UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

RUDSON CAETANO RODRIGUES

AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

BAURU

2023

RUDSON CAETANO RODRIGUES

AFRICANIDADADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Profa. Dra. Fernanda Rossi.

BAURU

2023

R696a

Rodrigues, Rudson Caetano
Africanidades na educação física escolar / Rudson Caetano Rodrigues. -- Bauru, 2023
204 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Fernanda Rossi

1. Africanidades. 2. Educação Física Escolar. 3. Brincadeiras. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Amparado no cumprimento da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), alterada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004), essa pesquisa buscou identificar e analisar as possibilidades e os desafios para desenvolver uma proposta pedagógica que problematize e promova as africanidades nas aulas de educação física escolar. No desenvolvimento da pesquisa, por meio da análise de conteúdo na dimensão da formação docente e na dimensão do ensino e aprendizagem, constatou-se que é preciso direcionar esforços para a promoção de contato positivo com culturas e práticas corporais de matrizes africanas e afro-brasileiras. Sendo assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que superem estereótipos e preconceitos, que apoiem o enfrentamento do racismo e promovam uma educação que valorize as africanidades. O impacto social consiste em evidenciar uma forma de trabalho que possa romper com padrões coloniais e eurocentrados de temas pedagógicos no componente curricular educação física. E, também, ao possibilitar acesso a professores(as) e alunos(as) ao livro “Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”, que problematiza questões relacionadas às africanidades por meio de vivências e diálogos, busca-se contribuir para o desenvolvimento de aulas que ressignifiquem preconceitos acerca de algumas culturas de matrizes africanas e das brincadeiras. Assim, o impacto potencial que essa pesquisa possui é a capacidade de poder afetar positivamente os indivíduos e grupos, buscando atingir o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável proposto pela Organização das Nações Unidas, uma educação de qualidade que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. E ainda, essa pesquisa pode contribuir para o objetivo específico 4.7 estabelecido pela ONU, que visa garantir (dentre outros) que todos os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, promoção de uma cultura de paz e valorização da diversidade cultural.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Supported by compliance with Law 10,639/03 (Brazil, 2003), amended by Law 11,645/08 (Brazil, 2008), and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (Brazil, 2004), this research sought to identify and analyze the possibilities and challenges to develop a pedagogical proposal that problematizes and promotes Africanities in school physical education classes. In the development of the research, through content analysis in the dimension of teacher training and in the dimension of teaching and learning, it was found that it is necessary to direct efforts towards promoting positive contact with cultures and bodily practices of African and Afro-Brazilian origins. . Therefore, it is hoped that this work can contribute to the development of pedagogical practices that overcome stereotypes and prejudices, that support the fight against racism and promote education that values Africanities. The social impact consists of highlighting a way of working that can break with colonial and Eurocentric patterns of pedagogical themes in the physical education curriculum component. And, also, by providing access to teachers and students to the book “A trip to the African continent: why didn't I learn this before?”, which problematizes issues related to Africanities through experiences and dialogues, seeking to contribute to the development of classes that give new meaning to prejudices about some African cultures and games. Thus, the potential impact that this research has is the ability to positively affect individuals and groups, seeking to achieve the 4th Sustainable Development Goal proposed by the United Nations, quality education that aims to ensure inclusive and equitable education and quality, and promote lifelong learning opportunities for everyone. Furthermore, this research can contribute to specific objective 4.7 established by the UN, which aims to ensure (among others) that all students acquire the knowledge and skills necessary to promote sustainable development, human rights, promotion of a culture of peace and appreciation of cultural diversity.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RUDSON CAETANO RODRIGUES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RUDSON CAETANO RODRIGUES, intitulada **"Africanidades na educação física escolar" e produto educacional "Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof.ª Dr.ª FERNANDA ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Profa. Dra. LUCIANA VENÂNCIO (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal do Ceará, Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof.ª Dr.ª FERNANDA ROSSI

RESUMO

Refletir sobre as propostas pedagógicas na educação física escolar é fundamental para que se desenvolva uma perspectiva que refute práticas tradicionais, coloniais e eurocentradas, afim de produzir e incorporar saberes e culturas que historicamente foram silenciados e invisibilizados na escola e na educação física escolar. Amparado pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), o trabalho com as africanidades nas aulas de educação física, visa trazer à tona essas histórias e culturas nas aulas. Esta pesquisa propôs desenvolver uma proposta pedagógica para a valorização das africanidades nas aulas de educação física, nos 5º anos do ensino fundamental; identificar e analisar as possibilidades e os desafios de professoras de educação física para o desenvolvimento das africanidades (epistemológicas, didático-metodológicas, convicções político-pedagógicas, dentre outras), além de desenvolver um livro que promova a problematização de questões relacionadas as africanidades e suas relações com a corporeidade negra, contribuindo para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma educação que valorize as africanidades. As participantes são professoras do componente de educação física e estudantes de duas escolas municipais, de 5º anos do ensino fundamental, do município de Bauru, estado de São Paulo. Essa pesquisa-ação contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: sessões de grupo focal, diário de campo do formador e diário de campo das professoras participantes. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo . Os dados foram analisados em duas dimensões de análise e em quadro categorias. Os dados coletados evidenciaram uma lacuna formativa para o aprofundamento desses saberes, afim de “contar as histórias” numa perspectiva afrorreferenciada. E ainda, identificou-se que a vivência das africanidades e estratégias didáticas que abordem as africanidades são fundamentais para o conhecimento e significação positiva pelos(as) estudantes sobre as culturas e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras. Assim, essa pesquisa pôde estabelecer reflexões e desenvolver uma proposta didático-pedagógica, numa perspectiva decolonial e afrorreferenciada, que vise ressignificar relações com a corporeidade de matrizes africanas e afro-brasileiras. Essa pesquisa oportunizou a produção de um produto educacional, um livro intitulado *Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?*, que visa contribuir para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma educação que valorize as africanidades nas aulas de educação física escolar.

Palavras-chave: Africanidades; Educação Física Escolar; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

Reflecting on pedagogical proposals in school physical education is essential to develop a perspective that refutes traditional, colonial and Eurocentric practices, in order to produce and incorporate knowledge and cultures that have historically been silenced and made invisible in school and school physical education. Supported by Law 10.639/03 (BRASIL, 2003) and the National Curricular Guidelines for Education of Ethical-Racial Relations (BRASIL, 2004), work with Africanities in physical education classes aims to bring these histories and cultures to light in classes . This research proposed to develop a pedagogical proposal for the valorization of Africanities in physical education classes, in the 5th years of elementary school; identify and analyze the possibilities and challenges of physical education teachers for the development of Africanities (epistemological, didactic-methodological, political-pedagogical convictions, among others), in addition to developing a book that promotes the problematization of issues related to Africanities and their relationships with black corporeality, contributing to combating racism and promoting an education that values Africanities. The participants are teachers of the physical education component and students from two municipal schools, in the 5th year of elementary education, in the municipality of Bauru, state of São Paulo. This action research included the following data collection instruments: focus group sessions, the trainer's field diary and the participating teachers' field diary. The analysis of the collected data was carried out through content analysis. The data were analyzed in two dimensions of analysis and four categories. The data collected highlighted a training gap for deepening this knowledge, in order to “tell the stories” from an Afro-referenced perspective. Furthermore, it was identified that the experience of Africanities and teaching strategies that address Africanities are fundamental for students to gain knowledge and positive meaning about African and Afro-Brazilian cultures and games. Thus, this research was able to establish reflections and develop a didactic-pedagogical proposal, from a decolonial and Afro-referenced perspective, which aims to give new meaning to relationships with the corporeality of African and Afro-Brazilian matrices. This research provided the opportunity for the production of an educational product, a book entitled A trip to the African continent: why didn't I learn this before?, which aims to contribute to combating racism and promoting an education that values Africanities in physical education classes. school.

Keywords: Africanities; School Physical Education; Law 10,639/03.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de desenvolvimento da pesquisa-ação 48
Figura 2 – Momento de aplicação de avaliação diagnóstica 74
Figura 3 Momento de roda de conversa e análise das imagens.....75
Figura 4 Momento de vivência da brincadeira Mamba, da África do Sul.....77
Figura 5 – Impressões acerca do racismo 80
Figura 6 – Impressões acerca do racismo 80
Figura 7 – Impressões acerca do racismo 81
Figura 8 – Impressões acerca do racismo 82
Figura 9 – Impressões acerca do racismo 82
Figura 10 – Impressões acerca do racismo 83
Figura 11 Momento de vivência da brincadeira Da Ga, de Gana.....87
Figura 12 Momento de vivência da brincadeira Pegue o Bastão, do Egito.....90
Figura 13 Momento de vivência da brincadeira Tenglach.....93
Figura 14 – Impressões acerca do racismo 94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcadores das africanidades.....36
Quadro 2 – Quadro teórico relacionado às africanidades e educação.....41
Quadro 3 - Dimensões, categorias, subcategorias e temáticas analisadas 60

SUMÁRIO

1 ABRINDO CAMINHOS.....13
2 TRILHANDO CAMINHOS PARA AS AFRICANIDADES.....19
2.1 DA INVISIBILIZAÇÃO À DECOLONIALIDADE.....19
2.2 O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ECOLAR.....24
2.3 AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....31
2.3.1 O corpo negro: entre afirmações, tensões e regulações.....32
2.3.2 Africanidades e identidades negras.....33
2.3.3 Os marcadores das africanidades.....35
2.3.4 Afrorreferenciar o currículo para o encantamento.....37
2.3.5 Educação física escolar e a valorização das africanidades.....43
3 PERCORRENDO UM CAMINHO: A JORNADA METODOLÓGICA.....49
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....49
3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....52
3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....52
3.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO.....53
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....58
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....58
4 DIÁLOGOS E DESCOBERTAS PARA AS AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSCA ESCOLAR.....61
4.1 NA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE 61
4.1.1 Das relações étnico-raciais 61
4.1.1.1 Relações étnico-raciais na sociedade e na escola 62
4.1.1.2 Relações étnico-raciais e as aulas de educação física escolar 66
4.1.2 Dos saberes para as africanidades 69
4.1.2.1 Leis, diretrizes e função social da escola 70
4.1.2.2 Base Nacional Comum Curricular, africanidades e educação física escolar.....72
4.2 NA DIMENSÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM 74
4.2.1 Corporeidade e africanidades 74
4.2.1.1 Educação física escolar e identidades negras 75
4.2.1.2 Corporeidades negras, representações africanas e racismo 79
4.2.2 Decolonialidade e africanidades na educação física escolar 88

4.2.2.1 O pensamento decolonial e educação física escolar 89
4.2.2.2 Africanidades e educação física escolar 92
4.2.2.3 Da valorização das africanidades.....96
5 LIVRO: UMA VIAGEM AO CONTINENTE AFRICANO: POR QUE NÃO APRENDI ISSO ANTES? 101
5.1 DELINEAMENTO DO LIVRO.....101
5.2 OBJETIVOS DO LIVRO 102
5.2.1 Objetivo geral.....102
5.2.2 Objetivos específicos 102
5.3 METODOLOGIA DO LIVRO.....102
5.4 PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DE CONTEXTO.....104
6 ALÉM DAS FRONTEIRAS: RUMOS A FAVOR DAS AFRICANIDADES.....105
REFERÊNCIAS.....109
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO SME BAURU.....116
APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE DO(A) DIRETOR(A) DE ESCOLA.....119
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES(AS) 120
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS(A) ALUNOS(A) DA ESCOLA MUNICIPAL.....123
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TALE – ALUNOS(AS).....126
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 130
APÊNDICE G – DIÁRIO DE CAMPO FORMADOR 137
APÊNCICE H – PLANO DE AULA – TEMA MOÇAMBIQUE 149
APÊNCICE I – PLANO DE AULA – TEMA ANGOLA 154
APÊNCICE J – PLANO DE AULA – TEMA EGITO 159
APÊNCICE K – PLANO DE AULA – TEMA GANA 163
APÊNCICE L – PLANO DE AULA – TEMA BENIN 168
APÊNCICE M – DIÁRIO DE CAMPO 5º ANO C – PROFESSORA ANA 171
APÊNCICE N – DIÁRIO DE CAMPO 5º ANO D – PROFESSORA ANA 176
APÊNCICE O – DIÁRIO DE CAMPO 5º ANO C – PROFESSORA ISABELA 183
APÊNCICE P – DIÁRIO DE CAMPO 5º ANO D – PROFESSORA ISABELA 195
APÊNCICE Q – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 200
APÊNCICE R – AVALIAÇÃO FINAL 202

APÊNCICE S – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTES 203
APÊNCICE T – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO PROFESSORAS.....204

1 ABRINDO CAMINHOS

Caro leitor, é com satisfação que apresento a dissertação de mestrado, intitulada “Africanidades na educação física escolar”. Neste documento, busca-se explorar e investigar de forma abrangente um tema de extrema relevância no contexto educacional.

A motivação para a realização desta dissertação surgiu a partir de uma inquietação pessoal e da percepção de minha orientadora, Fernanda Rossi, sobre a importância de aprofundar os estudos sobre as africanidades na educação física escolar. Ao iniciar a jornada de construção deste trabalho de pesquisa e escrita da dissertação, pude ser confrontado com os complexos e importantes saberes no contexto dessa temática. Compartilhar as páginas que seguem também é compartilhar um pouco de minha própria história e de como esse trabalho se encaminhou até o final. Em cada entrelinha deste trabalho também perpassa os aprendizados e as relações com cada momento da minha vida, confrontando com altos e baixos, alegrias e tristezas, sucessos e fracassos.

> Tem que acreditar.
> Desde cedo a mãe da gente fala assim:
> “filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor”
> Aí passado alguns anos eu pensei:
> Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu?
> Duas vezes melhor como?
> Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez.
> E sempre foi assim.
> Você vai escolher o que tiver mais perto de você, o que tiver dentro da sua realidade.
> Você vai ser duas vezes melhor como?
> Quem inventou isso aí?
> Quem foi o pilantra que inventou isso aí?
> Acorda pra vida rapaz (Racionais Mc´s, 2006).

Partindo dessa crítica acima dos Racionais Mc´s (2006) às narrativas propagadas aos jovens das periferias do sistema capitalista, ressalto também que desde muito cedo mantive contato com o rap, estilo musical que retrata com precisão a vida e o cotidiano das periferias, produzindo saberes que a academia negou ou invisibilizou. Assim, ao longo deste trabalho, alguns ensinamentos do rap são trazidos afim de enriquecer a discussão, numa perspectiva decolonial.

Ao longo deste percurso acadêmico, tive a oportunidade de me envolver com pesquisas e debates que ampliaram minha compreensão sobre a relevância e complexidade desse assunto, despertando em mim o desejo de contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento dentro da minha área de atuação professional e de meu círculo social. A possibilidade de contribuir para a compreensão desse campo de estudo me motivou a buscar produções que trouxessem análises voltadas para o ambiente escolar.

Diante das constantes transformações nas demandas e conjunturas sociais da contemporaneidade, a educação é chamada a responder a desafios que promovam o desenvolvimento dos(as) estudantes inseridos em uma educação democrática, que lide com a pluralidade, que apreenda uma cultura ética, que reflita acerca dos seus métodos de ensino, que promova o pleno desenvolvimento das pessoas; visando uma educação inclusiva no âmbito epistemológico, cultural, ético e socioeconômico.

Centrada na diversidade cultural que compõe a sociedade e calcado em uma perspectiva que tenta lidar com a identidade racial dos(as) estudantes, valorizando as suas diferenças, esta pesquisa aprofundará as temáticas étnico-raciais, sob uma perspectiva decolonial de currículo da educação física escolar, ancorada em vertentes epistemológicas como o pensamento decolonial e nas africanidades.

Para Silva (2016), o pensamento acerca da cultura e de como suas inter-relações são resultantes do trabalho humano e estabelecem relações de poder entre colonizadores e colonizados, tornando visíveis as culturas de grupos historicamente colonizados, deve também problematizar tais relações e ressignificar as narrativas dos colonizadores. Assim, o pensamento decolonial ganha espaço nesse arcabouço teórico.

Ao encontro dessas relações, analisando o estabelecimento das diferenças, Quijano (2005) denuncia o processo de colonialidade e seus reflexos sociais, a partir da distinção pela ideia de raça. Desse modo, são necessárias problematizações acerca das relações de poder entre colonizados e colonizadores, numa perspectiva decolonial.

Para promover um pensamento comprometido em eliminar categorizações e classificações sociais, além de promover a inclusão social e a cidadania no sistema educacional brasileiro, visando eliminar as desigualdades raciais, em 2003 o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), modificada em 2008

pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) para incluir no currículo oficial da rede de ensino de educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Seguindo essas diretivas, o Ministério da Educação (MEC) normatiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz, de forma transversal e integradora o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2018).

A promoção de uma educação que desenvolva as questões étnico-raciais, visando erradicar discriminações e preconceitos, é a promoção de uma educação que valorize as africanidades no ambiente escolar (Silva, 2020).

No âmbito da educação física escolar, diversas propostas curriculares permeiam o desenvolvimento da identidade racial dos(as) estudantes, perpassando por teorias curriculares tidas como mais tradicionais, até as teorias críticas à educação física escolar vem buscando novas formas de contemplar o ensino e aprendizagem das práticas da cultura corporal de movimento[1] (Ferreira; Santos, 2016). Entretanto, muitas vezes os conhecimentos desenvolvidos pela educação física escolar negligenciam as africanidades trazidas pelas culturas afro-brasileiras e africanas, em detrimento do eurocentrismo presente no currículo. Portanto, não partem de uma perspectiva decolonial de currículo.

É notório que as aulas de educação física são um ambiente fértil para as tematizações de todas as tensões étnico-raciais emanadas de nossa sociedade contemporânea. E, diante das demandas da contemporaneidade, no que tange às preocupações com toda a diversidade cultural que compõe a sociedade, calcados em perspectivas educacionais que tentam lidar com a identidade racial dos(as) estudantes, fazendo valer suas diferenças, pensa-se um currículo da educação física escolar que dê conta de interpretar e atuar perante todas essas problemáticas.

Buscando inspirações em teorias de currículo que versem sobre uma educação física escolar que se assenta na ideia de contemplar cultura corporal de movimento como objeto de estudo, o currículo municipal de educação física do ensino fundamental de Bauru, lócus desta pesquisa, visa superar uma concepção de aptidão física ou de aprendizagem motora nas aulas de educação física (Ferreira; Santos, 2016). Nessa perspectiva, as aulas de educação física tornam-se ambientes

[1] Optou-se pela utilização do termo cultura corporal de movimento descrito por Ferreira; Santos, 2016, devido ao fato desta pesquisa ter sida desenvolvida calcada na proposta curricular municipal de Bauru, ao qual essas autoras foram referências

onde os(as) estudantes podem construir um amplo acervo cultural acerca da cultura corporal de movimento (Ferreira; Santos, 2016), por compreender que essa dimensão da cultura cada vez mais faz parte da vida das pessoas.

Se compreendemos a educação física como componente que dialoga com as questões estruturais na sociedade, então buscar compreender as histórias de lutas dos praticantes de manifestações corporais historicamente marginalizadas na sociedade, problematizando as tensões étnico-raciais presentes na sociedade, faz-se necessário.

Desta forma, constata-se a necessidade de se perguntar: como professores e professoras percebem as questões étnico-raciais na sociedade e no ambiente escolar? Como problematizam questões étnico-raciais em suas aulas? Quais as dificuldades didáticas e metodológicas em trabalhar tais questões? Quais suas compreensões acerca da proposta curricular e as relações étnico-raciais? Quais as possibilidades de desenvolvimento das africanidades dentro da aula de educação física escolar nos 5º anos do ensino fundamental?

Para responder a essas inquietações, esta pesquisa desenvolveu uma proposta pedagógica para a problematização das africanidades nas aulas de educação física, em turmas de 5º anos do ensino fundamental. Nesse ínterim, propôs-se, também, mapear as dificuldades apresentadas pelas participantes e propor possibilidades e reflexões para a implementação das africanidades, em uma perspectiva decolonial, na educação física escolar.

Os resultados do estudo constituem as bases para a elaboração de um produto educacional, apresentado no formato de um livro, intitulado de *“Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”*, valorizando as africanidades e ancorado em uma perspectiva decolonial da educação física escolar. Esse livro foi construído colaborativamente com as professoras de educação física participantes da pesquisa, direcionado a estudantes de 5º anos dos anos do ensino fundamental, conduzindo os leitores e leitoras às reflexões e práticas que buscarão evidenciar uma forma mais democrática, inclusiva e significativa de lidar com as africanidades, reconhecendo e valorizando conhecimentos acerca de culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo para uma aprendizagem realmente comprometida com a transformação da realidade social.

O fortalecimento de um produto educacional, como proposta acadêmica, que traga problematizações e culturas por muito tempo subalternizadas pela sociedade,

ocorre pelo combate aos preconceitos e discriminações através da ação, atividades e de vivências das culturas de origens africanas e afro-brasileiras (Silva, 2005). E ainda, o trabalho desenvolvido com o estudo das africanidades proporciona uma tomada de conhecimento e uma significação positiva em diversos aspectos da vida, dos trabalhos, contribuições e culturas de matriz africana e afro-brasileira no Brasil (Silva, 2005). Assim, contribuindo para a compreensão de que as questões étnico-raciais se encontram no cerne de problemáticas estruturais, institucionais e ideológicas em nossa sociedade, estabelecendo relações que muitas vezes privilegiam alguns grupos da sociedade e oprimem outros grupos sociais, inclusive dentro do ambiente escolar (Almeida, 2018).

Segundo Oliveira (2012), em sua pesquisa de mestrado, dificuldades como falta de domínio do tema, dentre outras, são complicadores para o bom desenvolvimento das africanidades. Portanto, investigar como os(as) docentes abordam tais questões nas aulas de educação física contribui para ampliar compreensões, visto que a ocorrência de práticas preconceituosas e discriminatórias são frequentemente percebidas no âmbito da cultura corporal de movimento.

E para Nóbrega (2019), por muitas vezes a aula de educação física se torna um espaço social pouco atrativo para crianças que não percebem suas representatividades nas vivências, seja pela falta de representatividade cultural no currículo, falta de representatividade identitária ou pelo racismo. Para tanto, defende-se nessa pesquisa-ação uma aula de educação física que supere a hegemonia dos saberes nas aulas de educação física escolar, ou seja, uma aula de educação física sob o viés decolonial, buscando-se a formação e construção de identidades antirracistas e que valorize as diferenças.

Desta forma, espera-se que esse trabalho possa promover o desenvolvimento das africanidades nas aulas de educação física por professores e professoras, oportunizando conhecer e ressignificar culturas e práticas corporais de matrizes africanas e afro-brasileiras, podendo contribuir para o enfrentamento do racismo nas aulas de educação física.

