A ESCOLA

13-Você vai à escola com que frequência e para qual motivo?

Não vai: 2

Levar o filho ou buscá-lo apenas: 3

Quando precisa ou é solicitado pela escola: 9

Acompanha o filho, vai a escola: 7

14-Você acha que a escola e comunidade estão próximas uma da outra? Caso sim, dê um exemplo. Caso não, explique o que as afastam.

Não: 7 Falta de interatividade entre escola/família, incentivo, evasão escolar, interesse das famílias, acabou a Festa Junina

Pouco: 2 Falta de comunicação, falta de atividades de convivência escola e comunidade.

Sim: 12 Eventos, reuniões, acesso fácil, equipe escolar, conexão com a família, catequese, igreja, a escola comunica às famílias sobre assuntos relacionados aos estudos e rendimento escolar.

15-O que você acha importante para aproximar a escola e da comunidade? De que forma?

Não sabe ou não responderam: 7

Sim: 14 Reuniões pedagógicas, palestras, reuniões individuais, esportes, educação ambiental, feira, jogos, projetos, praças esportivas, competições, festas, atividades extraclasse que envolva escola e família e comunidade

16- Você conhece as ações que a escola já fez na área da cultura? Cite algumas.

Não: 7

Sim: 14 Feira ou Mostra cultural, Desfile da Beleza Negra, Imigração Italiana, Pesquisas, jogos, apresentações de projetos de disciplinas, festa folclórica, festa junina,

#### RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

17- Você ou alguém da família pratica alguma atividade física, dança ou esporte?

Quem? Quais?

Não: 3

Sim: 19 Musculação, tênis, corrida, futebol, caratê, academia, futebol, pilates, piques, voleibol, dança, basquete, caminhada, ginástica funcional ou de academia,

18-Em sua comunidade, existe algum lugar de lazer, diversão ou reunião? Que tipo?

Não: 5

Sim: 16 Praça, igreja, área de lazer, centro de evento da prefeitura, quadra de esportes, campo de futebol, Casa da Cultura, Centro Cultural

19- Qual tipo de atividade física, jogo, dança ou esportiva é mais comum na sua comunidade?

Não respondeu: 1

Futebol 16, Bocha 1, caratê 3, dança folclóricas 5, ciclismo 2, academia 2, caminhada e atividade física livre 1

Seu/sua filho(a) pratica alguma atividade física no seu bairro ou comunidade?

Qual?

Não: 5

Sim: 16 Tenis, voleibol, futebol, karate, futsal, bicicleta, academia, basquete, dança

20- Se na sua comunidade não tem nenhuma atividade física, dança ou esporte, qual você acha importante ter?

Não responderam: 6

Já temos: 5

Deram sugestões: 10

Yoga, queimada, piques, melhorar o que já tem, ginástica, academia com professor, esportes, dança, basquete, voleibol, qualquer coisa,

21- Você tem lembrança de alguma brincadeira de criança feita no seu bairro/comunidade? Quais?

Andar de bicicleta, jogar bola, belisca, peteca, amarelinha, piques pega e esconde, pular elástico, pique bandeirinha, pular corda, voleibol, queimada,

jogo de lata, jogo de malha, pipa, boleba, betes, jogo da velha, elefante colorido, futebol, brincar de roda (cirandas), trisca, contação de história, soltar pião

22- Dentre as brincadeiras de criança, quais seu/sua filho(a) faz ainda hoje?

Nenhuma: 2

Soltar pipas, queimada, pique cola, pega e esconde, mãe da rua, futebol, queimada, jogo da velha, pula corda, balanço, amarelinha, voleibol, futebol, andar de bicicleta,

23-Você poderia citar uma brincadeira tradicional ou cultural? Cite um exemplo.

Não: 4

Sim: 17

Futebol, capoeira, pique bandeirinha, queimada, boleba, corrida do saco e ovo na colher, peteca, pique pega, pular elástico, mãe da rua, pique alto, cabo de guerra, mastrobol, cantigas de roda, jogo de mora, bocha, amarelinha africana, pique bandeira, mãe da rua, pega ladrão

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

### Resultados

#### IDENTIFICAÇÃO

1- Nome Completo:

14

6 homens

8 mulheres

2- Data de Nascimento:

Até 30 anos: 1

30 a 40 anos: 4

Acima de 40 anos: 9

3- Endereço:

Residentes em VNI: 14

4- Telefone de contato:

2 P 12 B

5- Local de nascimento:

VNI: 8

Outros: 6

6- Nível de escolaridade:

Graduação: 4

Especialização: 8

Mestrado: 2

7- Há quantos anos vive/mora em Venda Nova do Imigrante?

