

O BABAÇU NO QUINTAL DA ESCOLA: (RE)ENCANTANDO A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Hugo Victor Silva Santos¹ Jailande Sobral da Silva² Nadna da Silva Pires³ Thailane Novais Vale Porto da Silva⁴

¹Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). E-mail: hvictoredfcursos@gmail.com

²Graduanda em Pedagogia (FFI). E-mail: jaysilvahrds@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia (FFI). E-mail: piresnadna@gmail.com

⁴Graduanda em Pedagogia (FFI). E-mail: thailainenovaissilva2@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a inserção de saberes territoriais e jogos de matriz africana no currículo de Educação Física, tomando como objeto central o pião de babaçu. A problemática da investigação reside na invisibilização de tecnologias ancestrais maranhenses em favor de uma matriz curricular eurocêntrica que silencia os conhecimentos locais e as epistemologias negras. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada com 20 estudantes da 1ª série do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos, em uma escola pública estadual de São José de Ribamar, Maranhão. A intervenção pedagógica foi desenvolvida em três etapas: diagnóstico exploratório por meio de roda de conversa, confecção de piões artesanais de babaçu e experimentação prática mediada por discussões sobre ciência, território e ancestralidade. Os dados foram produzidos a partir de observação participante, diário de campo e registros discursivos dos estudantes, sendo analisados por meio da análise temática. Os resultados indicam que a experiência possibilitou a valorização do saber familiar, o reconhecimento do território como espaço produtor de conhecimento e a ampliação da compreensão dos estudantes acerca da relação entre ciência e cultura local. Conclui-se que a inserção de práticas lúdicas territorializadas na Educação Física escolar contribui para o fortalecimento da educação antirracista e para a valorização de epistemologias historicamente invisibilizadas.

PALAVRAS – CHAVE: Educação física escolar; saberes territoriais; babaçu; justiça cognitiva; educação antirracista.

EL BABAÇU EN EL PATIO DE LA ESCUELA: (RE) ENCANTANDO LA CIENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El presente artículo analiza la inserción de saberes territoriales y juegos de matriz africana en el currículo de Educación Física, tomando como objeto central el trompo de Babaçu. La problemática reside en la invisibilización de tecnologías ancestrales de Maranhão frente a una matriz curricular eurocéntrica que silencia los conocimientos locales y las epistemologías negras. La investigación se caracteriza como investigación-acción de enfoque cualitativo, realizada con 20 estudiantes del primer año

de secundaria, con edades entre 15 y 17 años, en una escuela pública estatal de São José de Ribamar, Maranhão. La intervención pedagógica fue desarrollada en tres etapas: diagnóstico exploratorio mediante rueda de conversación, confección de trompos artesanales de Babaçu y experimentación práctica mediada por discusiones sobre ciencia, territorio y ancestralidad. Los datos fueron producidos a partir de observación participante, diario de campo y registros discursivos de los estudiantes, siendo analizados mediante análisis temático. Los resultados indican que la experiencia posibilitó la valoración del saber familiar, el reconocimiento del territorio como espacio productor de conocimiento y la ampliación de la comprensión de los estudiantes acerca

de la relación entre ciencia y cultura local. Se concluye que la inserción de prácticas lúdicas territorializadas en la Educación Física escolar contribuye al fortalecimiento de la educación antirracista y a la valorización de epistemologías históricamente invisibilizadas.

Palabras clave: educación física escolar; saberes territoriales; Babaçu; justicia cognitiva; educación antirracista.

THE BABAÇU IN THE SCHOOLYARD: (RE) ENCHANTING SCIENCE IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This article analyzes the integration of territorial knowledge and Afro-Brazilian games into the Physical Education curriculum, focusing on the babaçu spinning top as its central object. The core problem lies in the invisibility of ancestral technologies from Maranhão in favor of a Eurocentric curricular matrix that silences local knowledge and Black epistemologies. The research is characterized as qualitative