Assim, essa dissertação apresenta o objetivo geral de desenvolver uma proposta pedagógica para a valorização das africanidades nas aulas de educação física, em turmas de 5º anos do ensino fundamental. E ainda, como objetivos específicos: Identificar e analisar as possibilidades e os desafios de professoras de educação física para o desenvolvimento das africanidades nas aulas de educação

física, nos 5º anos do ensino fundamental (epistemológicas, didático-metodológicas, convicções político-pedagógicas, dentre outras); desenvolver um material educacional, no formato de livro, que promova a problematização de questões relacionadas às africanidades em suas relações com a corporeidade negra, contribuindo para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma educação que valorize tais africanidades.

Na sequência desta introdução é apresentada a estrutura da dissertação.

O capítulo 2 Trilhando caminhos para as africanidades, traz reflexões acerca do referencial teórico, com as temáticas: da invisibilização à decolonialidade, o compromisso com a educação antirracista e africanidades e educação física escolar.

No capítulo 3 Percorrendo caminhos: a jornada metodológica, apresenta-se o percurso metodológico, com o delineamento da pesquisa, os(as) participantes e procedimentos para coleta de dados e análise de resultados.

O capítulo 4 Diálogos e descobertas para as africanidades na educação física escolar, contextualiza a análise e discussão das duas dimensões e quatro categorias de análise da pesquisa, sendo distribuídas da seguinte forma: a dimensão da formação docente comtempla as categorias das relações étnico-raciais e saberes para as africanidades, onde foram interpretados dados produzidos sob a percepção das docentes participantes ; na dimensão do ensino e aprendizagem, foram analisadas as categorias corporeidade e africanidades e decolonialidade e africanidades na educação física escolar, analisou-se dados oriundos das relações entre docentes e estudantes nas aulas.

O capítulo 5 é dedicado ao livro decorrênte dessa pesquisa-ação, apresentando o resumo, uma justificativa e os objetivos do produto educacional.

E no capítulo 6 Além das fronteiras: rumos a favor das africanidades, são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa-ação, ressaltando seu impacto no campo de estudo e apontando possíveis direções para futuras pesquisas.

Esta dissertação é fruto de um esforço coletivo, contando com o apoio das professoras, estudantes, orientadora e instituições que viabilizaram este trabalho. E que este trabalho possa cumprir também com o propósito de estimular o debate, a reflexão e um aprofundamento acerca das africanidades nas aulas de educação física escolar.

2 TRILHANDO CAMINHOS PARA AS AFRICANIDADES

Esse referencial teórico apresentará a contextualização acerca da temática das africanidades nas aulas de educação física, desenvolvendo uma análise sobre um possível caminho da invisibilização até a decolonialidade do negro, políticas públicas que favoreçam as africanidades (Leis 10.639/03 e 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, BNCC), as africanidades na matriz curricular de educação física do município de Bauru e as aulas de educação física escolar, suas relações com brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

2.1 DA INVISIBILIZAÇÃO À DECOLONIALIDADE

> 60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (Brown, 2018).

Essa citação do líder do grupo Racionais MC´s, Brown (2018), já denunciava no ano de 1997, na música intitulada *Capítulo 4, Versículo3*, diretamente da periferia de São Paulo, o apagamento e o projeto de extermínio da população negra por parte do estado. Tais números, em sua época, escancararam a falta de amparo de políticas públicas para essa população e intenções do estado brasileiro para com essa população.

Compreender a historicidade que envolve o desenvolvimento do continente europeu, durante e após o período que se convencionou chamar de modernidade, é compreender a imensurável consumação de vidas, apagamentos de conhecimentos, cosmopercepções e modos de existir em detrimento de um único modo de organização das sociedades: o modo colonial.

A busca da compreensão das relações entre as nações colonizadoras e colonizadas, visa analisar de forma complexa as relações de poder entre essas nações, as heranças econômica, política e cultural (Silva, 2016). Essa análise considera todo o período de expansão colonial europeia, desde o século XV e se estende até o fim do império colonial europeu, em termos de ocupação territorial, para compreender as relações de dominação econômica e cultural.

Após os processos de descolonização de vários países a partir da metade do século XX, visto que houve um declínio da capacidade europeia em manter seu poder econômico e político direto sobre as colônias após a Segunda Guerra Mundial, há o desenvolvimento de um arcabouço teórico que não possui uma matriz teórica única sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Aimé Césaire, Stuart Hall, Edward Said, Homi Bhabha, entre outros (Hall, 2006).

Diante do cenário de descolonização de diversos países se percebe o surgimento de algumas reflexões teóricas que, ao identificar e compreender as relações entre colonizador e colonizado, busca denunciar as formas de dominação e opressão estabelecidos a alguns povos (Hall, 2006).

Compreender como o mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador e também como o colonizado se constrói a partir desses discursos e subverter essas narrativas coloniais e buscando ressignificar essas narrativas sob a ótica do colonizado, é uma preocupação central para Hall (2006), além de problematizar essas relações de poder estabelecidas, privilegiando perspectiva epistemológica de povos historicamente dominados.

Nesse mesmo aspecto, é necessário pensar como essa construção discursiva sobre o outro a partir da visão do colonizador, molda também a construção afetiva e a autopercepção dos sujeitos.

Aqui se destaca o olhar crítico de Franz Fanon (2020) em *Pele negra, máscaras brancas*, que trará reflexões fundamentais ao desenvolvimento teórico deste trabalho.

Em sua compreensão, Fanon (2008) afirma que o racismo é a principal característica de uma sociedade pós-colonial e que esse sistema hierárquico entre seres superiores e inferiores traz profundas consequências para o povo negro.

Para o autor, que retrata a experiência do ser negro na luta pela descolonização da África e libertação da Argélia, a percepção do corpo negro sob a ótica do colonizador imperial e racista, permite vê-lo e situá-lo no mundo. Uma situação exemplo mencionada pelo autor, um dos destaques de sua obra, onde uma criança o avista e comenta: “Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo!” (Fanon, 2008, p. 105).

Com isso, Fanon (2008) realiza uma discussão sobre aquilo que ele chama de “a experiência vivida do negro” que parte da epidermização racial. Nesse caminho, o autor descreve a existência, fixada pelo colonizador europeu branco, de

uma zona do não-ser, que seria uma condição social extremamente estéril e árida (nas palavras do autor), habitada pelo negro. Nessa condição, o negro internaliza um complexo de inferioridade e auto ilusão, almejando sempre a superação dessa condição falando, pensando e agindo como um branco.

E buscar liberar o corpo negro de sua inferioridade é trazê-lo de volta à sua humanidade: “o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (Fanon, 2008, p. 44).

Diante desta reflexão, na qual se habita uma região desértica do ser humano, para essa disposição de Fanon (2008) “o negro não é um homem”, sendo assim não é um ser. Partindo desta condição, imperial e colonizadora, é negada as condições de desenvolvimento ontológico, cultural e sócio-político ao negro.

Em *Os condenados da terra* (Fanon, 1968) é possível compreender a divisão dualista entre o colono e o colonizado, onde os valores e culturas do mundo colonizado são prontamente negados. Nas palavras de Fanon:

> Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores […] por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o (Fanon, 1968, p. 27-31).

Para Fanon (1968), recuperar a visibilidade e a autoafirmação de corpos negros visando estabelecer a compreensão de suas múltiplas diferenças é reafirmar suas identidades para que possam coexistir com outras: “O homem colonizado que escreve para seu povo deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança” (Fanon, 1968, p. 193). Esse trabalho visará contribuir com essa autoafirmação das culturas negras estabelecendo uma nova forma de ser e conhecer.

Corroborando com essa perspectiva, Santos Júnior (2020) nos alerta que a promoção de debates e de trabalhos calcados nesses referenciais possibilita compreender as relações construídas dentro da sociedade que rebaixam, subjugam, inúmeras práticas sociais e seus representantes, além de construir coletivamente ações com potencial de enfrentá-las e desestabilizá-las. Desta forma, evidencia-se que essas manifestações culturais são posicionadas subvertendo suas ordens, privilegiando um permanente diálogo.

Subverter as ordens das relações de poder constantemente instituídas pela modernidade, buscando centralizar a cultura, é, de certa forma, desestabilizar as identidades daqueles que as produzem. Ou, como afirma Fanon (1968), é escrever para o seu povo, abrindo caminhos para o futuro através da ação e da reafirmação.

No cerne desse pensamento está a perspectiva da “descentração” das identidades modernas, a partir do deslocamento do conceito de cultura (Hall, 2006). Esse mesmo autor denominou esse descentramento de “crise de identidade”, visto que as sociedades modernas do final do século XX se fragmentaram em diversas possibilidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, abalando as sólidas identidades como indivíduos sociais. Essa crise de identidade ocorre por um abalo, também, em diversas estruturas sociais e em diversos espaços sociais, dentre eles a escola.

Para Santos, Bentes e Barbosa (2019), ao admitir que se vive em uma sociedade marcada por desigualdades, a escola se concebe como um espaço de contato e conflito entre os diferentes, nela são manifestadas lutas sociais, experimentados movimentos de dominação e resistência, nela se problematiza os confrontos identitários característicos de uma escola democrática.

É necessária a compreensão dos eixos estruturantes da formação de um padrão de poder na história da modernidade. Para Quijano (2005), a codificação das diferenças se dá através de uma suposta superioridade estabelecida biologicamente na ideia de raça e é o principal fator constitutivo das relações sociais. E, ao se analisar etnograficamente, nota-se que esse processo de constituição de diferenças multiculturais, e consequentemente das relações entre elas, fundamenta a ideia de classificação social não apenas na América, mas no mundo.

Dessa forma, a classificação étnico-racial se estabelece como padrão de poder organizando a sociedade tendo como principal articulação o controle do trabalho, seus recursos e seus produtos, afetando as dimensões de existência social e de escala societal (Quijano, 2005).

Ainda segundo Quijano (2005), a ideia de raça se apresenta na América por uma distinção biológica que inferiorizava colonizados em relação aos colonizadores. A formação dessas relações sociais produziu certas identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços. Tais identidades foram hierarquizadas e a elas foram estabelecidos lugares e papéis sociais, ou seja, a

ideia de raça e identidade racial se consolidam como instrumentos de classificação social.

A essa experiência eurocentrada, na qual há uma construção mental de dominação colonial, nomeia-se como colonialidade, que se constitui estabelecendo padrões hegemônicos mantidos pelo aparelho estatal até os dias de hoje.

A distinção de colonialismo e colonialidade, partem das relações estabelecidas pela hierarquização social através da raça e sustentando as bases capitalistas. Para Quijano (2009), o colonialismo refere-se a uma dominação e exploração política, econômica e territorial, enquanto a colonialidade se baseia na imposição de uma hierarquização racial, identitária e subjetiva muito mais duradoura.

Para Torres (2007):

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131).

A compreensão desse modo de classificação social é fundamental para esse embasamento teórico, visto que o estabelecimento de lugares e papéis na estrutura de poder societal, inferiorizando povos dominados, impõem relações de exploração no trabalho, além de relações de inferiorização em seus traços fenotípicos, culturais e epistemológicos (Quijano, 2005).

Desse modo, como afirma Walsh (2005), faz-se necessário pensar em processos educacionais a partir de perspectivas outras, para além do eurocentrismo, trilhando um caminho da decolonialidade. Assim, para além do campo epistemológico, é necessário pensar a educação numa perspectiva decolonial, que valorize identidades subalternizadas e que também se caracterize como um projeto

de existência e de vida, buscando mudanças na lógica colonial que oprime e invisibiliza determinados povos. Evidencia-se até os dias atuais que a operacionalização desse modo de organização social foi a mais eficaz na exploração, dominação e subalternização das culturas.

2.2 O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Percebendo as demandas e as lutas contemporâneas emanadas da e pela sociedade, a escola visa propiciar o desenvolvimento e a formação de identidades de estudantes em uma educação democrática, ética, reflexiva acerca de suas funções e seus métodos e que ocorra a promoção do desenvolvimento pleno dos(as) estudantes.

Em vista disso, para promover um pensamento comprometido em eliminar categorizações, promover a inclusão social e a cidadania no sistema educacional brasileiro, visando eliminar as desigualdades raciais, em março de 2003 o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). Trata-se de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações.

No que concerne à educação física escolar, os currículos desenvolvidos, desde a sua implantação, permeiam o desenvolvimento da formação e identidade racial dos(as) estudantes estabelecendo percursos pedagógicos, estratégias e conteúdos que frequentemente ignoram conhecimentos e culturas de matrizes afro-brasileiras e africanas. Ou, tratam-nas sob uma ótica folclorizada e discriminatória. Por isso, a implantação e sua efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) é importante.

Em 2008, a Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008).

O objetivo de ambas as leis é promover um ambiente escolar democrático, no qual as diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do

currículo até ações efetivas contra preconceitos e discriminações que chegam às crianças e aos jovens negros e indígenas (Brasil, 2004).

Além do mais, ambas as leis visam prescrever, incentivar e denunciar a urgência em promover formação de professores e professoras que sejam aptos à promoção, de forma positiva, das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

Visto que o currículo deve se perpetuar como um território da diferença, produzindo significados e identidades, é necessário se pensar uma política curricular onde o espaço para a promoção da sensibilidade, a desconstrução de discursos e a não esteriotipização do outro sejam incentivadas e valorizadas (Santos, 2022). As Leis 10.639/03 e 11.645/08, são marcos fundamentais no efetivo combate ao racismo na educação (Brasil, 2008).

Sob esse olhar e buscando inspirações em perspectivas que versem sobre uma educação física escolar que se assenta na ideia de possuir a corporeidade como objeto de estudo, configurado dentro da área de linguagens, o currículo municipal de educação física do ensino fundamental de Bauru visa superar uma concepção de aptidão física ou de aprendizagem motora nas aulas de educação física (Ferreira; Santos, 2016).Para que esse objeto de estudo seja contemplado nas aulas de educação física, a dimensão do saber fazer e a necessidade do saber sobre, bem como o saber ser, devem convergir seguindo o desenvolvimento dos conteúdos da educação física (brincadeiras, jogos, lutas, danças, esportes, ginásticas), ampliando conhecimentos para além de apenas realizar movimentos, debatendo sobre aspectos históricos dos conteúdos, influencias fisiológicas de sua prática e aprendizagens atitudinais sobre esses conteúdos.

Por isso, pensar em um currículo que valorize as africanidades nas aulas de educação física é premente para o conhecimento e compreensão para além dos currículos historicamente colonizados sob os quais os sistemas educacionais foram constituídos. Por isso, esta pesquisa-ação buscou também se alicerçar em fundamentos que inspirem o trabalho da corporeidade negra e das africanidades, numa perspectiva afrorreferenciada, afim de favorecer o desenvolvimento de identidades raciais positivas sobre as culturas afro-brasileiras e africanas.

Seguindo a implantação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), ainda em março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial institui a Política Nacional de Igualdade Racial, assumindo o compromisso histórico de romper com entraves que mantém o subdesenvolvimento da população negra

brasileira (Brasil, 2004). Assim, recolocar a questão racial na agenda nacional, adotando políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal é um compromisso que impacta diretamente em como a escola irá conduzir essa temática.

Desta política e, oriundas de décadas de lutas e uma das reivindicações dos Movimentos Negros ao longo do século XX, surgem também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004), junta-se à lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que estabelece obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, para traçar diretrizes que contemplem a formulação de projeto comprometidos e empenhados na valorização das histórias e culturas afro-brasileira e dos africanos, assim como a de educação de relações étnico-raciais e africanidades positivas (Brasil, 2004).

Em sua consciência histórica e política, cabe ao estado promover e incentivar políticas de reparações, que visem garantir, também por meio da educação, o pleno desenvolvimento de cada cidadão (Brasil, 2004).

E ainda, segundo Gomes (2005), dentre essas garantias, a questão racial deve ser acompanhada de práticas concretas na educação, que promova as culturas afro-brasileiras e africanas para uma maior valorização e transformação sob o olhar da sociedade. Aqui, cabe ressaltar que essas conquistas se deram após várias mobilizações sociais de diversos movimentos negros e intelectuais que lutaram, e ainda lutam, por uma educação antirracista.

Para isso, a adoção de estratégias pedagógicas que visem superar desigualdades étnico-raciais, a valorização da diversidade e o devido reconhecimento de que essa também é uma tarefa da escola, podem seguir no caminho da reparação histórica em que requerem essas diretrizes (Brasil, 2004).

E para que sejam articulados os processos educativos escolares, dentro da perspectiva das africanidades, cabe elucidar um termo que frequentemente é problemático em nossa sociedade: a raça. E segundo as Diretivas Curriculares Nacionais (Brasil, 2004):

> Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, p.13, 2004).

Se vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades e relações sociais tensas, historicamente definidos pela ideia de raça onde cidadãos negros e seus descendentes sofrem muito mais por essas desigualdades, é preciso conduzir aprendizagens através que contemplem o desenvolvimento das africanidades, para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

No que tange às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais* (Brasil, 2004), as discussões no âmbito pedagógico devem buscar, além de apresentar, promover um aprofundamento dos conhecimentos, além do combate às diversas formas de discriminação e à superação do racismo.

Para a condução das ações pedagógicas em âmbito escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004) propõem alguns princípios filosóficos e pedagógicos que guiam essas ações. São eles: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades raciais e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Cabe ressaltar também que, partindo desses princípios filosóficos e pedagógicos, a implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) se faz nas ações cotidianas dentro do ambiente escolar (Brasil, 2004). E também, nos questionamentos, existências, construções e reconstruções dos currículos escolares em seus conteúdos e desenvolvimentos.

Seguindo essas mesmas diretivas, o Ministério da Educação (MEC) normatiza um documento para toda a educação escolar básica; é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), servindo de referência para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino dos estados, municípios e instituições escolares (Brasil, 2018).

Esse documento se apresenta como:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1 , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A implementação da BNCC deve levar em conta o reconhecimento da experiência curricular produzida pelos Estados e Municípios e seus respectivos sistemas de ensino, para que possam incorporar práticas e propiciar bons resultados (Brasil, 2018). Também cabe aos sistemas de ensino incorporar nos currículos temáticas contemporâneas, de forma transversal e integradora, entre elas a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08) (Brasil, 2018). E como afirma Gomes (2005), para além de apenas inserir nos currículos, é preciso compreender que o trabalho com as africanidades visa constituir processos de formação humana que se manifestam na vida e no nosso próprio cotidiano escolar. Assim, o trabalho com as africanidades deve compor uma dimensão não apenas conteudista, mas ser formado por uma dimensão ética, que vise a valorização da identidade racial e culturas africanas e afro-brasileiras.

Aqui se faz necessário chamar a atenção acerca da produção da versão final, que se efetivou na atual versão da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018). Percebe-se, como nos alerta Santos (2022), a influência de diversos grandes grupos privados educacionais na articulação da construção do documento normativo, justamente no ano de 2016, onde houve uma ascensão de movimentos conservadores no Brasil e na educação. Neste mesmo ano, houve uma exclusão de diversas contribuições de universidades e movimentos sociais para a versão final do documento.

Diante do exposto, é necessário refletir sobre um projeto de educação que, no seu discurso, visa garantir a universalização de conhecimentos, habilidades e competências em todo o território nacional, mas na materialização educacional pode estar mais relacionado com projetos econômicos com bases neoliberais de formação de mão de obra e formação de sujeitos não críticos ao *status quo* da sociedade.

Além do mais, como também nos alerta Santos (2022), um projeto uniforme e nacional, que visa a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos que se colocam como universais (geralmente ligados às avaliações externas), acabam por promover uma limitação e uma desvalorização aos saberes diversos presentes em nossa sociedade e no cotidiano escolar. Essa afirmação de conhecimentos universais acaba por desprezar a riqueza da diversidade de saberes, modos de ser e de existir de diversas etnias em nosso território.

Nisso, como ficam estabelecidas as relações dos saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas nesse modelo curricular? Será que uma homogeneização no campo do currículo escolar promove diálogos com diversas culturas? Talvez a reflexão, numa perspectiva decolonial de currículo, possa valorização e ter como ponto de partida saberes que historicamente foram marginalizados em nossos currículos.

Além do mais, o documento da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), ao direcionar o desenvolvimento de habilidades dispostas por duas faixas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ano e 2º ano; 3º ano,4º ano e 5º ano) e dentro das unidades temáticas de conhecimento, não se refere às temáticas étnico-raciais e aos conhecimentos das africanidades. Dentro das unidades temáticas Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas, ao se referir às culturas e conhecimentos, em algumas vezes, se refere no sentido de "incluir" os conhecimentos e culturas de matrizes indígenas e africana, como no exemplo:

> (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis (Brasil, 2018, p. 229).

Tal interpretação pode ter como ponto de partida conhecimentos eurocentrados que perpetuam uma colonização curricular nas aulas de educação física. Talvez seja necessário que, também, os pontos de referências nos conhecimentos e culturas desenvolvidos nas aulas de educação física escolar sejam os de matrizes afro-brasileira e africanas.

Outro ponto a se observar é o de a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), excluir na sua descrição das habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos de matrizes indígenas e africanas no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. Sobre esse fato, cabe um pensamento reflexivo sobre possíveis oportunidades de trabalho das africanidades nesses anos do ensino fundamental. Além do mais, ainda no 1º e no 2º ano do ensino fundamental, as diretivas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), não contemplam em sua descrição a presença da unidade temática de lutas, para os referidos anos, podendo, assim, criar um não incentivo à promoção dos conhecimentos e da riqueza histórico-cultural da capoeira, por exemplo.

Enfim, essa reflexão se faz importante para uma sociedade e uma educação que se descreve como democrática, inclusiva e que quer promover o desenvolvimento justo e integral dos(as) estudantes.

É preciso refletir também sobre a premissa de Almeida (2018), de que o silenciamento de saberes e culturas tenta ocultar o racismo que estrutura a sociedade brasileira e também o ambiente escolar.

O ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas e o desenvolvimento das africanidades se desenvolvem no cotidiano das escolas, nos diferentes componentes e nos diferentes níveis, entre eles no âmbito das práticas e vivências corporais realizadas na quadra e em outros ambientes escolares (Brasil, 2004). Então, pensar um currículo que promova uma educação que problematize tais questões e valorize as africanidades, com o objetivo da erradicação de preconceitos e discriminações, valorizando a igualdade na sociedade, é promover uma educação antirracista (Silva, 2020). Nesse sentido, pensa-se um currículo que não ignore as situações de preconceito e discriminação racial que estão presentes na escola e legitimam o racismo (Ugaya, 2016).

Para o currículo proposto na educação municipal de Bauru, como afirma Ugaya (2016), é preciso acreditar que a escola pode transformar-se num espaço verdadeiramente democrático, onde as pessoas possam sentir-se acolhidas, respeitadas e valorizadas em seu modo de ser, viver e sentir a vida. Para que a escola seja esse espaço de igualdade, é imprescindível que a meta do combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial esteja envolvida no projeto político pedagógico da escola.

Ainda que perceber a extensão da discriminação racial seja difícil, dada a naturalização das atitudes discriminatórias surgidas na escola como insinuações, olhares, isolamento, *bullying*, toda a comunidade escolar deve se envolver para a superação desses problemas, sejam professores, coordenadores, diretores, familiares, servidores e estudantes (Ugaya, 2016).