Menos de 5 anos: 2

Entre 6 e 25 anos: 5

Entre 26 e 40 anos: 1

Acima de 40 anos: 6

8- Função e Carga horária semanal:

Entre 15 e 25h: 1

De 25 a 40h: 4

Acima de 40h: 9

9- Quanto tempo de serviço tem na escola:

Até 5 anos: 8

Entre 5 e 15 anos: 3

Entre 15 e 20 anos: 1

Acima de 20 anos: 2

#### RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

10- Conhece ou faz parte de alguma entidade ou associação do bairro ou da comunidade? Caso responda sim, qual é o nome e o que ela/você faz?

Não: 10

Sim: 4

Associação de moradores do bairro, associação cultural/acadêmica, voluntariado em festas de associações, Coral Santa Cecília, Afepol.

11-Como seu bairro ou comunidade resolve os problemas comuns, de interesse público?

Por intermédio de associação de moradores/reuniões, Tribuna livre da câmara de vereadores. Busca apoio na prefeitura/vereadores. Busca as instituições responsáveis por cada setor (2). Não participa (1)

#### RELAÇÃO COM A ESCOLA

12-Você tem contato com os pais dos seus alunos? Em que momento?

Sim: 13

Não: 1

Reunião individuais, plantão pedagógico (1), quando a escola convoca, eventos da escola, whatsapp. Com alguns pais fora do ambiente escolar (2)

13-Você acha importante ter momentos para os pais conhecerem a escola? Dê um exemplo

Sim: 14

Não: 0

Apresentação de projetos, reuniões das turmas/plantão pedagógico (1), exposições, feira/mostra cultura, eventos que a escola promove (1), conhecer a equipe e as propostas pedagógicas desenvolvidas, jogos escolares

14- Você conhece alguma ação da escola na área da cultura? Cite algumas?

Sim: 14

Não: 0

Desfile da Beleza Negra, Mostra Cultural, Feira de Habilidades (1), apresentação dos trabalhos da disciplina de eletiva (1), Coral da Festa da Polenta, apresentações italianas, Fioratec

15- Você conhece alguma história da escola no desenvolvimento da cultura local?

Cite alguma?

Sim: 13

Não: 1

Local de origem de muitas festas e eventos culturais, Festa da Polenta (1), Grupos Folclóricos, Olimpíadas internas, baile dos universitários. A história da escola faz parte da histórica da cultura local, os acontecimentos locais passaram pelo espaço escolar.

#### RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

16- Você ou alguém da família pratica alguma atividade física, dança ou esporte?

Quem? Quais?

Sim: 14

Não: 0

Bocha, voleibol, natação, basquete, futebol/futsal, musculação/academia, corrida, ciclismo/MTB, karatê, atletismo, caminhada, dança folclóricas italianas.

17- Você conhece as práticas corporais que são realizadas pelos alunos na escola?

Cite algumas

Sim: 13

Não: 1

Futebol, futsal, voleibol, ginástica, alongamentos, danças, jogos, piques, pula-corda, 3 cortes, handebol, tênis de mesa, basquete, handebol, badminton, jogos individuais e coletivos, esportes, atletismo, treinamento esportivo, tênis de mesa, caminhada.

18- Você conhece alguma brincadeira feita no seu bairro pelas crianças? Cite algumas

Sim: 11

Não vê as crianças brincando no bairro: 3

Queimada, pique bandeira, empinar pipa, pula-corda, piques, voleibol, corrida, bicicleta, jogar bola, fazer grau (empinar a bicicleta), altinha, travinha.

Atletismo, andar de bicicleta

19- Você conhece ou já fez alguma brincadeira de criança na sua rua ou no seu bairro quando criança. Cite algumas.

Sim: 14

Não: 0

Pique esconde/pique litro, amarelinha, patins, pique bandeira, boleba, bambolê, pula-elástico, casinha, pula-corda. Jogar bola, belisca, piques, quadrilha, gincana, queimada, futebol, pipa, toco de rua, pula-elástico, três cortes.

20- Você conhece ou já participou de práticas corporais ligadas à cultura como danças, jogos tradicionais etc.? Cite algumas.

Sim: 12

Não: 2

Queimada e piques, danças circulares, danças italianas, danças folclóricas, quadrilhas, zumba e bocha, jogo de tombola, capoeira, caminhada, atletismo, caratê, tênis de mesa, basquete.

21- Você participa de alguma festividade, ou movimento cultural na comunidade na qual a escola está inserida? Cite algumas.

Sim: 9

Não: 5

Festa da Polenta, Serenata Italiana, Passeio/caminhadas da Casa da Cultura, Coral, Festa do Soco, grupos folclóricos, festa do município, movimentos culturais e festas.