1. INTRODUÇÃO

A organização curricular da Educação Básica brasileira foi historicamente marcada pela centralidade de referenciais eurocêtricos que estabeleceram hierarquias entre os conhecimentos considerados científicos e aqueles produzidos por comunidades tradicionais, negras e indígenas. Esse processo contribuiu para a invisibilização de saberes territoriais e tecnologias ancestrais que, embora presentes no cotidiano de diferentes grupos sociais, permanecem marginalizados no espaço escolar. Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2010), a modernidade ocidental consolidou uma “monocultura do saber”, legitimando apenas determinadas formas de produção do conhecimento.

action research conducted with 20 first-year high school students aged between 15 and 17 years old at a public school in São José de Ribamar, Maranhão. The pedagogical intervention was developed in three stages: exploratory diagnosis through group discussion, construction of artisanal Babaçu spinning tops, and practical experimentation mediated by discussions about science, territory, and ancestry. Data were produced through participant observation, field diaries, and students' discursive records, and analyzed using thematic analysis. The results indicate that the experience enabled the appreciation of family knowledge, the recognition of territory as a producer of knowledge, and the expansion of students' understanding regarding the relationship between science and local culture. It is concluded that the insertion of territorialized playful practices in school Physical Education contributes to strengthening anti-racist education and valuing historically marginalized epistemologies.

Keywords: school physical education, territorial knowledge, Babaçu, cognitive justice, anti-racist education.

No contexto educacional brasileiro, tal dinâmica repercute diretamente sobre o currículo escolar, especialmente em componentes curriculares que historicamente foram reduzidos a perspectivas tecnicistas e biologizantes, como a Educação Física. Durante décadas, o ensino da área esteve associado prioritariamente ao rendimento esportivo, à aptidão física e à reprodução de modelos corporais hegemônicos, relegando as manifestações culturais locais a uma posição secundária (Bracht, 1999).

No Maranhão, esse processo assume características específicas. A presença da palmeira do babaçu integra a paisagem social, econômica e cultural de diferentes territórios, constituindo-se como elemento central

para inúmeras comunidades tradicionais. Entretanto, mesmo presente fisicamente no entorno escolar, o babaçu frequentemente não é reconhecido como objeto legítimo de produção de conhecimento científico ou cultural.

Essa invisibilização revela aquilo que Santos e Meneses (2009) denominam de epistemicídio: a desqualificação sistemática de conhecimentos produzidos fora da lógica dominante da racionalidade ocidental. Nesse cenário, práticas tradicionais associadas ao manejo do babaçu e à produção artesanal de brinquedos, como o pião confeccionado a partir do coco, acabam reduzidas a manifestações folclóricas sem relevância acadêmica.

A Educação Física escolar, entretanto, pode constituir-se como espaço privilegiado para problematizar tais hierarquizações epistemológicas. Ao compreender o corpo e o movimento como construções culturais, a área possibilita a inserção de práticas lúdicas vinculadas às identidades territoriais e às experiências comunitárias dos estudantes (Daolio, 1995).

Além disso, discutir jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira na escola significa também contribuir para o fortalecimento da educação antirracista e para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que maneira a inserção do pião de babaçu, articulado aos saberes territoriais maranhenses, pode contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva plural de ciência na Educação Física escolar?

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar como a inserção de jogos e brincadeiras afro-brasileiras, em diálogo com os saberes do território maranhense, contribui para a

construção de uma ciência plural e para o fortalecimento da educação antirracista na Educação Básica.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Identificar mecanismos de invisibilização dos saberes territoriais no currículo da Educação Física escolar;
- Analisar o potencial pedagógico do pião de babaçu como tecnologia ancestral e recurso didático;
- Compreender como práticas lúdicas territorializadas contribuem para a educação antirracista;
- Discutir possibilidades de articulação entre epistemologias locais e ensino de ciências.

A relevância da investigação reside na necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com os territórios e as experiências culturais dos estudantes, reconhecendo os saberes ancestrais como produções legítimas de conhecimento. Ao propor uma aproximação entre Educação Física, ancestralidade e ciência territorial, o estudo busca contribuir para o debate sobre justiça cognitiva, currículo e descolonização do conhecimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre currículo e colonialidade evidenciam que a escola moderna foi historicamente estruturada a partir de parâmetros eurocêntricos de racionalidade. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder consolidou uma lógica de dominação que ultrapassa os aspectos econômicos e políticos, alcançando também a produção do conhecimento.