Se cabe aos sistemas de ensino promover estratégias curriculares que promovam a incorporação de temáticas tidas como contemporâneas, segundo a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), é importante pensar sob quais condições estão sendo desenvolvidas a implementação das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) na matriz curricular do município de Bauru – SP.

Assim, é importante ressaltar que a matriz curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação do município de Bauru – SP, denominada de *Currículo Comum do Ensino Fundamental: versão atualizada de acordo com a BNCC*, homologada no ano de 2022, apresenta uma atualização preconizada normativamente pela *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018). Entretanto, no capítulo denominado “Questões raciais na escola”, descrito por Ugaya (2022), não apresenta atualização em relação ao referente currículo homologado no ano de 2016 (Ugaya, 2016).

Cabe aqui o desenvolvimento de um olhar crítico sobre tal condição apresentada pelo *Currículo Comum do Ensino Fundamental: versão atualizada de acordo com a BNCC*, homologada no ano de 2022. Tal falta de atualização se daria em decorrência da compreensão de que arcabouço temático de 2016 já daria conta de contemplar as aprendizagens necessárias da temática? Tal falta de atualização se daria em decorrência de algum prazo a ser cumprido? Tal falta de atualização foi percebida pela equipe elaboradora do documento? Quais seriam as intencionalidades político-pedagógicas decorrentes de tal falta de atualização?

Problematizar essas questões parece fundamental ao se notar que as discussões sobre temática das questões étnico-raciais e das africanidades ganham proporções imensas em diversos espaços de relações sociais na sociedade nos últimos anos. Tais discussões ocorrem nas relações familiares, nos espaços sociais do dia a dia, nas diversas mídias, nas organizações governamentais e, também, na escola.

2.3 AFRICANIDADES E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diante de um mundo globalizado que, diariamente e de forma sistemática, difunde uma percepção eurocentrada de construção da sociedade, revisar as narrativas das histórias afro-brasileiras e africanas é uma forma de se resgatar as raízes do Brasil e do povo africano em diáspora.

Para isso, aqui se aborda questões sobre a corporeidade negra, identidade negra, africanidades, os marcadores das africanidades e suas relações com a educação física escolar.

2.3.1 O corpo negro: entre afirmações, tensões e regulações

> Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
> Nega o Deus deles, ofende, separa eles
> Se algum sonho ousa correr, cê para ele
> E manda eles debater com a bala de vara eles, mano
> Infelizmente onde se sente o Sol mais quente
> O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente
> Quis ser estrela e virou medalha num boçal
> Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral
> (Emicida, 2020)

Como nesse trecho de Emicida (2020), é sabido que o corpo é um objeto de estudo sob diversas teorias sociólogas e seu lugar nos estudos e na sociedade é perpassado por diversas fases, em decorrência do sua localidade e momento histórico. Mas, nessa jornada de estudos e reflexões, alguns corpos são exaltados no imaginário social, outros são rejeitados e/ou invisibilizados.

Como nos alerta Gomes (2019), muito além de apenas serem objetos de estudos, alguns corpos na sociedade muito lutaram e ainda lutam por reconhecimento, pelo seu direto de viver suas culturas, suas corporeidades. E, na história moderna, é nítido que a população negra é composta por esses corpos. Assim, nas palavras da própria autora:

> Aquela cuja diferença inscrita no corpo e na corporeidade resistentes e insurgentes sempre foi considerada como uma afronta às elites racistas. A cor, o corpo, o cabelo, a ancestralidade e as cultura negras, ao se colocarem afirmativamente em qualquer espaço no Brasil e no mundo, fazem-se notar, ocupam lugar e relembram, queiramos ou não, a dívida histórica da humanidade para com a população negra na África e nas Américas (Gomes, 2019, p. 130).

Afirmar e reafirmar os traços, inscritos em nossos corpos negros e que marcar socialmente nossas vidas, pode ser considerado um ato de resistência diante de uma sociedade construída sob uma estrutura de relações de poder calcada em toda a violência física e simbólica do sistema colonial que se passou (e ainda passa) em nosso país.

Afirmar nossos traços corporais, não os exaltando de forma exótica, mas de uma forma a emanar potência de vida e de existência, é uma forma de combate à um sistema racista que nega, invisibiliza, apequena ou mata o corpo negro.

Assim, aos poucos no Brasil, devido às grandes lutas e grandes mobilizações desde o primeiro negro escravizado nesse território, ser negro e expressar suas negritudes começa a ser percebido pela sociedade como uma forma positiva de expressão e afirmação de sua identidade racial (Gomes, 2019).

É importante afirmar também que, diante de todas as forças que buscam inferiorizar o corpo negro, expressar-se e afirmar sua identidade racial é uma busca constante por uma emancipação. Ou, como ressalta Gomes (2019):

> Para cada processo emancipatório, as relações de poder capitalistas, racistas e patriarcais se realinham e tentam regulá-lo novamente. Por isso, não esquecer que a emancipação não é feita só de alegria e vitórias é um componente de resistência para as pessoas negras que têm consciência política da sua identidade racial (Gomes, 2019, p. 135).

A regulação e a de emancipação social do corpo negro, são processos que exigem sujeitos coletivos e políticos que atuem nessa tensão cotidiana, tanto para a manutenção de um sistema colonial que busca explorar o corpo negro, quanto para a superação da realidade social que tenta impedir a plena existência e vivência do corpo negro na sociedade. Desta forma, reconhecer-se como corpo negro, afirmando sua ancestralidade, suas raízes, sua identidade racial, suas culturas, enfim, sua corporeidade negra é fundamental para se estabelecer relações sociais nas quais o corpo negro pode se afirmar, de forma plena, ante a uma regulação que o condena.

2.3.2 Africanidades e identidades negras

> Mas mano, sem identidade somos objeto da História
> Que endeusa “herói” e forja, esconde os retos na História
> Apropriação há eras, desses tá na repleto na História (Emicida, 2021).

A partir desse trecho de Emicida (2021), é importante a reflexão sobre como os saberes e culturas africanas e afro-brasileiras se posicionam no imaginário social e na formação de nossa identidade racial.

É importante afirmar, como nos alerta Cunha Júnior (2001), que o termo africanidades sofre suas diferentes influências em função dos diferentes olhares e aportes referenciais nos quais vai sendo elaborado. Entretanto é preciso afirmar que

essas elaborações visam ampliar a pluralidade étnica e cultural para que aprendamos e contemplemos, de forma plena, as histórias afro-brasileiras e africanas. As africanidades se estabelecem como um anteparo ao sistemático apagamento das histórias e epistemologias afro-brasileiras e africanas.

Africanidades são, então, um conjunto de cosmopercepções que colocam a ideologia africana e afro-brasileira como ponto de partida das reflexões e inspiram teorias, práticas e lutas dos povos africanos e em diáspora (Cunha Junior, 2001). É uma forma de preservar suas raízes culturais africanas e um compromisso com o Brasil, sem necessariamente ter a preocupação de ser uma oposição ao eurocentrismo. Pelo contrário, afirma o mesmo autor, as africanidades pedem um diálogo para aprofundamento das ideias da Europa e Ásia, afim de compreender melhor os fenômenos da produção humana nos diversos continentes.

No bojo das africanidades recriadas no Brasil, implicando a todos e todas na sociedade, é importante destacar que as produções culturais afro-brasileiras e africanas estão presentes de forma efetiva na construção identitária dos descendentes das pessoas que aqui foram escravizadas (Gomes, 2003).

No campo educacional, as africanidades podem promover uma nova construção discursiva, possibilitando questionamentos e desconstruções mitos e discursos pejorativos presentes em nossa sociedade, buscando evidenciar a dimensão humana das culturas estudadas.

É preciso lembrar e contextualizar que com passagem repentina do momento de escravidão ao momento de trabalho livre, fez do “bom escravo um mau cidadão” (Gonzalez, 2020; Moura, 2021). Essa perspectiva, além de deslocar para o próprio negro as razões de suas condições sociais, desloca também o protagonismo de lutas e conquistas da grande maioria da população negra na época, visto que cerca de 90% se estavam livres e economicamente ativos antes do fim da escravatura, em 1888.

E ainda, no Brasil se percebe um certo ideário de rejeição e negação do corpo negro e das marcas afro-brasileiras e africanas. Ou, nas palavras de Gomes (2019):

> Trata-se de uma ode à branquitude. Elogia-se, no mestiço e na mestiça, não sua capacidade de se expressar por meio da corporeidade, a junção de diferentes raças, culturas, histórias e lutas (não se pode esquecer que a construção da mestiçagem no Brasil também está eivada de um passado violento de relações de

> gênero entre homens brancos e mulheres negras), mas aquilo que diacriticamente salta aos olhos como sendo sua porção branca, de origem europeia (mesmo que longínqua), entendida como algo melhor, bom que clareia a raça, alisa ou anela os cabelos (Gomes,2019, p. 132).

Desta forma, é necessário resgatar o protagonismo de lutas e vivências dos movimentos negros, que muitas vezes, tiveram suas histórias apagadas ou ocultadas, afim de estabelecer uma condição de um certo branqueamento das conquistas sociais, atribuindo ao branco uma certa benevolência (Gonzalez, 2020).

E ainda, um dos maiores males estabelecidos pelas classes dominantes é o de relacionar o termo negro com aquilo que é mal falado, sujo, mal, feio, atribuindo ao corpo negro características pejorativas, como: cabelo ruim, nariz chato, beiços ou estar mais próximo do macaco do que do homem (Gonzalez, 2020). Por isso, resgatar valores positivos da estética afro-brasileira é um processo de subversão e afirmação da identidade racial positiva africana e afro-brasileira.

Assumir uma identidade negra é afirmar plenamente, com orgulho, a condição de ser negro (Munanga, 2005). Assumir essa identidade negra é resgatar parte de nossas africanidades, passando pelo corpo, pela cultura, pela contribuição histórica na sociedade brasileira e recuperação da história africana.

Para assumir uma identidade negra, é necessário a percepção de sua afro descendência que, para (Cunha Junior, 2001; Petit, 2016), implica no reconhecimento da existência de diversas etnias de descendências africanas e a afirmação de sua conexão com o continente africano. E ainda, esse reconhecimento de sua afro descendência busca afirmar as identidades negras no Brasil, estabelecendo um paradigma para a revisão dos conceitos e preconceitos das culturas africanas e afro-brasileiras, continuamente invisibilizadas pelas ideologias advindas do escravismo criminoso e do capitalismo racista.

2.3.3 Os marcadores das africanidades

> Tudo que bate é tambor
> Todo tambor vem de lá
> Se o coração é o senhor, tudo é África
> Pus em prática
> Essa tática
> Matemática, falou?
> Enquanto a terra não for livre, eu também não sou

> Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
> Cantar com as menina enquanto germina o amor
> É empírico, meio onírico, meio Kiriku, meu espírito
> Quer que eu tire de tu a dor (Emicida, 2020).

Se para as africanidades nossa identidade racial é construída e constituída a partir do contato e do reconhecimento de tais culturas e epistemologias afro-brasileiras e africanas, sob diversos sentidos, podemos considerar o corpo todo como fonte e produtor de experimentações e vivências através dos cinco sentidos (visão, paladar, audição, tato e olfato) (Petit, 2015). Não considerando como fonte primordial apenas o cérebro, como constituído na lógica eurocentrada.

Além do mais, as africanidades partem de fundamentações que se constituem a partir da ancestralidade e das relações humanas estabelecidas, pois é nessa troca que se aprender a lidar com as diferenças (Petit, 2015).

Se, partindo desses princípios, percebe-se referências que atravessam tradições afro-brasileiras e africanas e partindo de estudos afrorreferenciados, Petit (2016) estabelece em seu trabalho, sem o intuito de serem exaustivos, 30 temáticas que identificam as marcas das africanidades em nossas. Tais marcas, que a autora denomina de marcadores das africanidades, imprimem em nosso sistema cultural atravessamentos tradicionais afro-brasileiros e africanos, como seus valores, práticas religiosas, práticas artísticas, memória familiar e coletiva, saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no dia a dia de todos os brasileiros. Assim, “Chamamos de marcadores das africanidades aquilo que identificamos como formas de ser, pensar, agir, e produzir conhecimento” (Machado; Petit, 2020, p. 19).

Então, considerando o conjunto de raízes das culturas brasileiras que originaram na África e que se mantém vivas no cotidiano de negros e não negros, buscando identificar esses pertencimentos, seguem os 30 marcadores das africanidades, propostos por Machado e Petit (2020):

Quadro 1 – Marcadores das africanidades

1 – História do meu nome	2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/ valorização da Contação	4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos, geográficos, corporais e simbólicos)
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim
7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza	8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino
9 – Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	10 – Escrituras Negras
11 – Curas/Práticas de saúde	12 – Cheiros “negros” significativos
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	14 – Lugares míticos e territórios afromarcados (investidos pela negritude)
15 - Músicas/cantos/toques/Ritmos/ estilos afro	16 – Danças afro
17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos	18 – Representações da África/relações com a África
19 – Negritude – Força e Resistência	20 – Artesanatos
21 – Outras tecnologias	22 – Valores de família/filosofias
23 – Racismos (perpetrados e sofridos)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade
25 – Relação com a natureza	26 – Religiosidades Pretas
27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos	28 – Vocabulário/formas de falar
29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)	30 – Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: Machado e Petit (2020)

Para a autora, a partir destes marcadores elencados e de outros que por ventura possam surgir, é possível suscitar ou fortalecer, através do reconhecimento e da valorização do legado africano, o pertencimento afro-brasileiro e africano evidenciando a inegável contribuição africanas na brasilidade (Machado; Petit, 2016).

Se se pensa no desenvolvimento de uma educação que vise a busca por conexões de sua própria história e da comunidade em que vive, os marcadores das africanidades podem embasar um trabalho e a presença no currículo de forma que os pertencimentos afro-brasileiros e africanos sejam imprescindíveis ao evidenciar “quem somos”, “o que queremos ser” e “o que nos legaram os ancestrais” (Machado; Petit, 2016).

2.3.4 Afrorreferenciar o currículo para o encantamento

> MAGIA NEGRA
> Magia negra era o Pelé jogando, Cartola compondo, Milton cantando. Magia negra é o poema de Castro Alves, o samba de jovelina...
> Magia negra é Djavan, Emicida, Mano Brow, Thalma de Freitas, Simonal. Magia negra é Drogba, Fela kuti, JamMagia negra é dona Edith recitando no Sarau da Cooperifa. Carolina de Jesus é pura magia negra. Garrincha tinhas 2 pernas mágicas e negras James Brow. Milton Santos é pura magia.
> Não posso ouvir a palavra magia negra que me transformo num dragão. Michael Jackson e Jordan é magia negra. Cafu, Milton Gonçalves, Dona Ivone Lara, Jeferson De, Robinho, Daiane dos Santos é magia negra. Fabiana Cozza, Machado de Assis, James Baldwin, Alice Walker, Nelson Mandela, Tupac, isso é o que chamo de magia negra.
> Magia negra é Malcon X. Martin Luther King, Mussum, Zumbi, João Antônio, Candeia e Paulinho da Viola. Usain Bolt, Elza Soares, Sarah Vaughan, Billy Holliday e Nina Simone é magia mais do que negra.
> Eu faço magia negra quando danço Fundo de quintal e Bob Marley. Cruz e Souza, Zózimo, Spike Lee, tudo é magia negra neles. Umoja, Espirito de Zumbi, Afro Koteban...
> É mestre Bimba, é Vai-Vai é Mangueira todas as escolas transformando quartas-feira de cinza em alegria de primeira.
> Magia negra é Sabotage, MV Bill, Anderson Silva e Solano trindade. Pepetela, Ondjaki, Ana Paula Taveres, João Mello... Magia negra. Magia negra são os brancos que são solidários na luta contra o racismo. Magia negra é o RAP, O Samba, o Blues, o Rock, Hip Hop de Africabambaataa. Magia negra é magia que não acaba mais.
> É isso e mais um monte de coisa que é magia negra.
> O resto é feitiço racista (Vaz, 2016).

Nós, brasileiros, brasileiras, negros, negras, não negros e não negras sistematicamente somos educados para nos desenvolvermos alienados às culturas e epistemologias afro-brasileiras e africanas, às margens da cultura europeia. Como nos versos de Sérgio Vaz (2016), não aprendemos a olhar para a verdadeira magia negra que nos cerca no nosso dia a dia.

E a escola, através do currículo escolar, legitima determinados saberes e historicamente oculta práticas oriundas à grupos subalternizados. Desta forma, pensar em estratégias pedagógicas que sejam orientadas pela perspectiva decolonial, é pensar em uma escola que resista às tendências hegemônicas e homogeneizadoras que por muitas décadas permeiam o currículo escolar.

Nesse sentido, para que o exercício pedagógico efetivo dos marcadores das africanidades é preciso a construção de um currículo afrorreferenciado ou como descreve Petit (2020), um currículo empretecido na escola para o enfrentamento e a superação das tentativas de apagamentos históricos dos povos originários e do povo negro. Assim, é premente alterar as estruturas de poder que promovem um currículo colonizado, monocultural, eurocentrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas, promovendo o fortalecimento das identidades afro-brasileiras, africanas e indígenas.

Uma prática pedagógica afrorreferenciada parte de uma concepção horizontal de saberes, encontrando na diversidade o reconhecimento das diferenças, não como melhor ou pior, mas diferentes (Petit, 2020). Assim, busca-se um diálogo entre os saberes.

Para o desenvolvimento de um currículo afrorreferenciado, que possa promover em cada um de nós um senso de pertencimento, através da positividade e do encantamento, esse trabalho se vale de conhecimentos ancestrais, de pensamentos de algumas filosofias de diversas etnias africanas, de valores cultivados nos territórios tematizados e aspectos das culturas corporais desses povos (Petit, 2020). A esse desenvolvimento curricular, calcados em intervenções pedagógicas visando o reconhecimento da própria história, da história dos povos afro-brasileiros e africanos, de seus valores, da ancestralidade e do repertório cultural de origem africano, Petit (2020) chama de pretagogia. Ou nas palavras da própria autora: “[...] uma pedagogia empretecida que bebe essencialmente nas fontes das africanidades para a constituição do seu corpo teórico prático” (Petit, 2020, p. 13).

Para Petit (2020), a pretagogia tem como ponto de partida as tradições africanas e autores e autoras afrorreferenciados, buscando uma abordagem pedagógica calcadas em princípios como: o auto reconhecimento afrodescendente, apropriação dos valores das culturas de matrizes africanas, a circularidade, a espiritualidade, o território e o reconhecimento do lugar social atribuído ao negro. Assim, busca-se proporcionar o auto reconhecimento de si e de outros(as) articulando à transversalidade do corpo, natureza e espiritualidade, no cotidiano e no senso de coletividade. A pretagogia visa afrorreferenciar o currículo afim de estabelecer conexões com a própria história das africanidades.

Portanto, afrorreferenciar um currículo escolar é retornar ao continente africano, buscando compreender a constituição de nossa história, sem estereótipos, folclorizações ou exotizações. Além disso, é marcar o currículo escolar pelas cosmopercepções afro-brasileiras e africana, encaminhando vivências, valores, percepções e encantamentos oriundos da ancestralidade africana.

Afrorreferenciar é afirmar um lugar epistemológico afro-brasileiro e africano, dentro de suas próprias histórias e vivências, buscando a superação da marginalização imposta pelo referencial eurocentrado que, costumeiramente, tem como ponto de partida na história Grécia e Roma.

É também, buscar referenciais que possam resgatar a ancestralidade, para o reconhecimento de suas epistemologias, valores, conquistas e culturas. Busca assim, segundo Petit (2020), criar uma construção afetiva entre escola, família e a comunidade, pautados no bem viver. Ou seja, é afrorreferenciar para encantar.

Para isso, Petit (2016) nos convida a buscar referenciais afro em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma metodologia que traz acesso ao público-alvo de materiais e variadas de linguagens, como: entrevistas, textos acadêmicos, literatura infanto-juvenil, músicas, letras, objetos, artesanatos, mapas, documentários, ludicidade e a aproximação com as tradições orais africanas. E esse afrorreferenciamento visa a aproximação e a promoção do encantamento dos(as) estudantes.

E o encantamento exige a superação da lógica eurocentrada na educação escolar exige mais do que alterações nas políticas de educação ou do currículo. Para essa superação, busca-se, através das próprias ações pedagógicas e do cotidiano, a promoção e realização do bem viver de todos e de cada um (Petit, 2020; Oliveira, 2012).

É através de tais ações que o encantamento é produzido. E para Oliveira (2012):

> O encantamento não é um estado emocional, de natureza artística que nos arrebata os sentidos e nos impõe sua maravilha. Não é da ordem do sublime, à qual não podemos resistir, muito menos da ordem religiosa, à qual devemos obedecer. O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um. Assim, é uma ética (Oliveira, 2012, p. 43).

E, ainda segundo Oliveira (2016), o encantamento se constitui dentro de uma unidade cultural presente em diversas culturas africanas, a ancestralidade, já que, no seu sentido ético, forma-se em uma circularidade que não admite o excluído. “[...] é o conceito mais integrativo que a cultura africana soube produzir em seu itinerário no universo” (Oliveira, 2012, p.43). Verifica-se, então que o encantamento é produzido através da ressignificação do passado, afirmando suas características e suas multiplicidades dentro da identidade ancestral.

Por fim, nessa conceituação, o afrorreferenciamento não visa se estabelecer como uma expressão de raça ou cultura dominante ou se tornar hegemônica. Visa, portanto, uma concepção em que diversas populações possam conviver exercendo suas tradições fundamentais de forma harmônica.