Nesse contexto, determinados saberes passaram a ser legitimados como universais, enquanto outros foram desqualificados ou

invisibilizados. Mignolo (2008) afirma que o colonialismo não operou apenas pela ocupação territorial, mas também pela imposição de epistemologias hegemônicas que negaram validade aos conhecimentos produzidos por populações negras, indígenas e tradicionais.

Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina esse fenômeno de monocultura do saber científico, caracterizado pela exclusividade atribuída à ciência ocidental moderna. Para o autor, esse processo gera desperdício de experiências e promove o epistemicídio de práticas culturais e intelectuais produzidas fora do eixo dominante.

No espaço escolar, tais dinâmicas refletem-se diretamente na organização curricular. A predominância de conteúdos desvinculados das realidades locais contribui para a invisibilização das identidades culturais dos estudantes e para o afastamento entre escola e território.

2.1 Educação física, cultura corporal e educação antirracista

A Educação Física escolar passou por importantes transformações teóricas nas últimas décadas. Superando perspectivas centradas exclusivamente em dimensões biologizantes e tecnicistas, diferentes autores passaram a compreender o movimento humano como fenômeno cultural, histórico e socialmente produzido. Nesse processo, o corpo deixou de ser entendido apenas como estrutura biológica voltada ao desempenho físico, passando a ser reconhecido como espaço de produção de sentidos, identidades e experiências culturais.

Entre os autores que contribuíram para essa mudança de perspectiva, destacam-se Bracht (1999) e Daolio (1995), ao defenderem que as práticas corporais não podem ser analisadas de forma dissociada dos contextos socioculturais nos quais são produzidas. Para Daolio (1995), o corpo carrega marcas históricas, sociais

e culturais, sendo atravessado por valores, memórias e formas específicas de interação construídas coletivamente ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva, jogos, brincadeiras e manifestações corporais deixam de ser compreendidos apenas como atividades recreativas ou instrumentos de desenvolvimento motor, passando a ser reconhecidos como produções culturais carregadas de significados. Tal compreensão amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar, especialmente quando vinculada ao reconhecimento das experiências culturais dos estudantes e de seus territórios.

No campo da educação antirracista, Nilma Lino Gomes (2017) destaca a necessidade de reconhecer os conhecimentos produzidos pelo movimento negro e pelas populações historicamente marginalizadas como componentes legítimos da formação escolar. A autora enfatiza que a valorização das epistemologias negras constitui elemento fundamental para a construção de uma educação democrática, comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

De maneira semelhante, Kabengele Munanga (2005) argumenta que o combate ao racismo no espaço escolar exige mudanças curriculares profundas, capazes de romper com a invisibilização histórica das culturas afro-brasileiras e com a predominância de referenciais eurocêntricos nos processos educativos. Nesse sentido, discutir relações étnico-raciais na escola não significa apenas inserir novos conteúdos no currículo, mas também problematizar as formas pelas quais determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem marginalizados.

Assim, inserir jogos de matriz africana e afro-brasileira no currículo da Educação Física representa mais do que diversificar práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Trata-se de

reconhecer o corpo como território de memória, ancestralidade e resistência cultural, ampliando as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com perspectivas educacionais antirracistas e decoloniais.

2.2 O babaçu como ciência territorial

No contexto maranhense, a palmeira do babaçu constitui importante elemento econômico, cultural e identitário, estando diretamente relacionada às experiências históricas de diferentes comunidades tradicionais. Sua presença no território ultrapassa dimensões exclusivamente ambientais, envolvendo práticas de trabalho, modos de vida, memórias coletivas e formas específicas de produção de conhecimento desenvolvidas ao longo das gerações.

Entre os grupos historicamente vinculados ao babaçu, destacam-se as quebradeiras de coco, responsáveis pela construção de técnicas tradicionais de manejo, coleta e aproveitamento do fruto. Tais práticas envolvem conhecimentos relacionados à seleção da matéria-prima, formas de extração, resistência dos materiais e utilização de diferentes partes da palmeira no cotidiano comunitário.