Aqui também se faz necessária uma diferenciação e uma rápido resumo acerca das diversas temáticas que emergem ao longo deste trabalho, a educação afrocentrada, educação afrorreferenciada, educação antirracista, educação decolonial e a pretagogia. A intenção aqui não ocorre afim de apresentar por completo os conceitos de cada temática, mas visa instigar para a pesquisa dos trabalhos das referências aqui relacionadas. Assim, o Quadro II apresenta um quadro teórico que relaciona essas temáticas ligadas às africanidades e a educação:

Quadro 2 – Quadro teórico relacionado às africanidades e educação

TEMÁTICA	RESUMO
EDUCAÇÃO AFROCENTRADA	O conceito de afrocentricidade foi descrito por Molefi Asante (1980). Visa questionar a centralidade do tradicionalismo europeu, desvelando uma produção intelectual, artística, filosófica, ética e cultural que foi negada, evidenciando e agenciando os povos africanos na própria narrativa sobre as histórias do continente africano. Assim, a adoção de perspectivas próprias, leva a uma valorização das próprias culturas e histórias. Esse conceito é descrito por pensadores(as) como: Molefi Asante, Cheikh Anta Diop, Théophile Obenga e Elisa Larkin Nascimento.
EDUCAÇÃO AFRORREFERENCIADA	Uma educação afrorreferenciada propõe uma prática pedagógica horizontalizada reconhecendo os diversos saberes, mas afirmando o valor epistemológico e cultural africano e afro-brasileiro. Assim, busca-se a incisão e superação do único referencial eurocentrado, estabelecendo um diálogo entre os saberes. E também, uma perspectiva de educação afrorreferenciada parte de referenciais que tem a ancestralidade africana como guia, buscando na corporeidade de matrizes africanas um bem viver. Essa perspectiva pode ser observada nas obras de: Sandra Petit, Adilbênia Freire Machado, Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva e Kabengule Munanga.
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	A educação antirracista busca a erradicação de preconceitos e discriminações através de práticas que tragam nas aulas reflexões críticas sobre o racismo e suas consequências na sociedade. A educação antirracista visa a construção de uma sociedade equânime, criando meios para fortalecer o pertencimento étnico-racial de crianças negras, bem como as crianças não negras. Essa perspectiva é descrita nas obras e documentos de: Vera Maria Ferrão Candau, Luiz Fernandes de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva, Bell hooks, Eliane Cavalleiro, Thiago Oliveira Mota, Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).
EDUCAÇÃO DECOLONIAL	O pensamento decolonial na educação traz uma perspectiva de valorização de identidades subalternizadas na modernidade. Objetiva a crítica sobre as marcas sociais que podem ser lidas nos corpos (culturais, gênero, raça, etnia), para superar a percepção de um corpo destituído de afetos de determinados povos. Para a educação decolonial é necessária uma ação pedagógica no dia a dia que seja um projeto de existência e vida que subvertem a lógica colonial que invisibiliza e oprime determinados povos. Alguns trabalhos sobre o pensamento decolonial estão presentes nas obras de: Catherine Walsh, Vera Maria Ferrão Candau, Luiz Fernandes de Oliveira, Nelson Maldonado Torres, Ronaldo dos Reis, Arline Stephaine Menezes Pereira, Daniel Pinto Gomes e Klertianny Teixeira do Carmo.
PRETAGOGIA	A pretagogia é um arcabouço teórico e metodológico que tem como base as ancestralidades africanas e o encantamento calcado em intervenções pedagógicas onde se valorizem o reconhecimento e o pertencimento das histórias e das tradições dos povos africanos. Nas palavras de Petit (2020): “[...] uma pedagogia empretecida que bebe essencialmente nas fontes das africanidades para a constituição do seu corpo teórico prático” (Petit, 2020, p. 13). A pretagogia traz para as aulas o auto reconhecimento afrodescendente, valores das culturas de matrizes africanas e uma crítica sobre o lugar do negro. A pretagogia é bem descrita e estruturada nas pesquisas de Sandra Petit e Henrique Cunha Júnior.

Fonte: autoria própria

2.3.5 Educação física escolar e a valorização das africanidades

> [...] Gente só é feliz
> Quem realmente sabe, que a África não é um país
> Esquece o que o livro diz, ele mente
> Ligue a pele preta a um riso contente (Emicida, 2021).

Essa denúncia de Emicida (2021) ilustra e nos convida a refletir acerca das aprendizagens que acessamos sobre as africanidades e sobre o continente africano.

É fundamental que uma pedagogia que evidencie o corpo, destaque as riquezas das culturas negras presentes nos corpos, nas técnicas corporais, nos estilos, nos modos de ser e de existir (Gomes, 2003). O corpo negro pode ser apresentado e visto como símbolo de beleza, presente na história e não como um corpo inferiorizado, como frequentemente ainda nos é apresentado no ambiente escolar e em matérias didáticos,

Se compreendemos a educação física como um componente comprometido na busca de respostas educacionais que dialoguem com questões da sociedade contemporânea e tomando como referência a função social da escola, então talvez seja necessário compreender as histórias de lutas dos praticantes de manifestações corporais historicamente marginalizadas na sociedade, problematizando as tensões étnico-raciais que se evidenciam no nosso dia-a-dia e valorizando as africanidades.

Nas palavras de Kabengele Munanga (2005):

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã (Munanga, 2005, p. 15).

Sensível a essa realidade, pode-se notar que dentro da escola e dos seus recursos que compõem toda a cultura escolar, seja nos próprios livros, materiais didáticos, audiovisuais e também no cotidiano das relações sociais de estudantes entre si e entre estudantes e professores(as), são encontrados traços depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (Munanga, 2005).

Diante dessa perspectiva, muitos professores e professoras, por despreparo ou por preconceitos neles(as) introjetados, possuem dificuldades em desenvolver as africanidades e em problematizar questões étnico-raciais no espaço escolar, mesmo perante a uma situação flagrante de preconceito ou discriminação racial (Munanga, 2005). Promover o espaço escolar como momento privilegiado para desenvolver e afirmar as diferenças, conscientizando os(as) estudantes acerca da riqueza que elas trazem à nossa identidade racial, é fundamental. E um dos temas privilegiados dentro da escola é a brincadeira.

Em seus levantamentos acerca de pesquisas sobre a temática étnico-racial, nas aulas de educação física escolar, Attilio, Corrêa e Rossi (2022), puderam verificar que a corporeidade negra no ambiente das aulas de educação física escolar muitas vezes se encontra ausente na formação de professores e no planejamento das aulas. Além do mais, por exemplo, as culturas negras muitas vezes são somente abordadas na educação física através da capoeira e ainda, muitas vezes, descontextualizadas dos seus significados histórico-culturais.

Na intenção de produzir vivências educacionais mais significativas, é fundamental abordar a corporeidade, cultura e história negra nas ações pedagógicas e nos currículos o ano todo e não somente em datas comemorativas (Attilio; Corrêa; Rossi, 2022). E ainda, conceber a corporeidade negra, a ponto de validação de que o corpo negro não se separa do sujeito, é promover uma percepção positiva do ser negro e das negritudes, nos mais diversos ambientes sociais, principalmente na escola. Expressar as negritudes e percebê-las de forma positiva, aos poucos e com muitos conflitos e contradições, visa ganhar um espaço de afirmação da identidade negra na sociedade brasileira.

Para efetivar a valorização da corporeidade negra dentro do ambiente escolar e em contraponto à escola eurocentrada, a educação física escolar pode promover um rico diálogo das africanidades e a cultura corporal, visto que tem o corpo como o cerne do componente. E nisso, alguns estudos visam contribuir para que a aula de educação física possa se tornar um momento privilegiado para as aprendizagens e reflexões sobre as africanidades.

No que tange à educação física escolar, Santos, Bentes e Barbosa (2019), desenvolveram uma pesquisa através da análise documental, de caráter qualitativo, da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), proposta pela Secretaria de Educação da cidade de Cametá. O estudo teve como

objetivo problematizar e trazer reflexões aos elementos que indicam um currículo colonizado na educação física escolar.

Os resultados apresentados por Santos, Bentes e Barbosa (2019) mostraram que é perceptível nos elementos estruturantes do currículo, a presença de traços da colonialidade. Os autores alertam que a proposta não apresenta uma coerência entre as intenções de aprendizagens, a abordagem sugerida para cada conteúdo e o alinhamento da educação física escolar como apenas um espaço compensatório. Além do mais, as corporeidades contempladas ainda se apresentam como reforçadoras da cultura ocidental dominante, deixando de dar vozes as culturas historicamente silenciadas.

Nessa perspectiva, é imperioso estabelecer uma perspectiva curricular democrática e que valorize as africanidades, favorecendo a construção da identidade racial, identidades democráticas e plurais.

Para Aquino (2020), na relação da pessoa com o mundo, o corpo possui como essência expressiva capaz de criar, imaginar, transformar e reconhecer suas relações. Então, o movimento corporal deve valorizar a possibilidade de uma expressão que leve à uma autopercepção e conscientização de si mesmo e do mundo. Por isso, é preciso que as práticas pedagógicas sejam pensadas e desenvolvidas a partir do lugar do outro, neste caso, do corpo negro, de suas histórias, suas condições, seus mundos vividos, suas epistemologias, buscando desconstruir pensamentos que subalternizem alguns grupos étnicos.

E ainda na perspectiva de Aquino (2020), partindo de sua pesquisa com adolescentes na faixa etária de 15 a 20 anos de idade, cursando o Ensino Médio no contexto do município de Ceará-Mirim (RN), as experiências pedagógicas nas aulas de educação física devem se guiar pelas experiências do mundo vivido, a partir das culturas afro-brasileiras e africanas.

Então, é fundamental tecer percursos a partir de leituras, participação em brincadeiras, danças de tradição, visitas a museus, trazendo seus saberes, histórias, sabores, tradições, resistências, religiosidades, afim de desenvolver subjetividades e afetividades positivas.

Seguindo essa compreensão, Costa (2016) busca em sua pesquisa analisar e compreender as representações do corpo com estudantes do 5º ano do ensino fundamental, buscando combater o racismo, o preconceito e a discriminação. Para isso, a autora partiu de um problema de pesquisa sobre quais representações do

corpo estão presentes no imaginário dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

No desenvolvimento de sua pesquisa, Costa (2016) lançou mão da estratégia de coleta de dados através do grupo focal, utilizando questões como: “Como vocês se veem?”; “Qual a cor da sua pele?”; “Você queria ter uma cor diferente? Qual? Por quê?”; “Você gosta do seu corpo?”. “Você brinca na escola? Do que vocês brincam na escola?”. Através dos dados coletados, a autora pôde compreender que, pela percepção dos estudantes, como a sociedade nos produz e o quanto é preciso se engajar para tentar modificar ações que reforçam o racismo nas instituições escolares, valorizando expressões “outras” e que não se encaixam no padrão hegemônico.

Além do mais, Costa (2016) afirma que o corpo, dentro das cosmovisões africanas, é o mundo, é o próprio cosmo. Assim, cada sujeito só existe diante das relações com o outro, como sua comunidade, com sua ancestralidade e seu pertencimento. Por isso, valorizar as expressões trazidas pelos(as) estudantes e promover diálogos e exposições sobre seus saberes, vivências e sentimentos é fundamental para estabelecer relações humanas valorosas e diversas.

Afim de corroborar acerca das africanidades e a aula de educação física, Reis (2021) em seu trabalho com o objetivo de compreender como as/os estudantes significam a corporeidade de matriz afro-brasileira, quando tematizadas nas aulas de Educação Física, afirma que para desenvolver um trabalho pedagógico em educação física que a identificação positiva é necessário conduzir a práticas que evidenciem a corporeidade negra para a sua compreensão, valorização e respeito às culturas afro-brasileiras e africanas. Assim, estudar as africanidades na educação física representa, dentro das temáticas desenvolvidas, observar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar.

Os trabalhos acima citados de, Santos, Bentes e Barbosa (2019), Aquino (2020), Costa (2016) e Reis (2021) corroboram com a perspectiva de se compreender as africanidades nas aulas de educação física escolar como uma afirmação de pertencimento e ressignificação de seus valores e preconceitos. Além disso, os marcadores das africanidades permitem estabelecer uma conexão e identidades histórico-culturais com os diversos aspectos das heranças culturais no nosso dia a dia, sejam nas relações na escola, nas danças, nas gestualidades, nas línguas faladas, nas comemorações, nas religiosidades, nos cantos, nos paladares,

enfim, nas formas de ser e existir. Ou, como nos descreve Silva (2015) e Petit (2016), esses marcadores nos mantém em conexão uns com os outro e com os ancestrais, pelo corpo, pelo ritmo, pela memória coletiva. Assim, orgulhos de nossas negritudes.

Concordando e reafirmando os compromissos de identificação pertencimento através dos trabalhos desenvolvendo as africanidades, como nos trabalhos acima citados, pode-se pensar, nas aulas de educação física escolar o desenvolvimento desse trabalho através e englobando brincadeiras de matrizes afro-brasileiras e africanas. É sabido que as brincadeiras constituem um conjunto de manifestações importantes, que exprimem aspectos culturais e possibilitam vivências positivas dentro dos conteúdos da educação física escolar.

Tendo como concepção de que as brincadeiras são práticas sociais nas quais os participantes assumem papéis ativos na transmissão, significação e ressignificação cultural, nota-se que são excelentes formas de aprendizado e interação social (Cunha, 2016). Sendo assim, pode-se afirmar que é pela brincadeira que a criança estabelece representações e relações com o mundo em que vive.

Ao se analisar as representações africanas e afro-brasileiras sobre as brincadeiras, percebe-se que o enraizamento de representações negativas acaba por propor uma desvalorização da pessoa negra dentro do contexto lúdico. Como afirma Cunha (2016), há uma dificuldade, impostas por barreiras de imaginário social, de se estudar a contribuição africana para o patrimônio da cultural corporal brasileira. Muita dessa dificuldade se dá em decorrência do contexto exploração colonial, da escravidão e da colonialidade que ainda permeia a herança africana em nosso território.

É importante notar também que, como nos afirma Cunha (2016) e Maranhão (2009), muitas brincadeiras herdadas das culturas africanas tiveram as inserções de elementos racistas que visavam a desvalorização dessas culturas no cenário popular.

Deve-se ressaltar também que abarcar a ludicidade africana e afro-brasileira, dentro da temática das brincadeiras, é assumir aqui uma postura de tratar de aspectos gerais, visto que não seria possível contemplar tamanha diversidade e especificidades de brincadeiras das mais diversas etnias africanas e afro-brasileiras.

Ressalta-se aqui também que falar de brincadeiras africanas e afro-brasileiras, também é falar de brincadeiras que sofreram ou sofrem influências dos

processos de trocas e misturas culturais, impostas pela colonização da África e pela diáspora (Cunha, 2016). Então, falar de brincadeiras africanas é compreender que elas são alimentadas na perspectiva africana e afro-brasileira de ser, evidenciando seus conteúdos, valores, histórias, ritmos e suas mais diversas manifestações das culturas negras.

E ainda, para a proposta curricular municipal de Bauru, a unidade de Jogos e Brincadeiras direcionadas para o 5º ano do ensino fundamental, deve ter como fim permitir que os alunos aprendam sobre estes conteúdos, vivenciando-os numa perspectiva de totalidade e não das partes (Ferreira; Santos, 2016). E corroborando com essa compreensão, Cunha (2016) afirma que as brincadeiras ou qualquer outra atividade lúdica, desenvolve o senso estético da criança, sua percepção e sua apreciação sobre o mundo. Assim, toda brincadeira deve pautar a diversidade cultural que carrega, propondo aprendizagens que propiciam a valorização das diferenças étnico-raciais e a construção de um olhar positivo sobre tais diferenças.

A pesquisa sobre brincadeiras populares africanas e afro-brasileiras permite perceber que as mesmas trazem consigo características oriundas de culturas de diversas etnias africanas. Verifica-se uma predominância de brincadeiras coletivas e desafiadoras, que clamam pelo trabalho coletivo, exigindo que haja cooperação entre participantes (Cunha, 2016).

Além do mais, tais brincadeiras evidenciam que as transformações atravessam as culturas trazem consigo uma busca constante de renovação e de afirmação de sua identidade racial.

3 PERCORRENDO UM CAMINHO: A JORNADA METODOLÓGICA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Essa pesquisa, buscando captar o contexto na totalidade, além de compreender a interpretar as experiências, decorreu-se através da pesquisa qualitativa que, como descrevem Gerhardt e Silveira (2009) e Deslandes (1994), busca de análise do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que, invariavelmente, estabeleceram relações à operacionalização dos processos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que impossibilita sua quantificação e, assim, responde a questões muito específicas e particulares.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, busca-se não se basear em um critério numérico, mas em um vínculo mais significativo dos participantes e o problema a ser investigado para que se envolva a totalidade do problema (Deslandes, 1994). Por conseguinte, esse estudo visa partir da realidade cotidiana, promover a inter-relação colaborativa entre os participantes, além do aprofundamento da compreensão do grupo social pesquisado.

Sendo que, na pesquisa qualitativa, busca-se evidenciar aspectos holísticos, individuais e coletivos da experiência humana para que seja compreendido o contexto daqueles que vivem o fenômeno investigado (Gerhardt; Silveira, 2009), esse trabalho se desenvolveu também sob a perspectiva da pesquisa-ação, que possui a intenção de desenvolver um trabalho de investigação do qual se possa partir de um método interativo e participativo (Felcher; Ferreira; Folmer 2017).

Assim, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que para Felcher, Ferreira e Folmer (2017) é uma metodologia de pesquisa em estreita associação da prática com a resolução de um problema coletivo e comum entre participantes. Assim, o relacionamento entre pesquisador(a) e pesquisado(a) não ocorre como mera observação do primeiro pelo segundo, mas sim em uma intervenção, contribuindo assim uma melhora na prática das participantes e para a obtenção dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa-ação em ambiente educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores(as) e pesquisadores(as) que possibilita utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes

(Tripp, 2005). E ainda, segundo o mesmo autor: “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]” (Tripp, 2005, p. 447).

Esse pesquisa-ação participativa ocorreu de modo colaborativo, ou seja, as pessoas participantes trabalharam juntas como copesquisadoras, tratando de interesses mútuos, com participação ativa e compartilhando compromissos para a realização da pesquisa (Tripp, 2005). É importante ressaltar também que a interação ativa entre os(as) participantes da pesquisa promoveu o desenvolvimento de uma pesquisa onde se investigou problemas comuns entre participantes.

E ainda, corroborando com tais pressupostos que estão circunscritos em um estudo de abordagem qualitativa, para Oliveira (2011) é necessário analisar as características do processo, procedimentos e interações cotidianas e como ele se manifesta nas atividades, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Para Tripp (2005), o ciclo de uma pesquisa-ação perpassa o caminho com algumas etapas básicas, como: planejar, implementar, descrever e avaliar as mudanças e melhoras da prática no decorrer do processo. Nesse sentido, para uma melhor compreensão, a figura 1 representa o ciclo de desenvolvimento da pesquisa-ação desenvolvida:

Figura 1 - Ciclo de desenvolvimento da pesquisa-ação

Fonte: autoria própria

3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

As participantes voluntárias foram duas professoras do componente de educação física, ambas atuando na rede municipal de educação de Bauru – SP.

A professora Ana, atua em no ensino fundamental I em duas escolas e tem 26 anos. Ela se autodeclara preta e declara acompanhar com frequência notícias sobre questões étnico-raciais.

A professora Isabela também atua no ensino fundamental I, porém em três escolas e também é egressa de universidade pública. Ela tem 28 anos e se autodeclara branca. A professora afirmou estar atenta às notícias sobre a temática.

Juntamente com as professoras, participaram da pesquisa 56 estudantes de duas escolas municipais, de quatro turmas de 5º ano do ensino fundamental, no município de Bauru, estado de São Paulo, envolvidos no desenvolvimento da sequência didática que embasou o desenvolvimento do livro.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo contou com as seguintes técnicas de coleta de dados: sessões de grupo focal, diário de campo do formador e diário de campo das professoras participantes.

As professoras produziram, ao final de cada aula, o registro de diário de campo, através de áudios com a descrição e completa e detalhada das atividades e momentos desenvolvidos com as crianças, objetivando trazer riqueza de detalhes quanto às percepções e impressões das crianças, suas vivências, suas significações e ressignificações. Essa técnica de coleta de dados permite registrar informações observadas e reflexões dos fatos, acontecimentos e experiências do investigador (Gerhardt; Silveira, 2009). Por isso, a utilização desta técnica foi fundamental para a descrição e reflexão sobre o desenvolvimento tanto da formação docente realizada com as professoras participantes, quando o desenvolvimento da sequência didática trabalha com as crianças.

Tais dados gerados, através dos registros, com base no processo teórico-prático empreendido, além de estabelecerem uma condição para a análise, permitiram adequações e ressignificações por parte das docentes e estudantes para o andamento e adequações da sequência didática.

As professoras foram convidadas a participar de uma sessão de grupo focal para delineamento de questões específicas e precisas acerca do problema pesquisado, com um diagnóstico mais profundo dos saberes prévios das participantes e suas impressões iniciais e expectativas. O grupo focal consiste em um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir um tema e tem por objetivo captar, mediante as trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças e experiências (Gatti, 2005). Essa técnica de coleta de dados também foi escolhida por possibilitar a criação de um momento que dialógico e que pudesse envolver as professoras participantes.

A sessão foi realizada virtualmente e gravada somente para fins de transcrição dos dados, através da plataforma *Google Meet*.

Após o desenvolvimento da sequência didática, foi realizada outra sessão de grupo focal, com as professoras participantes, com propósito avaliativo, de forma dialógica e reflexiva para suscitar impressões, experiências e sugestões, no qual as participantes também puderam propor e avaliar a implementação das temáticas étnico-raciais nas aulas de educação física escolar. As sessões virtuais foram gravadas somente para fins de transcrição dos dados.

3.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Para o desenvolvimento desse trabalho, foram convidados 23 professores e professoras, via e-mail, para participar do curso no formato *online* com certificação do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física, GESPEFI, organizado pelo Departamento de Educação Física, da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru. Esse grupo de professores e professoras foram previamente contatadas e convidadas a participar do desenvolvimento da pesquisa pelo *e-mail*, ocasião em que foram informados os objetivos do estudo e o problema do desenvolvimento da pesquisa.

A partir da demonstração de interesse, as professoras foram convidadas a constituir um grupo para participar das próximas etapas do desenvolvimento da pesquisa-ação, com o propósito de resultar na elaboração do produto educacional.

Para esse trabalho, duas professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação do município de Bauru se inscreveram e participaram de forma efetiva.

A etapa da formação docente decorreu através de uma série de encontros formativos, realizados de forma *online,* através da plataforma *Google Meet*, para a desenvolvimento do curso intitulado “A temática étnico-racial nas aulas de educação física”.

O roteiro para estimular as discussões no grupo focal versou sobre as temáticas das africanidades e corporeidade de matrizes africanas e afro-brasileiras que problematizem questões étnico-raciais e as africanidades, com fundamentação no Currículo para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Bauru - SP (Ferreira; Santos, 2016).

O curso online se desenvolveu de forma dialógica e interativa, problematizando aspectos específicos do tema, sendo realizado às quartas-feiras, das 17:45h às 19:45h, no período de 20/04/2022 à 22/06/2022.

O conteúdo programático do curso seguiu o seguinte percurso que consta no APÊNDICE G.

No desenvolvimento do curso e durante o percurso de construção da sequência didática, que em parte compôs o produto educacional deste trabalho, houve a promoção de um ambiente colaborativo entre as participantes. Nestes encontros foram realizadas as ações: apresentação dos referenciais teóricos, discussões reflexivas sobre as temáticas, debates, relatos de experiências, exposição de ideias para a composição da construção coletiva da sequência didática, que compôs o produto educacional, em que as participantes puderam contribuir com seus conhecimentos, experiências e questionamentos, visando embasar teórica e metodologicamente a prática pedagógica relacionadas às africanidades a as brincadeiras nas turmas de 5º ano do ensino fundamental, nas escolas em que as professoras atuam.

A quebra da hierarquização entre o formador e as professoras participantes contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades propostas.