Entretanto, apesar de sua relevância social e cultural, esses conhecimentos raramente são reconhecidos como formas legítimas de produção científica no espaço escolar. Quando o currículo ignora a presença do babaçu no cotidiano dos estudantes, reforça-se a separação entre conhecimento escolar e experiência social, contribuindo para a invisibilização dos saberes territoriais presentes nas comunidades.

Nesse sentido, a ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009) oferece importante contribuição para a compreensão dessa problemática. Para os autores, a construção de uma justiça cognitiva exige o reconhecimento da

pluralidade epistemológica e o estabelecimento de relações mais horizontais entre diferentes formas de produção do conhecimento. Tal perspectiva possibilita problematizar modelos curriculares centrados exclusivamente em referenciais científicos hegemônicos, frequentemente desvinculados das realidades culturais dos estudantes.

Sob essa perspectiva, o pião confeccionado a partir do coco babaçu pode ser compreendido como uma tecnologia territorial produzida no interior das experiências comunitárias. Sua elaboração envolve conhecimentos relacionados ao manejo da matéria-prima, equilíbrio, resistência e movimento rotacional, demonstrando que práticas culturais populares também mobilizam processos de investigação, experimentação e produção de saberes.

Ao ser inserido nas aulas de Educação Física escolar, o pião de babaçu possibilita a articulação entre ludicidade, ancestralidade e ciência. A brincadeira deixa de ser compreendida apenas como entretenimento e passa a constituir-se como experiência pedagógica vinculada ao território, permitindo que os estudantes reconheçam a presença de conhecimentos científicos em práticas culturais presentes em seus cotidianos.

Além disso, o uso do pião nas aulas contribui para ampliar a percepção dos estudantes acerca das relações entre ciência e cotidiano. Conceitos físicos relacionados à rotação, equilíbrio e inércia tornam-se mais acessíveis quando associados a práticas corporais e brincadeiras vinculadas às experiências culturais locais. Dessa forma, a aprendizagem passa a ocorrer de maneira mais contextualizada, favorecendo processos de identificação cultural e pertencimento territorial.

Assim, o babaçu deixa de ocupar apenas o lugar de elemento paisagístico presente no território para assumir a condição de objeto pedagógico capaz de problematizar

relações entre currículo, território e produção de conhecimento. Ao reconhecer os saberes produzidos nas comunidades como componentes legítimos da formação escolar, a Educação Física amplia suas possibilidades de atuação na construção de práticas pedagógicas culturalmente significativas e comprometidas com perspectivas educacionais antirracistas e decoloniais.

3. METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A escolha por essa perspectiva metodológica fundamenta-se na compreensão de que o processo investigativo não deveria limitar-se à observação da realidade escolar, mas envolver diretamente a construção coletiva de experiências pedagógicas capazes de problematizar práticas curriculares tradicionais da Educação Física.

Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação articula investigação e intervenção social, permitindo que pesquisadores e participantes atuem conjuntamente na compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos deixam de ocupar posição exclusivamente passiva no processo de pesquisa, passando a contribuir ativamente para a produção dos conhecimentos construídos ao longo da investigação.

A proposta pedagógica desenvolvida buscou romper com modelos de ensino centrados exclusivamente na reprodução técnica de conteúdos esportivos, valorizando práticas corporais vinculadas ao território e às experiências culturais dos estudantes. A presença de uma palmeira de babaçu no espaço escolar constituiu elemento importante para o desenvolvimento da intervenção, uma vez que possibilitou estabelecer relações entre o currículo da Educação Física e os saberes

produzidos no cotidiano comunitário.

A abordagem qualitativa mostrou-se pertinente por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência pedagógica vivenciada. Segundo Minayo (2014), pesquisas qualitativas permitem analisar fenômenos sociais considerando valores, percepções, representações e significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos históricos e culturais. Dessa forma, buscou-se compreender não apenas a participação dos estudantes nas atividades propostas, mas também os modos pelos quais saberes familiares, territoriais e ancestrais emergiam ao longo das práticas corporais desenvolvidas.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual localizada no município de São José de Ribamar. Participaram da investigação 20 estudantes da 1ª série do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos, sendo 10 participantes de cada turma envolvida na intervenção pedagógica. O grupo era composto por estudantes do sexo masculino e feminino.