É importante ressaltar que a decisão para o direcionamento dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, bem como dos objetivos e estratégias de ensino, foi tomada de forma coletiva entre as professoras participantes dos encontros e o formador para a elaboração da sequência didática que também delineou a composição do livro. Assim, a partir do contexto e das problemáticas em comum das professoras participantes, pode-se estabelecer

direcionamentos que pudessem contribuir com a melhoria do desenvolvimento da temática.

Com a proposição da sequência didática encaminhada, as professoras participantes do trabalho realizaram o desenvolvimento da sequência didática com os(as) estudantes de suas turmas entre os dias de 10/08/2022 a 03/11/2022.

Como parte do desenvolvimento da sequência didática, as professoras registraram a participação das crianças, em fichas avaliativas, vídeos, relatos, fotos, com objetivo de avaliar critérios como: compreensão da proposta, participação nas vivências, fruição das brincadeiras propostas, análise dos discursos produzidos acerca das culturas trabalhadas, análise crítica das brincadeiras, ressignificação de conceitos e preconceitos sobre as culturas.

Para se pensar uma educação, e consequentemente a aula de educação física, é necessário pensar em procedimentos didáticos que possam contemplar as demandas educacionais acerca da temática. Para Ferreira e Santos (2016), a brincadeira, sendo uma manifestação dentro de uma categoria maior que é jogo, traz uma simulação lúdica da realidade. Sendo assim, permite ao sujeito brincante significar e ressignificar aquela cultura vivida.

É importante ressaltar também que, diante do campo de desenvolvimento da pesquisa (duas escolas municipais, do município de Bauru – SP), a proposta curricular intitulada *Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru* (Ferreira; Santos, 2016) que rege o sistema de educação municipal, foi contemplada e respeitada. E também, é preciso compreender o currículo como parte de um processo educacional e de formação humana. Por isso, essa pesquisa buscou desenvolver procedimentos didáticos que pudessem articular os conhecimentos e vivências afro-brasileiras e africanas, a favor de uma identificação positiva das mesmas.

O desenvolvimento das aulas junto às crianças participantes buscou promover, para além da vivência de brincadeiras, o aprofundamento dos conhecimentos acerca do país africano em questão. Assim, como nos alerta Cunha (2016), dentro da educação física escolar, é importante que os sujeitos viam e signifiquem aquela cultura e também é importante que os sujeitos tenham a oportunidade de conhecer mais profundamente o contexto acerca daquela manifestação corporal.

Nesse sentido, ao se tratar das africanidades, propor situações e procedimentos didáticos no qual as crianças possam compreender o contexto histórico, as transformações da corporeidade negra e as relações de poder que permeiam essas práticas é fundamental para uma ação educativa realmente comprometida com uma sociedade mais democrática e equânime.

Ao propor brincadeiras de matrizes africanas ou afro-brasileiras nas aulas de educação física, sem uma reflexão de seus significados e seus valores, o professor ou professora acaba por contradizer as orientações legais (Cunha, 2016).

No desenvolvimento das aulas, tendo como tema alguns países africanos, as professoras trabalharam de forma dialógica e reflexiva, ou seja, buscaram estabelecer relações, através da oralidade e organizada em rodas de conversas, que se relacionem com as culturas, histórias e realidades sociais ali estudadas e produzidas pelas crianças nas brincadeiras.

Tendo como objetivos de conhecer, experimentar e fruir brincadeiras, além de valorizar aspectos históricos, sociais e culturais de cada país estudado, conforme orientação de *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), as professoras buscaram propor a vivência e fruição de ao menos uma brincadeira de cada país estudado.

A aulas contaram com a apresentação para apreciação e análise de imagens territoriais, sobre curiosidades, personalidades e conhecimentos sobre o país africano a ser estudado. Essas imagens foram impressas em papel tamanho A3 e com uma consistência firme, possibilitando que as crianças puderam manusear e compartilhar a visão da imagem a ser estudada. Essa situação didática permitiu uma explanação por parte das professoras acerca do país estudado e uma possível ressignificação por parte das crianças, pois a grande maioria das crianças não associava as imagens aos países da África.

Um outro procedimento para conhecimento e aprofundamento foi o de localizar o país estudado no continente africano, também impresso em papel tamanho A3 e em folha com consistência firme. Apesar de ser um momento rápido da aula, é muito significativo para que a criança compreenda a África e seus diversos países e diversas culturas. Além do mais, algumas culturas sobre o país estudado foram apresentas para apreciação e análise das crianças.

Seguindo a mesma estratégia pedagógica da apreciação e análise de imagens, as professoras também trabalharam com um mapa, também impresso no

tamanho A3 e em folha com consistência firme. Assim, as crianças puderam visualizar melhor a geolocalização dos países estudados e puderam realizar suas inferências. Pois, como nos afirma Melani (2012), o tocar compõe nossa realidade corpórea. Sendo assim:

> Somos [...] bichos que exploram e conhecem o mundo por meio dos órgãos dos sentidos e da coordenação dos signos, base de toda linguagem. Somos assim, agimos material e imaterialmente, e o que chamamos de realidade é produto do nosso jeito de ser, de ver, de tocar e dar sentido às coisas (Melani, 2012, p. 5).

É importante elucidar aqui, que propor um aprofundamento do país estudado, visa conhecer melhor aquele contexto e compreender aspectos que lhes pertencem, possibilitando um maior entendimento.

Para além do aprofundamento, as professoras participantes promoveram uma vivência de brincadeiras tradicionais nos países africanos estudados, conforme proposta de Cunha (2016). E para tal, o objetivo das vivências das brincadeiras de matrizes africanas ou afro-brasileiras é o de fruir essas brincadeiras, possibilitando também uma melhor percepção sobre os povos que a produziram e seus territórios.

A avaliação desenvolvida pelas professoras, em seu caráter formativo, buscou identificar a participação e o envolvimento das crianças nas vivências propostas, a participação e envolvimento nos diálogos propostos, além dos conhecimentos dos aspectos históricos, sociais e culturais desenvolvidos.

E a fim de que esta pesquisa percorra as trilhas pedagógicas mas aulas de educação física, mantendo sua perspectiva colaborativa da pesquisa-ação e embasado na ideia de continuidade de epiciclo de Tripp (2005), as professoras desenvolverão um trabalho no dia a dia com suas turmas, com o livro *“Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”,* produto desta pesquisa. E ainda, considerando o envolvimento para o desenvolvimento da pesquisa em todas as etapas, ambas as professoras poderão aprimorar os procedimentos didáticos e processos pedagógicos com suas turmas.

Para Tripp (2005), o ciclo de uma pesquisa-ação perpassa o caminho com algumas etapas básicas, como: planejar, implementar, descrever e avaliar as mudanças e melhoras da prática no decorrer do processo. Nesse sentido, para uma melhor compreensão

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Com relação aos procedimentos éticos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, da UNESP Bauru, Parecer nº 53753121.0.0000.5398. Professoras, alunos(as) e seus responsáveis, assinaram termos de consentimento e/ou assentimento livre e esclarecido, para ciência dos objetivos e procedimentos, bem como para autorização da publicação das informações fornecidas. Os nomes de todos(as) os(as) participantes foram mantidos em sigilo em todo o processo da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação de Bauru - SP (anexa à Plataforma Brasil). No decorrer do estudo, os seguintes termos compuseram o processo:

- Termo de Aceite dos diretores das escolas (Apêndice B) – (Obs.: as escolas participantes foram definidas somente após o aceite das professoras em participarem das etapas da pesquisa);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para professoras e professores (Apêndice C);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para responsáveis pelos alunos e alunas (Apêndice D);
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, ilustrado e adequado à faixa etária (dez a onze anos) para alunos e alunas (Apêndice E).

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada por intermédio da análise de conteúdo que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), é uma técnica de pesquisa que visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dos dados.

Após a tabulação dos dados, foi realizada a organização de categorias que, para Oliveira (2011), visam organizar elementos de conteúdos agrupados por determinado sentido e, em seguida, as conclusões para a compreensão do objeto de estudo.

Assim, inferiu-se sobre como as docentes desenvolvem as africanidades nas aulas de educação física, nos 5º anos do ensino fundamental, além de mapear as

dificuldades apresentadas pelos participantes e propor possibilidades e reflexões para o trabalho com as temáticas étnico-raciais na escola.

A organização e divisão abordada para a análise dos dados, se dá conforme Lima (2013), que preconiza a categorização e subcategorização como uma abordagem que permite um maior grau de mensuração e um olhar mais específico sobre cada subcategoria. Está organizada em dimensões, categorias, subcategorias e temática a ser analisada, conforma os passos sugeridos por Lima (2013).

A descrição da temática a ser analisada, se dá em função da subcategoria e descreve brevemente os segmentos de informação que a integram, como se observa no Quadro III:

Quadro 3 - Dimensões, categorias, subcategorias e temáticas analisadas

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TEMÁTICA A SER ANALISADA
DA FORMAÇÃO DOCENTE	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	Questões étnico-raciais e estrutura social; Questões étnico-raciais na escola; A pessoa negra na sociedade brasileira
		RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	A aula de educação física e práticas hegemônicas; Corporeidade negra na sociedade brasileira; O currículo municipal de Bauru na relação educação física escolar e as africanidades
	SABERES PARA AS AFRICANIDADES	LEIS, DCN´S E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004); Função social da escola
		BNCC, AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Organização e normativas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para as africanidades; Orientações para as aulas de educação física
DO ENSINO E APRENDIZAGEM	CORPOREIDADE E AFRICANIDADES	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A IDENTIDADES NEGRAS	Corporeidade e identidades negras nas aulas de educação física escolar;
		CORPOREIDADE, REPRESENTAÇÕES AFRICANAS E RACISMO	Corporeidade negra na sociedade brasileira; Racismo que permeia a corporeidade negra e suas representações no imaginário social
	DECOLONIALIDADE E AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	O PENSAMENTO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	O pensamento decolonial como um discurso pedagógico e crítico na educação física escolar
		AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	As africanidades nas aulas de educação física escolar
		DA VALORIZAÇÃO DAS AFRICANIDADES	Valorização das africanidades como ponto de partida para a promoção de saberes

Fonte: autoria própria

4 DIÁLOGOS E DESCOBERTAS PARA AS AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esse capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa, nas dimensões da formação docente e do ensino e aprendizagem e nas seguintes categorias: Relações étnico-raciais, abordando as questões das relações étnico-raciais na sociedade, na escola e nas aulas de educação física escolar; Saberes para as africanidades, abordando as legislações relacionadas, as diretrizes curriculares, BNCC e as africanidades na educação física escolar; Corporeidade negra e africanidades, abordando as questões da educação física e identidades negras, representações africanas e racismo; Decolonialidade e africanidades na educação física escolar, abordando o pensamento decolonial e suas relações com a educação física escolar para a valorização das africanidades.

4.1 NA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa primeira dimensão de análise – da formação docente – serão analisadas as categorias relações étnico-raciais e saberes para as africanidades.

4.1.1 Das relações étnico-raciais

Nessa primeira categoria, são analisadas as subcategorias Relações étnico-raciais na sociedade e na escola e Relações étnico-raciais e as aulas de educação física escolar.

A subcategoria Relações étnico-raciais na sociedade e na escola versa sobre as questões étnico-raciais e estrutura social; questões étnico-raciais na escola e a pessoa negra na sociedade brasileira.

A subcategoria Relações étnico-raciais e as aulas de educação física escolar versa sobre a aula de educação física e práticas hegemônicas; corporeidade negra na sociedade brasileira e a proposta curricular municipal de Bauru na relação educação física escolar e as africanidades.

4.1.1.1 Relações étnico-raciais na sociedade e na escola

As temáticas abordadas nessa subcategoria, possuem o intuito de refletir sobre os dados emergidos na pesquisa e as questões das relações étnico-raciais na sociedade e na escola.

> O tempero do mar foi lágrima de preto. Papo reto como esqueletos de outro dialeto. Só desafeto, vida de inseto, imundo Indenização? Fama de vagabundo (Emicida, 2015).

Perceber a história contada da construção social brasileira muitas vezes é sinônimo de ter em mente uma normalidade onde determinados grupos sociais possuem como essência o gozo de privilégios e outros grupos não. Compreender a realidade da construção social brasileira com mais afinco requer uma reavaliação da participação de todos os grupos étnicos que fundaram essa nação. Por isso, partindo da denúncia acima de Emicida (2015), ampliar os acesos aos discursos que reiteram o papel da população negra na construção social, no enriquecimento cultural, econômico e político, faz-se necessário!

As percepções de ambas as professoras se fundamentam quando analisamos a abordagem de Almeida (2018), afirmando que as questões étnico-raciais estão no cerne da estrutura, das instituições e das bases ideológicas em nossa sociedade. Essas mesmas produzem relações que muitas vezes privilegiam alguns grupos e oprimem outros. E ainda, segundo Gonzalez (2020), existe no Brasil uma divisão racial do trabalho que faz com que a maioria da população negra passe por desemprego aberto, ocupe trabalhos ocasionais e funções de “refúgio”. Isso implica em baixíssimas condições de vida e baixo acesso a habitação dignas, saúde, educação etc. Além do mais, pelo fato de nossa sociedade possuir estruturas sociais hierarquizadas, sujeitos brancos acabam por possuir privilégios transmitidos por outras gerações.

Ainda, as relações étnico-raciais podem ser compreendidas como um campo de tensões, onde se estabelecem e se flexionam relações de poder nos processos de dominação e colonização (Gomes, 2019).

Diante dessas tensões e, no caso do Brasil, da naturalização dos processos de desigualdades históricas, a sociedade vai construindo um conjunto de representações, a partir das práticas discursivas e das condições materiais, que

brancos e negros fazem de si e do outro (Mota, 2021). Tal compreensão dessas representações acaba por materializar e legitimar as desigualdades calcadas nas relações étnico-raciais. Para Mota (2021), a mudança nas estruturas que promovem essas representações é fundamental para transformar a materialidade da existência.

Desta forma, é fundamental que se estabeleça políticas públicas sociais e educacionais para que tais transformações ocorram.

Toma-se como possível evidência, na participação dos encontros formativos, quando as docentes participantes se depararam com a seguinte pergunta: “Professora, o que vem à cabeça quando pensamos em relações étnico-raciais?”. A professora Ana, afirmou que: *“Acho que são as relações das diferentes pessoas que nós convivemos, que vêm de diferentes etnias e raças”*. Essa afirmação evidencia um prévio conhecimento acerca do tema, entretanto ainda sem o devido aprofundamento que a temática necessita. Ainda sobre a questão, a professora Isabela afirmou que: *“Acho mais difícil a relação entre a as diversas etnias, as diversas culturas, as diversas raças, penso assim...”* (Grupo Focal, 20/04/2022).

Diante de tais afirmações se pode afirmar que essas relações não são homogêneas e que ao analisarmos a sociedade, pode-se perceber tais relações. Como nos lembra Quijano (2009), nas relações de poder estabelecidas na modernidade, enxerga-se certos atributos de classificação social das pessoas, em decorrência do sexo, idade e do fenótipo (cor da pele, cabelo, olhos, nariz, etc.).

No que tange à análise sobre quais elementos evidenciam essas relações desiguais entre diferentes pessoas e diferentes etnias na sociedade, a professora Ana, participante do grupo focal afirmaram que: *“É difícil pensar. Eu acho que toda a estrutura da sociedade, tanto no campo de trabalho, do lazer, da educação...”*. A professora Isabela também afirmou que é difícil pensar sobre essa questão e que: *“Eu vejo assim: na própria relação escolar, na relação de trabalho, na relação de amizades, na relação familiar, na própria sociedade, em passeios, eu vejo muito isso”* (Grupo Focal, 20/04/2022).

Talvez essa dificuldade de se analisar de forma profunda, possa partir de uma normatização do cenário social, fazendo com que esses elementos possam passar desapercebidos no nosso cotidiano. Ou como nos alerta Quijano (2009): “A ‘naturalização’ mitológica das categorias básicas da exploração/dominação é um instrumento de poder excepcionalmente poderoso”.

E, para Gonzalez (2020), principalmente no que diz respeito às desigualdades socioeconômicas, um dos legados da escravidão ocorrida em nosso território versa sobre a manutenção do equilíbrio do sistema desigual imposto, deslocando a população negra para regiões periféricas, dividindo racialmente as oportunidades e condições de trabalho e marginalizando, em sua grande maioria, os descendentes dos povos escravizados.

Complementando esse raciocínio, e ainda no momento de grupo focal, a professora Isabela relatou que as relações no ambiente de trabalho e na "hora do café", geralmente são exemplos de momentos de exclusão. Para tornar a reflexão mais profunda, é necessário realmente perceber se esses olhares relatados pela professora são em função dessas relações étnico-raciais. Diante dessa reflexão, a professora em questão respondeu: *"Eu vejo que sim, vejo que tem muito. Existe muita gente preconceituosa ainda hoje em dia, com diversos biotipos, enfim. Então, assim, eu vejo em relação amorosa que tem isso. Tem gente que é branco, que não quer se relacionar com o negro"* (Grupo Focal, 20/04/2022).

Essa reflexão proposta faz uma interconexão com um importante pensamento de Gonzalez (2020), que afirma que essa questão da homogamia racial[2] é uma tendência dominante na sociedade brasileira, que é predominada por casamentos inter-raciais (pessoas da mesma raça). Como exemplo, a autora apresenta um dado de que 85% das esposas dos homens brancos são brancas e que essa é uma das formas de se perpetuar as desigualdades existentes na sociedade.

Relacionando as relações sociais no cotidiano e as relações étnico-raciais, é necessário trazer a reflexão para dentro da escola. Nessa perspectiva, prosseguindo na reflexão acerca das relações étnico-raciais, dentro de um dos encontros formativos, a professora Isabela relatou a percepção que ela tem de alguns estudantes: *"Na escola, eu não vou sentar perto daquele aluno, porque aquele aluno é negro, então não quero me relacionar. Eu vejo que tem muitos alunos que às vezes vêm com esses preconceitos de casa mesmo"* (Diário de Campo Formador – Encontro 6, 25/05/2022).

Como afirma Silva (2015), em uma sociedade em que as relações entre as pessoas são afetadas pelos preconceitos e racismos, a vida na escola reproduz

[2] Homogamia racial é o casamento de inter-raciais, frequentemente como consequência indireta do convívio com pessoas possuindo recursos socioeconômicos semelhantes. Portanto, não é separada de uma homogamia socioeconômica (GONZALEZ, 2020)

essa formação de estudantes que, desde muito cedo, estabelecem relações muitas vezes marcadas pelo enfraquecimento afetivo ou pelo isolamento. Ainda segunda a autora:

> Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, expectativas de que não detenham informações julgadas importantes, tenham dificuldades para aprender na escola, seus pais sejam muito pobres e pouco estudados, que necessariamente saibam dançar e tocar instrumentos muito bem, que talvez sejam vagabundos ou até mesmo vivam à margem da lei. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas (Silva, 2015, p. 180).

Ainda segundo Silva (2015), para que se compreenda a presença da pessoa negra na construção histórica da sociedade brasileira, deve-se olhar atentamente para as marcas histórico-sociais que se impõem, principalmente a etnicidade, suas nuances e suas relações históricas na sociedade brasileira.

Ao analisar a condição da pessoa negra na sociedade brasileira, percebe-se que houve uma ruptura marcante para os povos oriundos da África e seus descendentes. Pois segundo Moura (2021) e Gonzalez (2020), a partir de 1888, com a repentina passagem do regime servil para o de trabalho livre fez do “bom escravo, um mal cidadão”.

Cabe aqui também uma reflexão sobre que neste caso partiu de uma das professoras participantes da discussão, como o processo de exclusão da pessoa negra na sociedade brasileira se dava dentro da lei e do imaginário social, e que esses processos de exclusão ocorrem ainda hoje, mesmo que fora da lei. É preciso enxergar, como nos alerta Gonzalez (2020), que a isenção do estado em oportunizar condições de acesso à direitos, pelo não cumprimento da lei, desloca para a pessoa negra as razões de sua mobilidade social e ainda exime o segmento branco e suas instituições de responsabilidade quanto à situação do povo negro historicamente marginalizado.

Diante de tal raciocínio, cabe também um questionamento desenvolvido pela professora Ana: *“O que foi feito desde que esse decreto caiu, pra ele não existir mais na prática?”* (Diário de Campo Formador – Encontro 5, 18/05/2022). A mesma professora afirmou que esse processo ocorre ainda hoje, dificultando o acesso à

escola. Esse pensamento faz sentido ao analisar a condição de garantia de direitos na história do Brasil, pois a própria Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), assume que o Brasil ainda possui uma realidade marcada por discriminações, subjetivas e objetivas, aos afrodescendentes e que as mesmas promovem dificuldades para o acesso e a permanência na escola.

Nota-se nas falas que ambas as professoras reconhecem que as relações étnico-raciais compõem também a moldura de organização da sociedade, onde elementos como os conhecimentos, os valores e a corporeidade podem ser subalternizados em decorrência da origem étnico-racial do indivíduo e que isso estabelece uma dificuldade de desenvolvimento de um trabalho com a temática em sala de aula.

Portanto, é necessário refletir também sobre essas relações nas aulas de educação física escolar e buscar desenvolver possibilidades pedagógicas para o trabalho nas aulas.

4.1.1.2 Relações étnico-raciais e as aulas de educação física escolar

As temáticas abordadas nessa subcategoria possuem o intuito de refletir sobre a aula de educação física escolar, arraigada por práticas hegemônicas; corporeidade negra na sociedade brasileira e o olhar do currículo municipal de Bauru (Ferreira; Santos, 2016).

Segundo uma pesquisa apresentada por Santana (2005), envolvendo entrevistas com professores e professoras, no que tange à programas de valorização do negro, verificou-se que a maioria das escolas pesquisadas não realiza um trabalho sistêmico, organizado e consistente no currículo escolar. As iniciativas partem de datas comemorativas, como o dia da abolição da escravatura e o dia nacional da consciência negra.

Diante desse cenário, pode-se estabelecer, como nos lembra Candau (2011), uma instrumentalização didática para que a escola desenvolva um trabalho em que se possa evidenciar o protagonismo dos diversos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas, quanto aos seus saberes, suas produções, seus valores, suas tradições e percepções de mundo.

E como afirma Gomes (2005), na escola ainda se encontra muitos agentes da educação que acreditam que discutir sobre as relações étnico-raciais não é tarefa da educação. Essa tese demonstra uma certa incompreensão da formação histórica e cultural da sociedade brasileira e uma crença de que a escola deva ser uma mera transmissora de conteúdos historicamente acumulados. Além do mais, proporcionar situações didáticas que visem estimular o diálogo entre os diferentes saberes e as tensões que emergem dessas relações, é essencial para trazer à tona as questões étnico-raciais da sociedade brasileira e afirmar as africanidades nesse processo.

No desenvolvimento de sessão 1 de grupo focal com as professoras participantes, sugiram relatos que corroboram com as afirmações de Gomes (2005) e Santana (2005). Ao se depararem com a seguinte questão: *"E na escola? E nas aulas de educação física?"*, ambas as professoras participantes relataram que não há um trabalho estruturado para além das datas e que são realizadas intervenções pontuais sobre a temática (Grupo Focal, 20/04/2022).

E ainda, para Gomes (2005):

> [...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores (Gomes, 2005, p. 149).

Seguindo essa compreensão, o contato com a temática, tanto por docentes quanto por estudantes, possibilita a prática social concreta através de estratégias diferenciadas na escola e na educação física escolar.

Ao pensarmos que a escola também é um espaço de reprodução de percepções estereotipadas e discriminatórias produzidas na sociedade, é urgente traçar um novo olhar para que os atores que adentram a escola possam reestruturar suas ações e procedimentos. Ou, nas palavras de Oliveira e Candau (2010), é preciso reinventar a escola!

No que tange ao componente de educação física, vê-se a mesma lógica de reprodução estereotipada, discriminatória e também a invisibilização epistemológica de saberes não hegemônicos, ou seja, no contexto brasileiro, de saberes oriundos

das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Pois como nos confirma Maranhão (2009):

> Para além do jogo, brincadeira e esporte, existem muitas particularidades culturais entre os diferentes grupos que compõem o cenário escolar. Com relação ao grupo negro (afro-descendentes), é muito comum expressões como: 'você samba muito bem'; 'essa ginga vem do sangue'; 'capoeira, isso é coisa da raça' (Maranhão, 2009, p. 36).

Sensível à essa percepção, a proposta curricular municipal de Bauru (Ugaya, 2016), no que tange às africanidades, visa propor que a relação entre educação, cidadania e raça deve ser uma postura política e pedagógica. Assim, desmistificar as visões estereotipadas, carregadas de preconceitos e reproduções de ideologias racistas devem fazer partem das atitudes cotidianas na escola, desde a primeira infância, inclusive durante os momentos das aulas de educação física.

A compreensão dessa proposta fica evidente diante de uma afirmação por parte da professora Ana, participante dos encontros formativos. A mesma trouxe uma reflexão, afirmando que os atores da educação possuem muito poder, uma vez que é no trabalho com a educação que esses estereótipos podem ser ressignificados. E ainda: *"No trabalho com a educação física, essas relações ficam ainda mais evidentes, porque lidamos com o corpo e, muitas vezes, essa aprendizagem só vai ser oportunizada nesse momento"* (Diário de Campo Formador – Encontro 3, 04/05/2022).

A afirmação da professora faz menção à análise das relações étnico-raciais, sendo percebidas ou não, nas aulas de educação física e do ideal de branqueamento produzido na sociedade em relação a corpo. Segundo Maranhão (2009), os ideais higienistas produzidos na educação física escolar se valeram de uma construção de um corpo que pudesse representar a classe dominante, a raça branca. Assim, seu ideal de corpo, suas ideologias e suas epistemologias estiveram em evidencia nos currículos de educação física escolar.

É importante ressaltar, durante os encontros formativos, as professoras identificaram e criticaram as aulas de educação física escolar como uma possível reprodutora de tais práticas higienistas, relatando que também é função da educação física escolar questionar esses marcadores sociais, como etnia, raça, classe social, gênero, etc.

Na educação física escolar é urgente notar que as relações étnico-raciais são marcadas por produções e significações que estabelecem diferentes condições entre a corporeidade que adentra o espaço escolar. Como lembra Maranhão (2009), em diferentes momentos históricos há conturbadas relações entre a corporeidade de diferentes origens, marcadas por invisibilidade, marginalização, opressão e desqualificação de algumas em detrimento de outras.

Ao se analisar a sequência de leis e condições de vidas para a pessoa negra na sociedade brasileira, em diferentes momentos históricos, repara-se que seus direitos, religião e cultura foram e são inibidas e/ou invisibilizadas. No que tange a corporeidade negra, nota-se que as legislações que inibiam ou proibiam as manifestações típicas da população afro-brasileira e como elas foram criminalizadas e/ou demonizadas, como a própria capoeira, o samba, o funk e o rap. Nota-se que, ao invisibilizar essas culturas corporais, também se invisibiliza esses corpos que vivenciam tais culturas corporais (Gonzalez, 2020).

Nesse sentido, como nos convoca a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004), é premente o desenvolvimento da consciência política e histórica da diversidade em nossa sociedade, compreendendo e valorizando as culturas e histórias dos grupos ético-raciais que compõem a nação brasileira.

Diante dessas conturbadas relações, cabe ressaltar que as corporeidades de matrizes africanas e afro-brasileiras frequentemente são estereotipadas e marcadas negativamente no ambiente escolar em detrimento de práticas europeias e estadunidenses. E, muitas vezes, essas marcas e estereótipos são protagonizados por professores e professoras.

Por isso, refletir e elucidar alguns pontos sobre os conhecimentos e saberes para a educação das relações étnico-raciais que contemple as africanidades, é inadiável!

4.1.2 Dos saberes para as africanidades

Nessa segunda categoria, da dimensão da formação docente, são analisados os dados emergidos dentro das subcategorias Leis, DCN´s e função social da escola; BNCC, africanidades e educação física escolar.

A subcategoria Leis, DCN´s e função social da escola discorre sobre a Lei 10.639/03; Lei 11.645/08, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004) e reflete sobre a função social da escola.

A subcategoria BNCC, africanidades e educação física escolar discorre sobre a organização e normativas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o desenvolvimento das africanidades e também reflete sobre algumas orientações para as aulas de educação física escolar.

4.1.2.1 Leis, Diretrizes e função social da escola

As temáticas abordadas nessa subcategoria têm o intuito de refletir sobre os dados emergidos na pesquisa e as questões das leis, das diretrizes e da função social da escola, no que tange a o desenvolvimento das africanidades.

Ao pensar uma escola pode e deve responder às funções atribuídas a ela pela sociedade, precisa-se explicitar qual a perspectiva de função social que a escola exerce.

Para Oliveira e Candau (2010), a escola também deve ser concebida como um espaço de relações entre culturas cuja mediação reflexiva exerce papel na formação da identidade racial dos indivíduos. Ainda, a interação entre os diferentes muitas vezes é marcada por situações de conflito que podem ocasionar diversas formas de violências.

Como questiona a professora Isabela, participante do encontro formativo: *“Seria o papel da escola apenas formar o cidadão para o trabalho e deixar a vida em sociedade em segundo plano?”*. (Diário de Campo Formador – Encontro 2, 24/04/2022). Acerca dessa reflexão e a partir do pensamento de CANDAU (2011), podemos afirmar que além da formação do cidadão para o mundo do trabalho, a formação se dá em função da intervenção do ser humano na vida pública, compreendendo a complexidade social, sua organização, seus valores e relações de poder.

A dimensão da questão toma contorno maiores, quando se questiona sobre o papel social da educação e seu engajamento em um mecanismo capitalista e neoliberal. É fundamental compreender que muitos discursos, tão proferidos por aqueles que detém o poder, pode não condizer com os anseios e demandas das classes menos privilegiadas em nossa sociedade.

Neste sentido, uma interligação com os aspectos étnico-raciais compostos por nossa sociedade e que esses aspectos que são fundados nas marcas sociais que estabelecem diferenças, precisam ser evidenciados também.

No que tange aos aspectos das africanidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004), versa que um de seus princípios é o de promoção no espaço escolar do conhecimento e a valorização das histórias dos povos africanos e das culturas afro-brasileiras na construção histórica e cultural brasileira, reafirmando suas valorosas contribuições e sua igualdade (Brasil, 2004).

Para se pensar um caminho formativo que proponha uma reflexão, seja da prática pedagógica ou seja de sua percepção sobre o tema, faz-se necessário estabelecer algumas estratégias que propiciem essa reflexão. Sendo assim, algumas problematizações entre atores da educação precisam ser estabelecidas.

Dentre as questões mais básicas que envolvem as africanidades, está o conhecimento das leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008). E essa questão se mostrou importante dentro dos encontros formativos com as professoras participantes da pesquisa, visto que uma das professoras afirmou já ter contato com as leis, mas que não as reconhecia pelos “números” e, ainda, que teve contato com as leis que regem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas que nunca se aprofundou sobre o tema. A outra professora afirmou desconhecer tais leis.

Como nos alerta Gomes (2019), há uma marca de silêncio no espaço escolar acerca dos temas que adentram as africanidades. Ainda que a Lei nº 10.639/03, tenha sido instituída é necessário romper com esse silêncio e promover uma mudança cultural dentro dos processos pedagógicos que não estejam a favor reprodução das desigualdades sociais. Essa percepção de Gomes (2019) pode ajudar a compreender a relação do desconhecimento de tais leis, ou ao menos o reconhecimento apenas por números e a continuidade de processos educativos que mantém muitas estruturas hegemônicas.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004), as discussões devem buscar, além de apresentar, promover um aprofundamento e uma valorização dos conhecimentos.

É importante notar também que, segundo a Base Nacional Comum curricular, cabe aos sistemas de ensino incorporar de forma transversal e integradora o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2018).

Em um dos encontros formativos, uma das professoras inferiu que um dos incisos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004), que versa sobre a culpa pelas desumanidades provocadas pelos antepassados mercadores de escravos, estava errado. De acordo com sua inferência, os descendentes dos mercadores de escravos possuem culpa pelas desumanidades provocados no passado.

Uma intervenção aqui é necessária para que se explique que, segundo a compreensão das diretrizes, não há culpa aos descendentes dos mercadores de escravos do passado, entretanto há uma responsabilidade moral e política de se combater o racismo, as discriminações e de se construir relações raciais e sociais sadias (Brasil, 2004).

Para esse efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004) propõe a condução de ações aos estabelecimentos de ensino a partir dos princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade racial e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

É importante ressaltar que a inferência realizada pela professora participante levanta uma indagação sobre o apoio para o desenvolvimento e problematização das relações étnico-raciais na escola. Importante também afirmarmos que a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) invoca, através da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, também uma mudança cultural e política sobre as relações étnico-raciais na escola.

4.1.2.2 Base Nacional Comum Curricular, africanidades e educação física escolar

As temáticas abordadas nessa subcategoria possuem o intuito de articular dados emergidos na pesquisa e a BNCC, relacionando-os com as africanidades e a educação física escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), está organizada de forma que na Educação Infantil o currículo deve ser organizado a partir dos campos de experiências e no Ensino Fundamental a partir das áreas de conhecimento, no qual

cada componente desenvolve conhecimentos, habilidades e competências específicas.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), nota-se que o documento apresenta a possibilidade de se desenvolver “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19). Além do mais, a reflexão sobre essa dimensão da corporeidade negra assume uma importância cada vez maior na vida das pessoas e no ambiente escolar.

Diante desse olhar subjetivo, neste trabalho se optou por desenvolver a temática étnico-racial, pois segundo Martins (2021), deve-se criar uma condição que valorize a diversidade cultural brasileira e que traga de fato as questões raciais como uma problemática a ser pensada dentro da escola.

Desse modo, não basta apenas incluir essas culturas no espaço escolar e nas aulas de educação física, torna-se necessário desenvolver outros procedimentos no processo de ensino e aprendizagem, além de estabelecer relações positivas e coerentes acerca dessas culturas corporais.

Em um dos encontros formativos, a professora Isabela sugeriu que o trabalho dentro da unidade de jogos e brincadeiras poderia ser ideal para o 5º ano: *“Eles se atraem mais pela unidade de brincadeiras e pode ser interessante para quebrar preconceitos da cultura negra”* (Diário de Campo Formador – Encontro 7, 01/06/2022).

É importante essa articulação percebida pela professora, para além de se analisar apenas a vivência da brincadeira, mas todo o seu entorno que pode enriquecer a aula.

Ao se analisar as diretivas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), identifica-se a oportunidade de desenvolvimento da unidade temática de Brincadeiras e Jogos **,** 3º ao 5º ano, sendo que a unidade evidencia 4 habilidades a ser desenvolvidas. Sendo assim, a habilidade (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural para contemplar com oportunidade de trabalho citada acima.

Para a proposta curricular municipal de Bauru (Ferreira; Santos, 2016), a unidade de Jogos e Brincadeiras direcionadas para o 5º ano do ensino fundamental,

deve ter como fim permitir que os alunos aprendam sobre estes conteúdos, vivenciando-os numa perspectiva de totalidade e não das partes.

Estabelecendo um vínculo com o Currículo Fundamental de Bauru (Ferreira; Santos, 2016), a unidade temática de Jogos e Brincadeiras tem como exemplo de objetivos: articular o que a criança aprende na escola com que vive fora dela e refletir sobre as lógicas externas de cada eixo específico. Desta forma, a temática étnico-racial se relaciona com os objetivos propostos pela proposta curricular municipal de Bauru.

Assim, a análise da Base Nacional Comum Curricular (2018), do *Currículo Fundamental de Bauru* (Ferreira; Santos, 2016) e juntamente com a análise da obra: *Brincadeiras africanas para a educação cultural* (Cunha, 2016), obra da qual foi realizada a leitura e análise de brincadeiras e possibilidades pedagógicas, possibilita o desenvolvimento e criação de sequências didáticas que visem o desenvolvimento do trabalho com as africanidades dentro das aulas de educação física.

Ressalta-se também que a obra de Cunha (2016) visa firmar as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras como um elemento importante dos valores e sentidos dos povos africanos, visto que demonstra a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros no Brasil e no mundo.

4.2 NA DIMENSÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Nessa segunda dimensão de análise – do ensino e aprendizagem – serão analisadas as categorias corporeidade negra e africanidades e decolonialidade e africanidades na educação física escolar.

4.2.1 Corporeidade e africanidades

Nessa primeira categoria são analisadas as subcategorias educação física escolar e identidades negras e corporeidade, representações africanas e racismo.

A subcategoria educação física escolar e identidades negras versa sobre as questões da corporeidade e identidades negras nas aulas de educação física escolar.

A subcategoria corporeidade, representações africanas e racismo versa sobre a corporeidade negra na sociedade brasileira, o racismo que permeia a corporeidade negra e suas representações no imaginário social.

4.2.1.1 Educação física escolar e identidades negras

As temáticas abordadas nessa subcategoria têm como intenção articular dados trazidos da pesquisa com a aula de educação física escolar e a questões de identidades negras.

> Eles querem de nós a lamentação
> Subestimam demais sem ter a visão
> Causamos espanto quando transformamos o pranto
> Em coragem e superação
> Sou apenas mais uma na multidão
> Clamando por progresso e proteção
> Num país onde a história do negro é velada
> E branquificada na televisão
> Eu não sei quem são, nem para onde vão
> Eu sou a revolução
> Pra dar voz aos meus, chamei a atenção
> Mostrei a direção
> Enquanto insistem nessa divisão
> Vamo recuperando o que é nosso
> É sério, do estéreo, partindo do zero
> Um império que surgiu desses destroços (Emicida, 2021).

No Brasil os saberes e culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, após décadas de lutas dos diferentes setores do movimento negro e movimentos de classes, passaram a ter o seu espaço garantido dentro da escola através da lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Isso possibilita uma aproximação dos conhecimentos e culturas oriundos da África, que historicamente foram apagadas, invisibilizadas e desvalorizadas. Nos versos acima de Emicida (2021), dar voz às vozes silenciadas é incidir diretamente na colonialidade que ainda permeia a educação.

Na educação física escolar, esses conhecimentos e culturas são atravessados pelas corporeidades e identidades negras.

No que se diz respeito à corporeidade negra e as aulas de educação física, percebe-se que os trabalhos que valorizam as africanidades, as culturas africanas, afro-brasileiras ou problematizam questões étnico-raciais ainda são minoria. Para Reis (2021), o trabalho com a corporeidade negra pode conduzir à uma percepção

que permite a identificação positiva, por parte dos estudantes. Sendo assim, pode compor um dos instrumentos de luta contra as desigualdades e o racismo, dentro do desenvolvimento das africanidades.

Esse raciocínio faz sentido ao se analisar as perspectivas das professoras participantes da pesquisa. Diante da questão sobre o trabalho que afirme as africanidades, culturas africanas, afro-brasileiras ou questões étnico-raciais, a professora Isabela afirmou: *"Algum trabalho, como forma de projeto, trabalho estruturado? Não! Mas dentro dos conteúdos? Sim"*. E continuou: *"A gente segue o currículo, dentro das unidades que estão lá, mas nunca pensei num trabalho mais estruturado[...]"* (Grupo Focal, 20/04/2022). Ainda, a professora Ana também afirmou que nunca trabalhou nada em específico acerca dessa temática. E ainda complementou: *"Realmente, quando acontece alguma coisa específica, a gente precisa tematizar. Mas a vontade sempre teve. Esse ano, que eu me sinto mais confiante de poder "mudar as coisas", de tentar fazer as coisas diferentes [...]"* (Grupo Focal, 20/04/2022).

Em ambas as falas, as professoras evidenciaram dificuldades, mas também interesse em abordar as temáticas das africanidades em suas aulas. A demanda de materiais didático-pedagógicos que contemplem da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e lei 11.645/08 (Brasil, 2008), pode-se fazer emergente, além da formação continuada de professores e professoras para a efetiva implementação dessas leis.

Em complemento à análise desse raciocínio, a professora Ana afirmou que a reflexão trouxe o pensamento: *"Acho que vai muito da formação de cada pessoa então, de gênero, de classe social, de educação, de acesso a determinadas coisas".* (Grupo Focal, 20/04/2022). Corroborando com a reflexão da professora e visto que a escola e a sociedade exercem funções primordiais na formação e na percepção de mundo pelo sujeito em uma sociedade calcada em valores imbuídos pela colonialidade, a percepção da pessoa negra em relação à sua identidade e condição política é mediada por essas marcas sociais como gênero, classe social, acesso a conhecimentos e educação. Assim, como afirma Munanga (2020), a situação da pessoa negra, sem a sua devida consciência política, é a de um refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer uma passagem em direção à cultura branca.

Pensar na questão das identidades negras também é pensar nos discursos que estão arraigados no imaginário social brasileiro e atinge a todos os grupos

étnico-raciais, de diferentes formas e que há uma produção de efeito na construção da identidade racial dos indivíduos.

Em uma das sessões de grupo focal, ao se deparar com o questionamento: *“Pra você, o que é ser negro(a)?”,* a professora Isabela relatou que *“pensou no preconceito sofrido pela pessoa negra, nas suas relações e na importância da união com seu coletivo”* (Grupo Focal, 20/04/2022). Tal pensamento pode evidenciar o olhar pejorativo acerca das identidades negras na sociedade brasileira, ou como nos lembra hooks (2019), relaciona tal sentido pejorativo sob o olhar social, à uma rejeição da própria negritude, história e cultura. Pois, sob esse imaginário social negativo, muitas crianças negras sofrem de baixa autoestima, por exemplo.

A mesma autora traz à reflexão sobre o efeito do imaginário social criar estereótipos como forma de representação e que não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular, encorajar o fingimento, fantasiar e projetar o outro (hooks, 2019).

Tais fatores se tornam componentes fundamentais na construção das identidades negras e ainda das identidades coletivas, acerca das negritudes. Segundo Munanga (2020), os conhecimentos e representações sobre o fator histórico, fator linguístico e fator psicológico dão sustentação à formação da identidade racial dos indivíduos, além do mais essa formação também busca transmitir legados históricos e culturais fundamentais para uma compreensão positiva da África com as culturas brasileiras.

Nesse sentido, no instrumento de avaliação diagnóstica aplicado professora Ana e respondidos pelas crianças participantes, diante da questão: *“Que contribuição os africanos deram para a formação do Brasil?”*, algumas crianças citaram: *“Capoeira e danças”*; *“Lá eles pescam e caçam”*; *“A capoeira veio dos africanos”*. A grande maioria das crianças, responderam afirmando não saberem (Diário de Campo I - Professora Ana , 10/08/2022).

Figura 2 Momento de aplicação da avaliação diagnóstica. Registro cedido pela professora Isabela

Conhecer o fator histórico da formação do Brasil e da contribuição africana parece vai se constituindo como um cimento cultural que envolve os elementos diversos de um povo (Munanga, 2020). Desta afirmação de Munanga, constata-se que empreitar um esforço e estratégia pedagógica, por parte de toda a escola, é fundamental para o desenvolvimento dessa identidade racial positivas que, segundo o mesmo autor, repousam numa ligação de sentimento e solidariedade com mãe-terra.

E ainda sob a análise do instrumento de avaliação aplicado por uma das professoras e respondido pelas crianças, a respeito da questão: “Qual a sua descendência?”, mesmo após a explicação da professora sobre descendência, nenhuma criança relatou ser de descendência africana ou afro-brasileira.

Outro ponto importante percebido na pesquisa também, foi que ambas as professoras evidenciaram que tais reflexões não fizeram parte das críticas por parte das delas mesmas e de outros docentes. Importante também destacar que “Contar nossas histórias é o que possibilita a autorrecuperação política.” (hooks, 2019, p. 312). Identidade cultural é uma questão de ser e de se tornar.

Para contar nossas histórias, a aula de educação deve se valer de estratégias que possibilitem a significação, reflexão e discussão de questões importantes a respeito das africanidades. Como exemplo, as rodas de conversa e a análise de imagens podem problematizar tais questões.

Figura 3 Momento de roda de conversa e análise das imagens. Registro cedido pela professora Isabela

Assim, é imprescindível que, ao contrário do apagamento histórico, outras narrativas positivas possibilitem um olhar positivo acerca das identidades negras e de suas representações no imaginário social.

4.2.1.2 Corporeidade, representações africanas e racismo

As temáticas abordadas nessa subcategoria buscam articular dados trazidos da pesquisa, principalmente sob a ótica de estudantes, com representações africanas e o racismo acerca da corporeidade negra.

Ao pensar a escola como um espaço de significação e ressignificação das questões étnico-raciais e africanidades, é preciso pensar também nas aulas de educação física escolar como esse espaço que proporciona tais reflexões. Pois como uma reflexão já emergida pela professora Ana: *“No trabalho com a educação física, essas relações ficam ainda mais evidentes, porque lidamos com o corpo [...]”* (Diário de Campo Formador – Encontro 3, 04/05/2022).

Compreende-se, então, que há um ponto fundamental a ser questionado a respeito do eixo principal das aulas de educação física, que é a corporeidade. Se essas questões étnico-raciais são presentes na sociedade, na escola e no corpo, logo também estariam presentes nas suas relações. Então, sobre esse ponto, a

educação física pode exercer algum papel na educação das relações étnico-raciais? Por quê?

A questão anterior faz suscitar uma reflexão sobre corporeidade e as aulas de educação física. Como relatou a professora Isabela, participante no encontro formativo: *"Eu vejo assim: através do movimento, de atividades diferenciadas para eles [crianças]. Diferenciadas, eu quero dizer sair da sala de aula, estar sentado na cadeira. Eu vejo que a gente tem uma força muito grande quanto a isso. Na nossa aula, utilizamos de paixão e eles [crianças] se entregam de verdade. E eu acredito que é nesse momento que a gente tem que começar a discutir [...]"*. A mesma ainda complementou*: "É principalmente nesses momentos de reflexão que vamos conseguir trabalhar essas temáticas, porque na nossa aula realizamos a atividade e depois eu pergunto o que eles [crianças] acharam, o que hoje foi de positivo, foi de negativo, o que gostaram? Enfim, a gente tem muita reflexão durante as nossas aulas"* (Grupo Focal, 20/04/2022).