A escolha dos participantes ocorreu por conveniência pedagógica, considerando a inserção da prática no planejamento da disciplina de Educação Física e a presença da palmeira de babaçu no espaço institucional da escola, elemento que se tornou central para o desenvolvimento das atividades propostas.

A intervenção pedagógica foi organizada em três etapas principais. Na primeira etapa, realizou-se um diagnóstico exploratório por meio de rodas de conversa mediadas pelo professor-pesquisador. As atividades ocorreram no espaço externo da escola, próximo à palmeira de babaçu presente no quintal institucional. Nesse momento, os estudantes foram convidados a discutir suas percepções sobre o babaçu, seus usos cotidianos e possíveis relações entre o fruto, a cultura local e a produção de conhecimento científico.

As rodas de conversa permitiram identificar percepções iniciais dos participantes acerca do babaçu e de sua relação com a ciência. Observou-se que muitos estudantes associavam o conhecimento científico exclusivamente a laboratórios, equipamentos tecnológicos e conteúdos presentes nos livros didáticos, demonstrando dificuldades em reconhecer os saberes territoriais como formas legítimas de produção de conhecimento.

Na segunda etapa, os estudantes foram orientados a coletar cocos de babaçu presentes em seus quintais e arredores comunitários. Com auxílio de familiares, especialmente pais e avós, os participantes confeccionaram piões artesanais utilizando o fruto. A atividade buscou aproximar os saberes escolares das experiências familiares e territoriais, fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e ancestralidade.

O envolvimento familiar mostrou-se aspecto relevante da investigação, uma vez que diversos estudantes relataram ter recorrido aos conhecimentos de familiares para compreender técnicas tradicionais utilizadas na produção artesanal do brinquedo. Esse movimento favoreceu o reconhecimento de saberes historicamente compartilhados nas comunidades, ampliando a dimensão cultural da experiência pedagógica.

Na terceira etapa, realizou-se uma vivência prática com os piões produzidos pelos próprios estudantes. Durante a experimentação, foram discutidos aspectos relacionados à física do movimento, equilíbrio, rotação, resistência dos materiais, ancestralidade e cultura local. A prática permitiu problematizar relações entre ludicidade, ciência e território, favorecendo uma compreensão mais contextualizada do conhecimento científico.

Os instrumentos de produção de dados envolveram observação participante, registros em diário de campo e anotações das falas dos estudantes realizadas durante as atividades

pedagógicas. A análise dos dados ocorreu por meio da análise temática, buscando identificar recorrências discursivas relacionadas às percepções dos participantes acerca do território, da ancestralidade e das relações entre ciência e cultura local.

Conforme Bardin (2016), a análise temática possibilita organizar e interpretar sentidos produzidos pelos participantes a partir de categorias analíticas construídas durante o processo investigativo. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos registros presentes no diário de campo e das anotações das falas dos estudantes. Em seguida, os dados foram organizados em categorias analíticas construídas a partir das recorrências identificadas ao longo da intervenção pedagógica.

As categorias elaboradas não foram previamente definidas, emergindo das experiências compartilhadas pelos participantes e dos sentidos produzidos durante as atividades desenvolvidas. Tal procedimento permitiu compreender como os estudantes passaram a ressignificar o babaçu enquanto elemento cultural, científico e territorial no decorrer da investigação.

Por tratar-se de uma prática pedagógica institucional desenvolvida no contexto escolar, sem exposição individual dos estudantes, foram garantidos o anonimato dos participantes e a preservação de suas identidades nos registros utilizados para fins científicos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos registros produzidos ao longo da intervenção pedagógica possibilitou identificar três categorias centrais relacionadas às percepções e ressignificações construídas pelos estudantes durante a experiência desenvolvida: a invisibilização dos saberes territoriais, a valorização do saber familiar e o reencantamento da ciência na Educação Física escolar. Tais

categorias emergiram das recorrências observadas nas falas dos participantes, nos registros do diário de campo e nas interações estabelecidas durante as atividades práticas, evidenciando transformações na forma como os estudantes passaram a compreender as relações entre território, cultura, ancestralidade e produção de conhecimento.

4.1 A invisibilização dos saberes territoriais

Durante a etapa inicial da pesquisa, observou-se que grande parte dos estudantes não associava o babaçu a processos científicos, tecnológicos ou pedagógicos. Dos 20 participantes envolvidos na investigação, 14 afirmaram inicialmente perceber o fruto apenas como elemento natural presente no chão da escola, nos quintais ou em espaços comunitários próximos às suas residências.

Ao longo das rodas de conversa, tornou-se evidente que os estudantes possuíam contato cotidiano com a palmeira de babaçu, porém sem reconhecer suas potencialidades enquanto elemento cultural e produtor de conhecimento. Em um dos registros do diário de campo, um participante afirmou: “Eu via esse coco só caído no chão. Nunca pensei que dava para aprender alguma coisa com ele.” Outro estudante destacou: “Na escola a gente aprende ciência no livro, mas nunca falaram que isso aqui também podia ser ciência.”

As falas evidenciam a separação historicamente construída entre o conhecimento escolar e as experiências territoriais vivenciadas pelos estudantes em seus contextos comunitários. Conforme aponta Santos (2010), a monocultura do saber científico produz mecanismos de exclusão epistemológica que desconsideram conhecimentos vinculados às experiências populares, tradicionais e comunitárias, atribuindo legitimidade apenas aos modelos hegemônicos de produção científica.

Nesse sentido, a percepção inicial apresentada pelos participantes demonstra como práticas culturais presentes no cotidiano podem tornar-se invisíveis dentro da própria escola. Mesmo convivendo diariamente com a palmeira de babaçu e com diferentes usos culturais associados ao fruto, os estudantes não reconheciam inicialmente seu potencial pedagógico, científico e cultural.

Tal aspecto evidencia a permanência de currículos escolares que frequentemente privilegiam conhecimentos descontextualizados das realidades locais, dificultando processos de identificação cultural, pertencimento territorial e valorização das experiências comunitárias dos estudantes. Ao desconsiderar os saberes produzidos nos territórios, a escola pode acabar reforçando processos de distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, observou-se que muitos estudantes demonstravam surpresa ao perceber que elementos presentes em seus cotidianos poderiam ser incorporados às práticas pedagógicas da Educação Física. Esse movimento revela não apenas a invisibilização dos saberes territoriais, mas também a força das hierarquias epistemológicas que historicamente marginalizam conhecimentos produzidos fora dos espaços institucionalmente reconhecidos como científicos.

4.2 O saber familiar como mediação pedagógica

A segunda categoria identificada refere-se à valorização do saber familiar durante o processo de construção dos piões confeccionados a partir do coco babaçu. Ao longo da intervenção pedagógica, a participação de familiares — especialmente pais, mães e avós — emergiu como elemento significativo tanto para a realização da atividade quanto para a ampliação das relações entre escola, território e ancestralidade.

Dos 20 estudantes participantes da investigação, 16 relataram ter recebido auxílio de familiares na confecção dos brinquedos. Em um dos registros produzidos durante a atividade, um estudante afirmou: “Meu avô sabia fazer esse pião. Ele ficou feliz porque eu pedi ajuda para aprender.” Outra participante destacou: “Eu não sabia cortar o coco. Minha mãe explicou como fazia antigamente.”

As falas evidenciam que a experiência pedagógica favoreceu processos de aproximação entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionalmente compartilhados no espaço familiar e comunitário. Observou-se que a participação das famílias produziu impactos significativos na forma como os estudantes passaram a perceber o próprio território e os conhecimentos presentes em suas vivências cotidianas.

Dos 20 estudantes participantes, 14 relataram que, antes da atividade, consideravam o babaçu apenas um elemento comum do cotidiano, sem relação direta com processos educativos, científicos ou culturais. Entretanto, durante as discussões e atividades práticas, os participantes passaram a reconhecer que conhecimentos compartilhados por seus familiares também envolviam técnicas, experiências e formas específicas de produção de saber.