Ainda sobre a fala surgida da professora anterior, que afirma sobre a reflexão realizada durante as aulas com as crianças, é importante ressaltar que o importante movimento reflexivo deve sempre levar em consideração uma complexidade mais aprofundada do tema de estudo, trazendo uma maior compreensão e entendimento sobre o objeto de estudo, pois segundo (Ugaya, 2016):

> [...] precisaremos nos reeducar e reaprender sobre a história, a cultura africana e a afro-brasileira, porque, até então, o que nos foi contado e ensinado ainda permanece impregnado da percepção e leitura do colonizador, visto que, a maioria dos livros e materiais didáticos trazem em seu bojo visões estereotipadas e estigmatizadas destas culturas e de seus atores (Ugaya, 2016, p. 328).

Articular estratégias que possam problematizar as questões étnico-raciais nas aulas de educação física, afirmar as africanidades, além de aprofundar seus conhecimentos, faz-se necessário.

Pensando nas estratégias que visam problematizar questões que acerca da corporeidade nas aulas de educação física, em dos encontros formativos, a professora Isabela relatou que: *"Além das do que a gente aborda dos nossos conteúdos ser bem extenso, com várias possibilidades, eu acho que é a hora que eles estão mais "vulneráveis", mais abertos [...]. Eles passam todo o tempo sentados, com algumas relações que são induzidas, né? Dá para saber mais ou*

menos o que vai acontecer. O que foge um pouco é a nossa aula, que pode trazer situações e a convivência deles, porque não teriam em outros lugares". E ainda: *"É um ponto muito importante, cortando aqui porque ali, na sala de aula, é um momento que eles não têm tanta interação. Tem professor que não gosta, que fica falando [...]. Nem todos os professores trabalham os debates, atividades diferenciadas. Muitos ainda trabalham só com aula expositiva, uma carteira na frente da outra. Então, eles não têm um momento para eles se expressarem e, às vezes, a aula de educação física é o único momento que eles vão ter para eles expressarem alguma coisa de valores que eles trazem, já deles"* (Grupo Focal, 20/04/2022).

A fala da professora remete à reflexão sobre a centralidade do corpo na educação e corporeidade. Ao preferir a exposição de conteúdo em detrimento de uma educação que privilegie o corpo da criança, através do diálogo, debates, movimento ou formatos diferenciados, a escola acaba por não privilegiar a corporeidade das crianças. A vivência da corporeidade negra é fundamental para a significação positiva dessas culturas.

Figura 4 Momento de vivência da brincadeira Mamba, da África do Sul. Registro cedido pela professora Isabela

É indispensável se pensar que o percurso histórico de construção das nuances do ambiente escolar não privilegia a corporeidade dos(as) estudantes, o que dirá a corporeidade negra. Assim, o ambiente escolar acaba reproduzindo a lógica de dominação do corpo negro imposta socialmente. Ou, nas palavras de Gomes (2003):

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros" (Gomes, 2003, p. 171).

Ainda que a escola reproduza a lógica e as estruturas de dominação e repressão do corpo no espaço escolar, assim como ocorre na sociedade, a própria escola se constitui como um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais.

É imprescindível afirmar que essa luta também é travessada pelas marcas provocadas pela negação, invisibilização e subalternização da corporeidade africana e afro-brasileira. Essas marcas imprimiram em nossa sociedade uma desvalorização da corporeidade negra, penetrando um sistema racista e que promove a alienação do corpo negro (Munanga, 2020).

Um efeito muito comum na sociedade brasileira é o de associação pejorativa ao continente africano e seus diversos países e povos, pois o espaço da corporeidade negra é subjetivado na sociedade à partir do espaço do não ser, da exclusão (Attilio, Corrêa, Rossi, 2022). Uma das transformações desse cenário, dá-se através da oportunidade de acesso e promoção das africanidades e de identidades negras positivas nas ações pedagógicas em todo o ano letivo, questionando, tensionando, construindo e reconstruindo saberes e discursos sobre as corporeidades negras.

Na pesquisa, durante um dos encontros formativos realizados com as professoras participantes, ao se depararem com o mapa do continente africano, sobreposto da seguinte questão: *"Qual foi a primeira aprendizagem que você teve sobre a África?"*, ambas as professoras participantes afirmaram que as primeiras aprendizagens que se lembram são pejorativas quanto ao continente africano, suas culturas e seus modos de ser e viver. Afirmaram que as associações com fome, miséria e doenças eram frequentes. E ainda: *"É o efeito da colonização na escola"*, afirmou professora Ana. *"Depreciar a cultura afro-brasileira faz com que as crianças não se identifiquem com a própria cultura"*, afirmou a professora Isabela (Diário de Campo Formador – Encontro 7, 01/06/2022). Após essas reflexões, percebe-se que desenvolver, uma abordagem, numa perspectiva decolonial, que construísse valores que marcam positivamente a cultura afro-brasileira se faz necessário.

Com as crianças, ao responderem à pergunta: *“O que é África pra você?”,* proposta pela professora Ana, algumas representações pejorativas ou fantasiosas surgiram, como: *“Eles comem bicho...”; “Capoeira e índio”; África pra mim, é onde ficam os negros e negras e onde é humilde”; “É uma cidade muito pobre”; Um lugar cheio de bichos, mas também é um lugar que tem muitos incêndios”; “Um planeta africano”; Um país que só tem negros, que lá eles sobrevivem da caça”; Na África tem muito mato”; África é essas pessoas que faz capoeira”* (Diário de CAMPO I - Professora Ana, 10/08/2022).

Ainda mais, no que se diz respeito às representações africanas, é comum se deparar no espaço escolar com narrativas preconceituosas, discriminatórias e dentro de um imaginário social racista (Reis, 2021). Como exemplo, aqui se apresenta uma pergunta de uma criança, na aula sobre o Benin, ao se analisar uma imagem de uma mulher negra preparando um acarajé, prato muito popular no Benin: *“Professora, ela é mãe de santo?”* (Diário de Campo III - Professora Ana, 14/05/2022). Segundo professora Ana, ao realizar a pergunta, a expressão corporal da criança evidenciava uma possível repulsa.

Para que efetive de fato e pensando nos procedimentos didáticos analisados e discutidos durante os momentos formativos desta pesquisa, uma das professoras participantes elaborou um instrumento avaliativo que pudesse perceber as impressões das crianças acerca do racismo. Esse instrumento foi composto por duas questões que suscitam memórias e conhecimentos*: “O que você acha do racismo?”* e *“Qual sentimento desperta em você sobre o racismo?”* (Diário de Campo IV - Professora Ana, 21/05/2022).

As respostas evidenciaram uma percepção do racismo na esfera individual, percebendo como certo ou errado, bom ou ruim e até mesmo percepções pejorativas. O que se nota também nos registros, é uma certa repulsa à atitudes que poderiam ser consideradas ofensas raciais. Como citam algumas crianças participantes ((Diário de Campo IV - Professora Ana, 21/05/2022).

“Eu acho que o racismo é muito feio”;

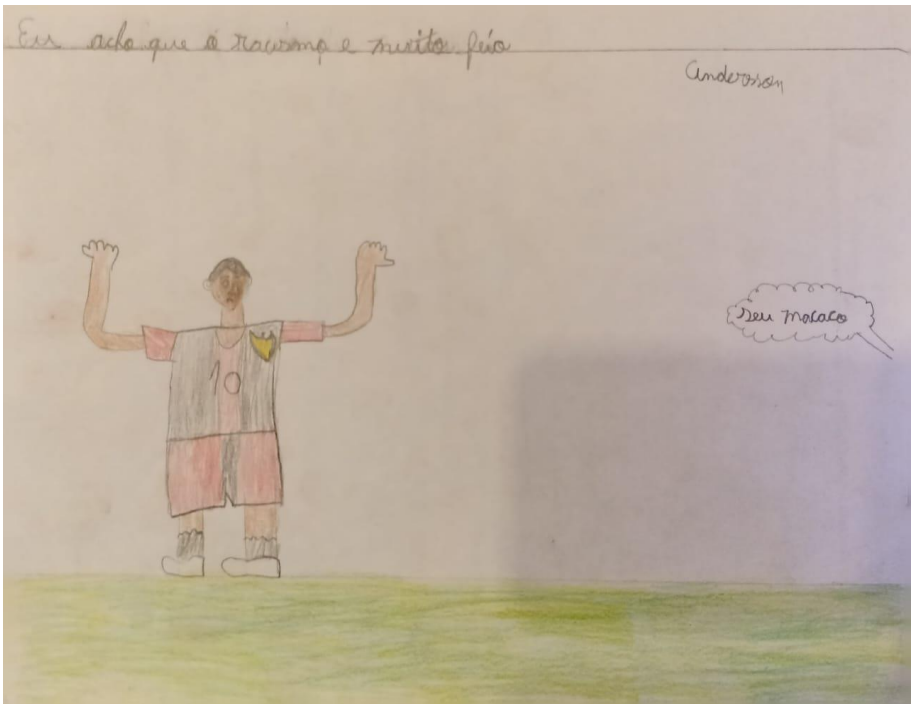


Figura 5 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

“Eu acho muito feio porque não é legal fazer racismo com uma pessoa. Ninguém gostaria que as pessoas chamassem você de preto, macaco e etc.”; “ Eu sinto dor, tristeza, raiva, ódio e não gosto de racismo porque eu acho feio e quem faz não tem vergonha na cara e também não tem coração”;

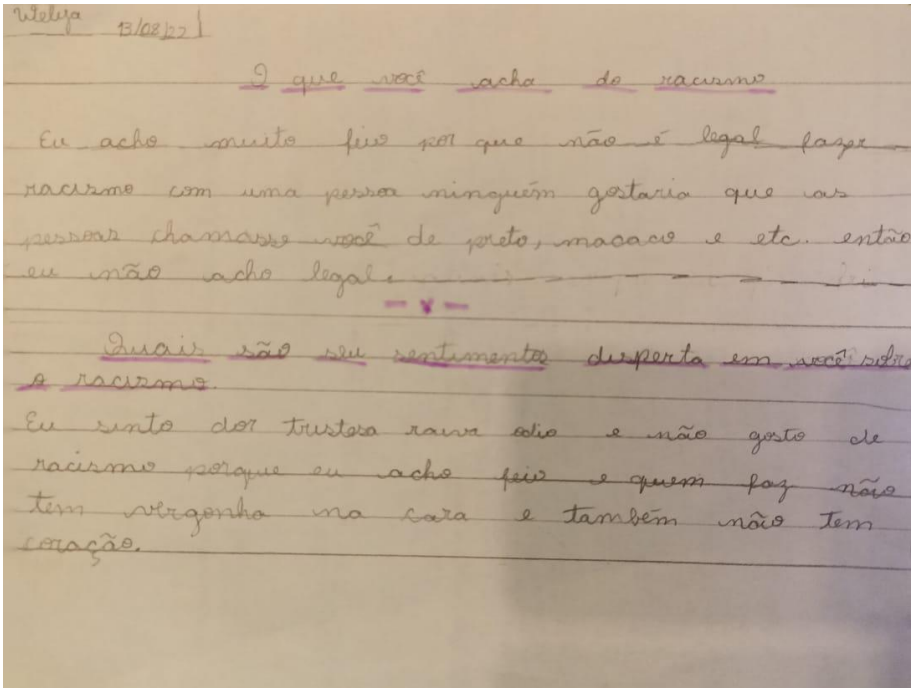


Figura 6 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

“O racismo é muito desnecessário e ruim, não gosto nem um pouco. Eu odeio o racismo, imagine-se num corpo de uma pessoa negra você iria se sentir triste”; “Eu me sinto triste e da vontade de matar aquelas pessoas”;

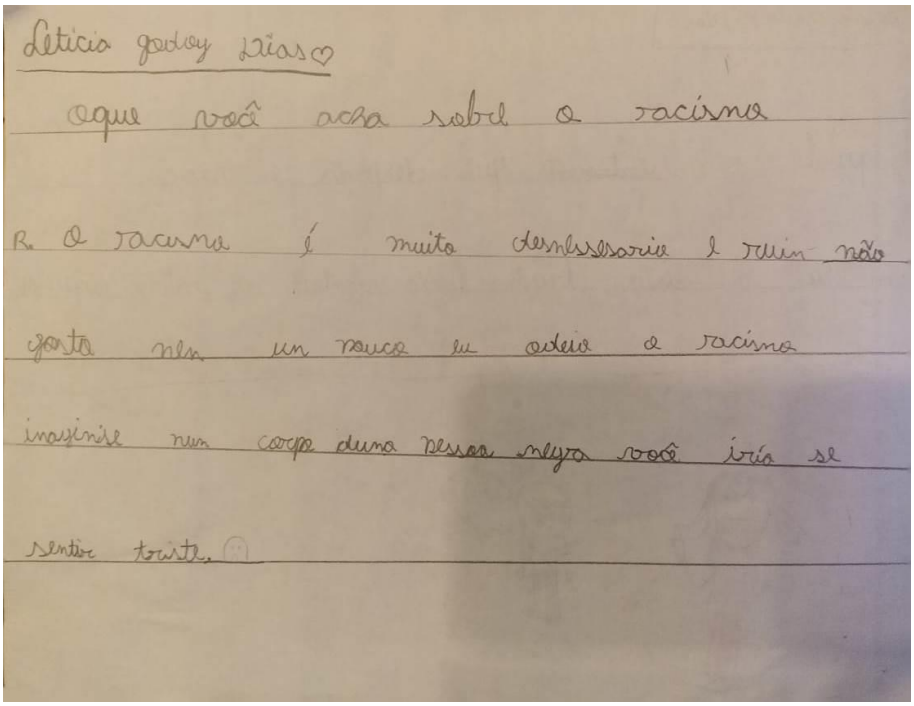


Figura 7 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

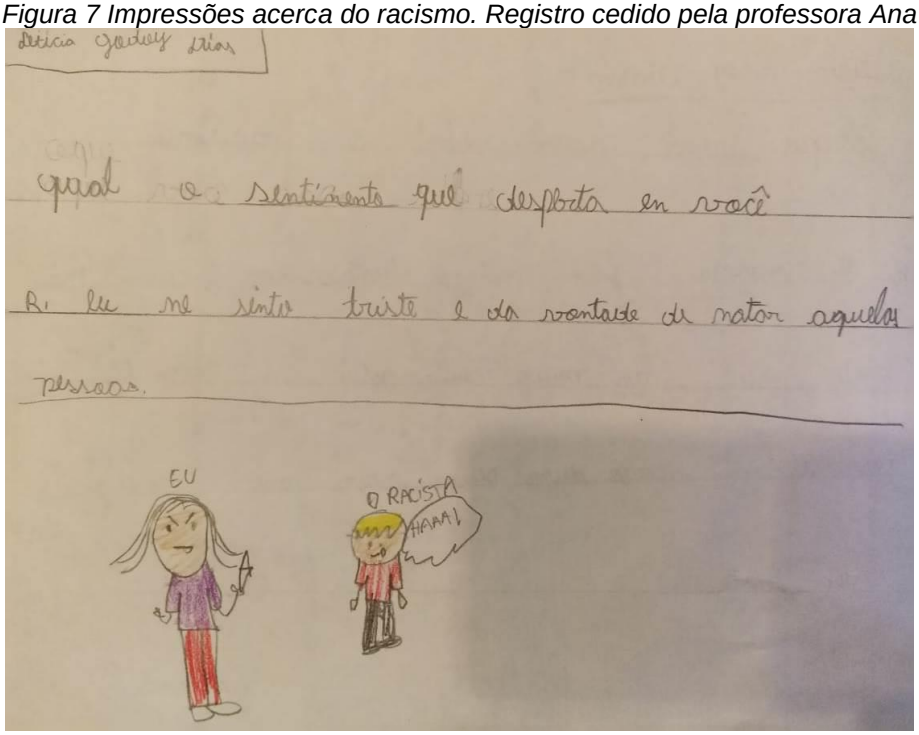


Figura 8 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

“Cara o racismo é muito feio. Se alguém me chama de preto ou de macaco eu vou ficar muito triste e ofendido”;

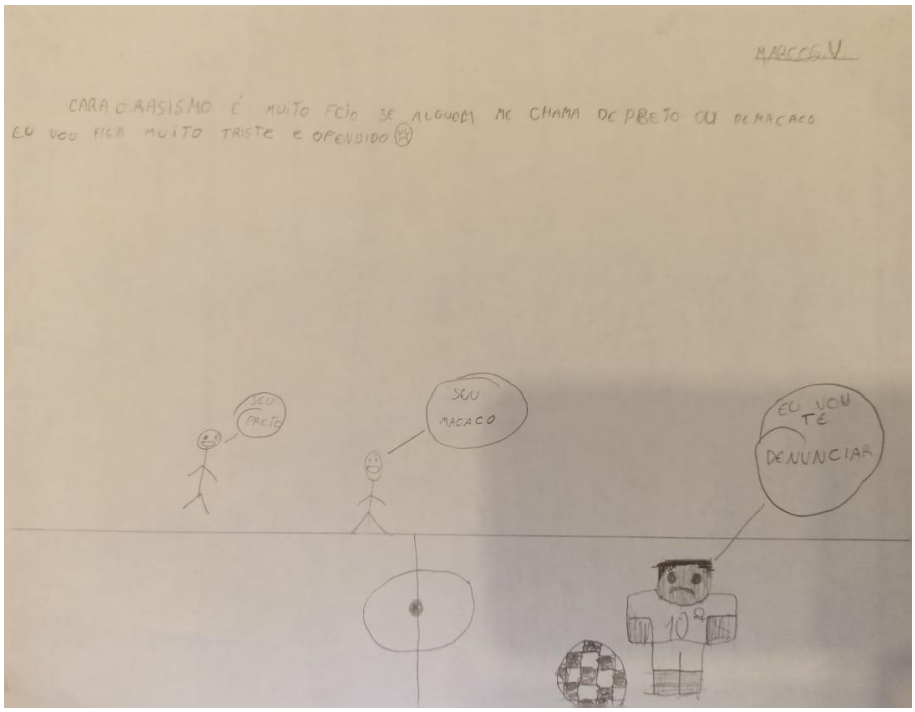


Figura 9 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

“Eu acho o racismo uma coisa muito triste e causa muita dor em quem sofre isso. Meu pai já sofreu racismo e mesmo ele não falando que ele estava triste, eu vi que ele estava muito triste. Eu acho que isso não deveria existir no mundo humano e eles chamam as pessoas de macaco, isso é coisa que nunca se faz”; “ Eu sinto muita raiva e tristeza por quem sofre racismo, porque isso causa muita dor, então eu tenho certeza que ninguém gostaria disso. É isso né”;

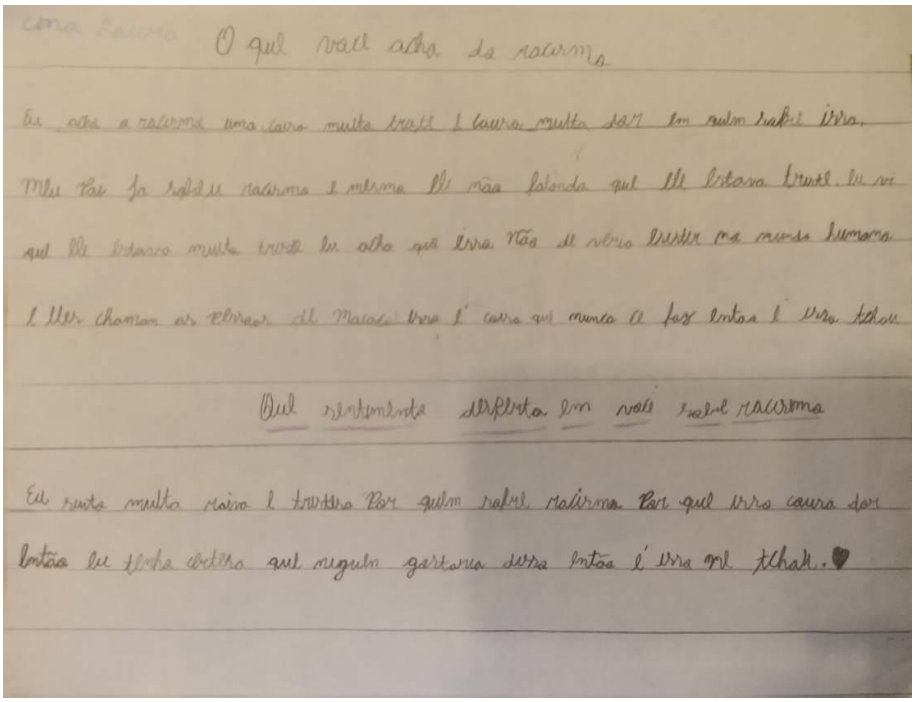


Figura 10 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

Sob a percepção das impressões desses registros, podemos refletir o quão importante é criar vínculos e estratégias para que a escola possa ouvir as crianças. Além do mais, é a partir dessas impressões das crianças que a escola pode pensar a questão da valorização das diferenças ético-raciais, mas não apenas, e avançar no fazer pedagógico que possa contribuir para o embasamento e ressignificações de estereótipos e preconceitos.

Assim, o desenvolvimento de estratégias educacionais que visem o fortalecimento e as contribuições positivas das identidades negras são fundamentais (Brasil, 2004). E ainda, pedagogias de combate ao racismo e discriminação contribui para o fortalecimento das identidades negras do despertar entre os brancos a consciência negra. Então:

> Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p.16).

E ainda segundo a própria Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), em um dos seus princípios, o desencadeamento do processo de afirmação de identidades negadas historicamente deve ser favorecido no processo de ensino e aprendizagem. E ainda, o rompimento com imagens negativas forjadas deve ser promovido, além da ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades negras, provocada por relações étnico-raciais deve ser contemplado.

Ao se analisar os procedimentos desenvolvidos pelas professoras participantes da pesquisa, junto às crianças, nota-se que a vivência de determinada cultura, seguida do conhecimento e análise dos seus aspectos históricos, culturais e sociais podem contribuir diretamente para a superação e ressignificação de estereótipos e preconceitos que compõem o racismo em nossa sociedade.

A educação física escolar é um espaço privilegiado para conhecer, refletir a vivenciar todos os aspectos que envolvem nossa corporeidade e as relações sociais, por sua vez, constitui um campo de aprendizados, conscientização e de experiências acerca das diferenças, do próprio corpo e do outro. Assim, cria-se um espaço que contribui para a superação do racismo e suas consequências.

4.2.2 Decolonialidade e africanidades na educação física escolar

Nessa segunda categoria são analisadas as subcategorias o pensamento decolonial e educação física escolar; africanidades e educação física escolar e da valorização das diferenças.