Tal percepção contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da pluralidade epistemológica presente em suas comunidades. Essa constatação dialoga com Gomes (2017), ao destacar que práticas pedagógicas comprometidas com perspectivas antirracistas precisam reconhecer os conhecimentos produzidos fora da escola como componentes legítimos da formação humana. Nesse sentido, a intervenção contribuiu para problematizar a ideia de que apenas o conhecimento acadêmico ou institucionalizado possui validade científica.

A experiência pedagógica aproxima-se também da noção de ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009), ao reconhecer que diferentes formas de conhecimento podem coexistir e produzir interpretações legítimas sobre o mundo social. Ao aproximar os saberes escolares das experiências familiares e comunitárias dos estudantes, a atividade possibilitou questionar hierarquias epistemológicas que historicamente atribuem legitimidade apenas aos conhecimentos produzidos pela racionalidade científica moderna.

Além disso, o envolvimento dos familiares fortaleceu o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes e ampliou o vínculo entre escola e comunidade. Em diversos momentos da intervenção, observou-se que os participantes demonstravam entusiasmo ao compartilhar histórias relacionadas às experiências de seus pais, mães e avós com o babaçu e com brincadeiras tradicionais da infância.

Durante as rodas de conversa, alguns estudantes relataram que nunca haviam percebido que conhecimentos presentes em suas famílias poderiam ser valorizados no espaço escolar. Tal aspecto mostra-se relevante porque evidencia a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e culturalmente significativas, capazes de reconhecer os territórios e as experiências comunitárias como espaços legítimos de produção de conhecimento.

A participação das famílias também evidenciou a permanência de conhecimentos tradicionais relacionados ao babaçu no cotidiano comunitário, ainda que frequentemente invisibilizados pelas práticas escolares e pelos currículos hegemônicos. Dessa forma, a intervenção pedagógica contribuiu para ampliar o reconhecimento dos saberes ancestrais como elementos importantes para a formação cultural, identitária e social dos estudantes.

4.3 O reencantamento da ciência na educação física escolar

A terceira categoria identificada na investigação refere-se à ampliação da percepção dos estudantes acerca das relações entre ciência, cultura e território. Durante as vivências práticas com os piões confeccionados a partir do babaçu, observou-se que os participantes passaram a estabelecer conexões entre a brincadeira, os conhecimentos científicos discutidos nas aulas e as experiências culturais presentes em seus cotidianos.

Ao longo das atividades, diversos estudantes demonstraram surpresa ao perceber que conceitos relacionados à física do movimento estavam presentes em uma prática corporal tradicional vinculada ao território maranhense. Um dos participantes afirmou: “Quando o pião gira mais rápido ele fica mais equilibrado. A gente conseguiu entender isso brincando.” Outro estudante comentou: “Eu achava que ciência era só laboratório. Agora vi que também tem na nossa cultura.”

As falas evidenciam que a experiência pedagógica favoreceu uma aproximação entre o conhecimento científico escolar e as experiências sociais dos estudantes. A utilização do pião de babaçu contribuiu para deslocar a percepção da ciência enquanto conhecimento distante de suas realidades, permitindo que os participantes reconhecessem a presença de conceitos científicos em práticas culturais desenvolvidas no próprio território em que vivem.

Tal movimento mostra-se particularmente relevante em contextos escolares marcados pela predominância de conteúdos frequentemente desvinculados das vivências culturais dos estudantes. Quando práticas territoriais passam a integrar o currículo escolar, ampliam-se as possibilidades de construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e conectadas às identidades locais.

Além disso, a experiência pedagógica possibilitou problematizar a própria ideia de neutralidade científica. Ao reconhecer o babaçu como elemento produtor de conhecimento, os estudantes passaram a questionar hierarquias epistemológicas que historicamente deslegitimam saberes populares, negros e periféricos. Nesse sentido, a atividade desenvolvida aproxima-se da perspectiva da ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009), ao reconhecer que diferentes formas de conhecimento podem coexistir e produzir interpretações legítimas sobre a realidade social.

Ao utilizar o pião de babaçu como recurso pedagógico, a Educação Física escolar ampliou também as possibilidades de compreensão do corpo e do movimento para além de perspectivas centradas exclusivamente no rendimento esportivo. Conforme argumenta Daolio (1995), práticas corporais carregam significados culturais que precisam ser reconhecidos pela escola como componentes legítimos da formação humana.

Sob essa perspectiva, o pião deixou de ser percebido apenas como brinquedo artesanal para assumir a condição de dispositivo pedagógico capaz de articular ludicidade, ciência, ancestralidade e pertencimento territorial. Observou-se ainda que a atividade contribuiu para fortalecer vínculos identitários dos estudantes com o território e com os conhecimentos produzidos em suas comunidades.

Em um dos registros do diário de campo, foi anotado que “os estudantes demonstraram surpresa ao perceber que conceitos relacionados à física estavam presentes em um brinquedo produzido a partir de recursos encontrados em seus próprios quintais”. O registro evidencia que a intervenção favoreceu processos de ressignificação do cotidiano, permitindo que elementos anteriormente naturalizados

passassem a ser percebidos como produtores de conhecimento.

Embora os resultados estejam circunscritos ao contexto investigado, a experiência evidencia possibilidades pedagógicas relevantes para a Educação Física escolar. A inserção de práticas lúdicas territorializadas pode contribuir para a construção de currículos mais contextualizados, culturalmente significativos e comprometidos com perspectivas educacionais antirracistas e decoloniais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta investigação evidenciaram que a inserção do pião de babaçu nas aulas de Educação Física escolar possibilitou ampliar as relações entre currículo, território e produção de saberes. Ao utilizar uma prática corporal vinculada ao cotidiano dos estudantes, a experiência pedagógica favoreceu processos de reconhecimento cultural e valorização de conhecimentos historicamente invisibilizados no espaço escolar.

No contexto investigado, os resultados indicaram que a intervenção contribuiu para modificar percepções restritas acerca da ciência, frequentemente associada pelos estudantes apenas aos espaços formais de laboratório e aos conteúdos presentes nos livros didáticos. Ao relacionar o babaçu e as brincadeiras tradicionais com conceitos científicos vinculados ao movimento, equilíbrio e rotação, os participantes passaram a compreender que diferentes saberes também podem emergir das experiências comunitárias e dos territórios onde vivem.

A valorização do saber familiar constituiu outro aspecto relevante da investigação. A participação de pais, mães e avós durante o processo de confecção dos piões evidenciou a permanência de conhecimentos tradicionais compartilhados nas comunidades, ainda que

frequentemente marginalizados pelos currículos escolares. Nesse sentido, a experiência permitiu compreender que práticas pedagógicas territorializadas podem fortalecer vínculos entre escola, ancestralidade e comunidade, contribuindo para processos educativos mais contextualizados e culturalmente significativos.

A pesquisa também evidenciou possibilidades de articulação entre Educação Física escolar e educação antirracista. Ao reconhecer o babaçu como tecnologia cultural e como elemento produtor de saberes, a intervenção favoreceu discussões relacionadas à pluralidade epistemológica e à valorização de conhecimentos produzidos por populações historicamente subalternizadas. Dessa forma, as atividades desenvolvidas contribuíram para problematizar hierarquias epistemológicas que tradicionalmente deslegitimam saberes populares, negros e periféricos no espaço escolar.

Do ponto de vista curricular, os resultados reforçam a importância da construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios e com as experiências culturais dos estudantes. A inserção de jogos, brincadeiras e manifestações corporais vinculadas às realidades locais pode contribuir para tornar o currículo mais significativo, ampliando o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola e aos conhecimentos nela produzidos.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações da investigação. O estudo foi realizado com um número reduzido de participantes e em um contexto territorial específico, o que não permite generalizações amplas dos resultados encontrados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa vinculada a uma prática pedagógica institucional, as análises apresentadas refletem experiências situadas e diretamente relacionadas ao contexto investigado.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, contemplem diferentes realidades escolares

e investiguem outras práticas corporais e brincadeiras associadas aos saberes territoriais brasileiros. Também se mostra relevante aprofundar discussões acerca das possibilidades de articulação entre Educação Física, currículo decolonial e educação antirracista na Educação Básica.

Por fim, os resultados da investigação indicam que práticas pedagógicas territorializadas podem contribuir para a construção de propostas educacionais mais democráticas, contextualizadas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural e epistemológica presente nos diferentes territórios brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.