A subcategoria o pensamento decolonial e educação física escolar trata do pensamento decolonial como um discurso pedagógico e crítico na educação física escolar.

A subcategoria africanidades e educação física escolar trata sobre as africanidades e suas relações com a aula de educação física.

A subcategoria da valorização das africanidades discorre da valorização das africanidades como ponto de partida para a promoção de saberes.

4.2.2.1 O pensamento decolonial e educação física escolar

As temáticas abordadas nessa subcategoria têm como intenção articular dados trazidos da pesquisa com o discurso pedagógico do pensamento decolonial.

A compreensão de que as relações de poder na história da modernidade, que se instaura pela dominação e pela suposta superioridade é fundamental para a desestabilização com esse olhar hegemônico. Assim, para Quijano (2005), essa compreensão é a base para propor um rompimento com subjetividades eurocentradas, incorporando os saberes e culturas dos povos originários e historicamente marginalizados.

Logo, uma reflexão proposta por Oliveira e Candau (2010) apresenta que um dos efeitos da colonialidade é a centralização da produção do conhecimento, onde essa centralização geopolítica silenciou e invisibilizou conhecimentos “outros”.

Diante dessa proposta, urge traçar um pensamento que rompa com as centralidades hegemônicas de conhecimento, propondo a decolonização em todos os espaços da sociedade e também dentro das aulas de educação física escolar.

O pensamento decolonial é um discurso pedagógico e crítico acerca dos resquícios coloniais que permeiam os países do sul global. Para Mignolo (2007), esses resquícios coloniais se materializam na desigualdade, machismo, racismo e outras forma de intolerância que impõe o padrão hegemônico de mundo.

Essa condição se entende nos saberes da educação física escolar e todos os seus aspectos que marcam os corpos. Como afirma (Pereira; Gomes; Carmo, 2017) a reflexão acerca do corpo deve olhar para as práticas que reproduzem a prática de seus opressores.

Em um dos encontros formativos, uma das professoras afirmou que a educação física também é responsável pela reprodução de práticas que valorizam muito mais a cultura europeia, por exemplo. Ambas as professoras relataram que é muito difícil inserir conhecimentos “outros” nas aulas de educação física escolar” (Diário de Campo Formador – Encontro 8, 08/06/2022).

Já em uma das aulas desenvolvidas com as crianças, a professora Isabela relatou que, a partir da vivência de uma brincadeira de Gana (Da ga), pôde desenvolver um momento para aprofundamento dos conhecimentos sobre esse país, através de uma discussão e o trabalho com algumas imagens sobre o país (Diário de Campo V – Professora Isabela, 06/10/2022). Partindo da análise de uma

imagem, uma criança perguntou se lá, em Gana, tem muito ouro. Esse assunto continuou na aula e a professora Isabela relatou que as crianças ficaram encantadas com essa parte da riqueza. A professora Isabela ainda relatou que buscou naquele momento, mobilizar as crianças para uma discussão mais aprofundada, entretanto a turma em questão não possuía envolvimento como a outra turma em que o trabalho foi desenvolvido e ainda: *"Eles acham bonito, mas na hora de perguntar, eles parecem que ficam com vergonha"* (Diário de Campo V – Professora Isabela, 06/10/2022).

Para que seja implementada uma perspectiva decolonial, também é necessário questionar os "porquês" desse território possuir grandes reservas de ouro e mesmo assim não poder usufruir da própria riqueza. É fundamental compreender os processos da modernidade que permeiam as sociedades.

Repensar uma prática educativa na escola e em educação física escolar, que se torne uma prática decolonial, significa nos posicionar como educadores conscientes de uma condição crítica contundente ao colonialismo de toda a chamada ciência dominante (Pereira; Gomes; Carmo, 2017). Vivenciar uma cultura invisibilizada pelo colonialismo, aqui representada pelas brincadeiras, é fundamental para que a prática educativa decolonial possa questionar tais invisibilizações, além de suas condições socio-históricas e políticas.

Figura 11 Momento de vivência da brincadeira Da Ga, de Gana. Registro cedido pela professora Isabela

A prática de uma educação física escolar decolonial insurge a crítica de corpos subversivos e que visam superar a visão de um corpo meramente destituído de afetos. Ou seja:

> Nosso corpo traz marcas sociais e históricas e, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais (Nóbrega, 2019. p. 112).

Ou também, como nos alerta Walsh (2013):

> A decolonialidade não é um conceito-teórico a ser seguido, mas um desígnio para se assumir. Sendo as práticas pedagógicas decoloniais ações que provocam incisões na determinação colonial,

> as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo (Walsh, 2013, p. 67).

Nesse sentido, Walsh (2009) acaba por enfatizar os mecanismos políticos que adentram essas ações que podem provocar mudanças no aparato colonial, desestabilizando, assim, a lógica que invisibiliza as culturas e formas de ser de determinados grupos. E ainda:

> [...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 12)

Desta forma, sob a ótica de Walsh (2009), na perspectiva da educação física escolar, é inadiável superar a diversidade cultural objetivando apenas seu reconhecimento. É necessária uma ação pedagógica no dia a dia que vise transformar as estruturas calcadas em práticas e relações sociais ocidentais, desfavorecendo a manutenção da colonialidade.

4.2.2.2 Africanidades e educação física escolar

Nessa subcategoria, as temáticas tratam sobre as africanidades como um fator de relação entre as marcas das culturas afro-brasileiras e africanas, na aula de educação física escolar.

Pensar a sociedade com um espaço de negociação onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e combatidos, é pensar em um processo dinâmico de relações onde diferentes culturas buscam igualdade e legitimidade. Construir um pensamento crítico à partir do “outro”, rechaçando com legados eurocêntricos, ressignificando a lógica geopolítica dominante do conhecimento, é fundamental para a efetivação dessa igualdade (Walsh, 2005).

Sob a percepção de Oliveira e Candau (2010), para que promova a decolonização e a valorização de saberes “outros”, deve estar sintonizada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, para que assim ocorra uma transformação nas esferas sociais.

Reconhecer, por exemplo, que a África é um continente com diversos países, diversos povos e diversas culturas e ainda tecer olhares críticos às suas condições, é fundamental para essa proposta. Como relatado pela professora Isabela, em uma das aulas desenvolvidas com as crianças, na estratégia de apreciação e análise de imagens, um aluno afirmou sobre a imagem: *“Ah, é da África do Norte”* (Diário de Campo II – Professora Isabela, 20/09/2022). É necessário ressaltar que a aula anterior versou sobre a África do Sul e talvez dessa relação antagônica tenha surgido tal comentário. Entretanto, diante de tal afirmação, uma aluna chamou a atenção: *“Não existe África do Norte. Existe o norte da África, né?!”* (Diário de Campo II – Professora Isabela, 20/09/2022).

É interessante perceber com a fala dessa aluna, como a promoção dos saberes nas aulas podem guiar as crianças para uma melhor compreensão, para além da superficialidade, de saberes historicamente apagados ou marginalizados.

Assim, como afirma Walsh (2013), a decolonialidade não é um conceito teórico a ser seguido, mas um desígnio a se assumir. Desta forma, as práticas decoloniais devem ser compostas por ações que provocam incisões na determinação colonial, reorganizando as subjetividades e os modos de ser e estar no mundo. Esse conceito deve ser carregado pelos valores e sentidos sociais indígenas latino-americanos e deve questionar a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Assim, ao pensar a educação física escolar se pode denotar outras maneiras de pensar e se posicionar, incorporando saberes e formas de ser que historicamente foram marginalizados pelo componente, afim de romper com a diferença colonial e seguindo na perspectiva de um mundo mais justo. É importante destacar também que esse processo de mudança, incorporação e de se evidenciar saberes, culturas e formas de ser historicamente marginalizadas, não significa que a educação física escolar deve abandonar ou negar tudo aquilo que já vem sendo construído e desenvolvido nas aulas. Entretanto, é necessário ir além do já construído. E para ir além do já construído é pensar, refletir, analisar e viver além das fronteiras do nosso tempo; é ir além de si, tendo a possibilidade de retornar com novos olhares,

revisando e reconstruindo as condições do currículo presente e suas representações das africanidades.

Como descrito pela professora Ana: *“Durante a atividade alguns alunos ajudaram, outros alunos que apresentavam mais dificuldade e aproveitei para falar sobre a importância da coletividade. Aproveitei a atividade para falar sobre o fazer juntos e a colaboração”* (Diário de Campo III – Professora Ana, 23/08/2022). Ao afirmar tal coletividade e colaboração entre os membros de um coletivo, a professora está afirmando valores comuns a diversas etnias e diversos povos presentes no continente africano. É preciso também evidenciar e valorizar tais povos.

Figura 12 Momento de vivência da brincadeira Pegue o Bastão, do Egito. Registro cedido pela professora Ana

Ao se afirmar as africanidades, deve-se denunciar também que é imperioso reanalisar o sistema escravista como um sistema criminoso, que excluiu a dimensão humana dos povos africanos e seus descendentes (Cunha Junior, 2001). Posicionar também os olhares e percepções das pessoas escravizadas sobre o criminoso escravizador, assim como as formações dos quilombos e suas produções de modos de existências, resistências e políticas.

Se afirmamos que, o olhar a partir do “outro” é importante, essa pesquisa apresentou momentos em que, ao menos diante de uma percepção inicial, essa

reconstrução do “outro” pôde ser emergida. Então, as africanidades puderam ser pensadas, significadas e reelaboradas à partir do acesso ao diálogo dessas marcas das africanidades e suas relações com o nosso território nacional.

A reelaboração das características das africanidades é essencial e dinâmica para se compreender e se pensar o Brasil (Cunha Junior, 2001). Essa reelaboração parte da análise e compreensão das características profundas das construções, frequentemente apagadas das histórias afro-brasileiras e africanas, que estão presentes nas africanidades no Brasil.

Ao trazer outras imagens da África, sem ignorarmos dificuldades presentes no continente africano, mas também dialogando sobre suas belezas, riquezas, conhecimentos, diversidade, bem como relações com o Brasil, houve espanto, encantamento e reflexão sobre essas possibilidades “outras” da África. Evidencia-se assim, que o conhecimento e o reconhecimento de aspectos fundamentais das culturas afro-brasileiras e africanas podem ser fundamentais para uma percepção mais crítica e pelas lutas de superação das condições destes.

Nas aulas desenvolvidas na pesquisa, as crianças trouxeram pontos de vista que partiram dos conhecimentos e culturas dos países estudados. Percepções como: *“Nossa, eu quero ir pra lá, eu quero conhecer”*, (Diário de Campo I – Professora Isabela, 16/09/2022); *“Olha, que lugar lindo professora”; “Quanto que custa pra gente ir pra África?”; “Porque eu quero conhecer esses lugares”* (Diário de Campo II – Professora Isabela, 20/09/2022); *“Nossa, que lugar lindo!”* (Diário de Campo I – Professora Isabela, 15/09/2022).

Conhecer os países do continente africano para além de estereótipos e preconceitos quanto ao seu território e suas culturas é fundamental para um novo olhar e uma nova atitude na relação com o “outro”.

Nessa perspectiva, promover o acesso ao conhecimento e vivências das africanidades, que sistematicamente foram invisibilizadas dentro do espaço escolar, faz-se necessário. Além do mais, questionar os porquês destas relações que invisibilizaram tais práticas é fundamental para as africanidades e as relações étnico-raciais de forma crítica.

Dessa forma, para além de apenas uma incorporação das diferenças, é fundamental questionar as diferenças sociais, não fixando os sujeitos em um padrão social, mas calcando um reconhecimento social do direito à diferença e na luta contra a discriminação e desigualdade social. Assim, como defende Candau (2011),

é preciso reinventar a escola. Se se objetiva alcançar mudanças e quebras de paradigmas sociais é preciso reestruturar ações, procedimentos e conhecimentos nos momentos escolares. É preciso legitimar e valorizar as existências e saberes “outros”!

4.2.2.3 Da valorização das africanidades

As temáticas abordadas nessa subcategoria têm como intenção articular dados trazidos da pesquisa com a valorização das africanidades como ponto de partida para a promoção de saberes “outros”.

> Quem cede a vez não quer vitória
> Somos herança da memória
> Temos a cor da noite
> Filhos de todo açoite
> Fato real de nossa história
> Se o preto de alma branca pra você
> É o exemplo da dignidade
> Não nos ajuda, só nos faz sofrer
> Nem resgata nossa identidade (Aragão, 1992).

Se, ao constatar que essa reinvenção proposta por Candau (2011) no item anterior é realmente necessária para que se estabeleça relações sociais mais equânimes dentro do ambiente escolar, é premente também desenvolver a consciência de que a escola é um ambiente de relações sociais onde se encontram pessoas com as mais diversas vivências e percepções sociais.

Como defende a autora, esse território chamado escola é composto por pessoas eu precisam buscar acordos para lidar com as diferenças de classe, gênero, etnia, religião, orientação sexual e outros tantos marcadores sociais que colorem a paisagem social das escolas. Ainda mais, num contexto marcado pela diversidade, uma pedagogia que se mostre democrática deve propor vivências que rompam com imposições de padrões e exclusões que adentram a escola.

E como canta Aragão (19920, a falta de consciência dessa diversidade e das negritudes não resgata nossa identidade racial, só faz sofrer e perpetuar um sistema de intencionalmente excludente a determinados grupos.

Figura 13 Momento de vivência da brincadeira Tenglach. Registro cedido pela professora Isabela

Nesse sentido, a educação física escolar, como bem lembrado por uma das professoras participantes da pesquisa, possui papel fundamental nesse processo de educação, pois é através do corpo que essas marcas sociais são evidenciadas e é na educação física escolar que o corpo é evidenciado (Grupo Focal, 20/04/2022).

Uma vez que o espaço escolar é um território marcado pela heterogeneidade, é necessário que estratégias didáticas específicas sejam traçadas a fim de abarcar as crianças, que trazem consigo as mais diversas experiências culturais e corporais. Portanto, propor e conduzir um processo de valorização das africanidades dentro da educação física, como essa pesquisa se propõe, é propor um trabalho de autorreflexão de suas posturas, buscando desenvolver processos pedagógicos que visem compreender as relações sociais e culturais que são estabelecidas a partir do corpo.

Então, nota-se também, que cabe também à educação física escolar também a missão de contextualizar e de valorizar as diferenças em todos os âmbitos da corporeidade negra, para que esse estudante, de fato, seja capaz de pensar e agir diante das diversas condições de desigualdade estabelecidas pelas diferenças em nossa sociedade.

No desenvolvimento da pesquisa, ao responder a pergunta sobre qual sentimento o racismo desperta em você, durante uma atividade proposta pela professora Ana, uma das crianças participantes respondeu que, além de o racismo

lhe trazer tristeza: *“Meu sentimento quando as pessoas me chamam de anão, eu me sinto muito triste”* (Diário de Campo da Professora Ana, 21/09/22):

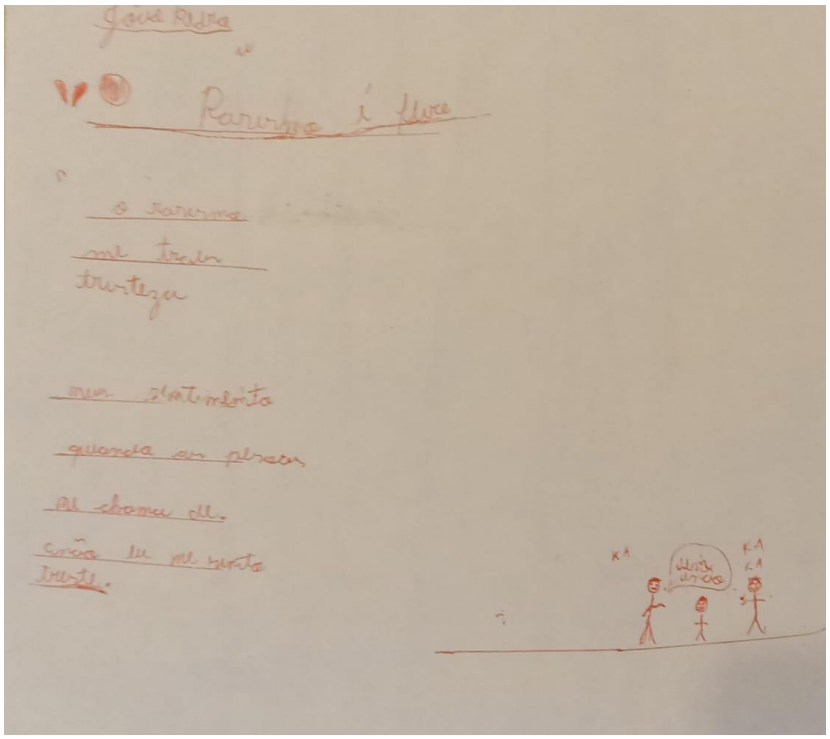


Figura 14 Impressões acerca do racismo. Registro cedido pela professora Ana

Dentro da dinâmica das relações humanas, é importante a reflexão sobre como corpo é atravessado por essas marcas sociais e que essas muitas vezes moldam essas relações, pois como nos lembra Oliveira e Candau (2010), a valorização e reordenação das diferenças oriundas da colonialidade, requer reconhecer que a subalternização de padrões, inclusive corporais, acaba por suprimir modos de ser e modos de existir não eurocêntricos.

E ainda, segundo Quijano (2009) as diferenças fenotípicas foram usadas para definir, de um lado, padrões ditos como superiores impostos pela dominação europeia e do outro lado, o conjunto de características fenotípicas inferiores “não europeus”. Assim, nos alerta Oliveira e Candau:

> A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

É necessário educar nossas crianças para respeitar as diferenças e também para compreender que estas estabelecem relações de poder na sociedade. A

valorização das diferenças e das múltiplas identidades que integram a sociedade brasileira é fundamental para que tal processo tenha desenvolvimento.

É importante notar também que, como afirma uma das professoras no momento de grupo focal, as relações familiares estabelecem alguns pontos problemáticos no desenvolvimento do trabalho das africanidades e consequentemente de valorização das mesmas. Segundo a da professora Isabela, ao tratar de uma temática dita como não hegemônica: "[...] *eu vejo muita dificuldade didática, metodológica e na relação familiar mesmo [...]"* (Grupo Focal, 20/04/2022).. Tal evidência mostra que ainda a sociedade deve olhar para as crianças e questionar como são educados a valorizar determinadas culturas pelos pais, professoras e familiares.

É importante que o processo pedagógico seja a favor da valorização das africanidades. É necessário também uma reflexão contínua por parte da docência e da gestão escolar sobre as próprias posturas e concepções, para que assim suas ações pedagógicas possam ser construídas e reconstruídas.

É importante também que os currículos escolares possam se referenciar em aspectos culturais e filosóficos inspirados nas cosmopercepções de matrizes africanas, sugerindo outras abordagens diferentes das eurocentradas convencionais (Petit, 2015). Muito mais do que denunciar e revelar o racismo presente nos processos escolares, é preciso propor modos de se pensar e estruturar a escola que valorize as africanidades, em todas as áreas de ensino.

Valorizar as raízes africanas e afro-brasileiras expõe um pertencimento que poucos de nós nas Américas podemos negar (Petit, 2015). Ou como nos lembra Munanga (2005), é preciso nutrir essas raízes criando essa conexão e identificação com as matrizes africanas e afro-brasileiras. E, como propõe Petit (2015), o trabalho com os marcadores das africanidades podem potencializar o contato com os conhecimentos, valores e afetividades que moldam nossa história, nossos costumes e nossas relações presentes em nossas vidas no cotidiano, emergindo o sentimento de conexão com as africanidades em si.

Assim, recai sobre a escola e, aqui tratada de forma específica, sobre a educação física escolar as reflexões sobre: como têm sido conduzidos os conteúdos? Qual o viés histórico dado ao período de escravização? Quais as grandes contribuições das culturas africanas para a nossa sociedade? Por que a corporeidade de matriz africana e afro-brasileira ainda é desvalorizada. Pois,

segundo Oliveira e Candau (2010), dentro do campo educacional, a valorização das diferenças e culturas não se restringe à mera inclusão de novos temas ao currículo, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio histórica. Assim, trata-se de ampliar o foco dos currículos para sejam espaços interculturais e exerçam o reconhecimento e valorização das diferenças, de forma crítica e, ainda, numa perspectiva decolonial.

5. LIVRO: UMA VIAGEM AO CONTINENTE AFRICANO: POR QUE NÃO APRENDI ISSO ANTES?

Partindo do princípio de interação e colaboração, na perspectiva da pesquisa-ação, o produto educacional foi construído em conjunto com o grupo de participantes da pesquisa.

O produto educacional é um livro no formato digital e que poderá ser impresso, intitulado *"Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?"*[3].

5.1 DELINEAMENTO DO LIVRO

O livro desenvolvido, busca estabelecer interações com o(a) leitor(a), através de uma escrita adequada ao público alvo e com apoio de imagens, ilustrações e mapas que favoreçam a aprendizagem do(a) estudante.

Partindo da premissa de que este trabalho foi desenvolvido sob a ótica da pesquisa-ação, o livro foi construído colaborativamente com as professoras de educação física participantes, será aplicado e disseminado à comunidade escolar, dos 5º anos do Ensino Fundamental, especialmente estudantes dos 5º anos do ensino fundamental, ampliando a visibilidade da produção coletiva dos participantes.

Na realização das formações continuadas de docentes de educação física das secretarias municipais de educação, ambas as docentes relatam que possuem dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as problematizações das relações étnico-raciais e as africanidades, alguns explicitando essas dificuldades e outros não.

Nesse sentido, identificar como essas professoras tematizam as questões pertinentes às relações étnico-raciais e africanidades nas aulas de educação física, fez-se necessário. E muito além disso, propor momentos para reflexões e compreensões sobre a temática é imprescindível para que as africanidades façam parte do conjunto de aprendizagens das crianças nos 5º anos do ensino fundamental.

---

[3] O livro "Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?", encontra-se disponível em: https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/

O público alvo foram estudantes dos 5º anos do ensino fundamental, especialmente estudantes dos 5º anos e professores e professoras de educação física de educação física escolar e que se interessarem pelo desenvolvimento da temática.

O livro foi desenvolvido com as docentes participantes e estudantes dos 5º anos do ensino fundamental, em 2 escolas municipais, devido à demanda apresentada pelos docentes em encontros formativos. Além do mais, as docentes estabelecem um vínculo produtivo nas participações de atividades pedagógicas, favorecendo o alcance dos objetivos do trabalho.

5.2 OBJETIVOS DO LIVRO

5.2.1 Objetivo Geral

Promover a problematização e a valorização das africanidades, por meio de vivências e diálogos que visem ressignificar preconceitos acerca das culturas estudadas e de seus praticantes.

5.2.2 Objetivos Específicos

Conhecer aspectos sócio históricos de países do continente africano.

Analisar e ressignificar a produção discursiva acerca das relações étnico-raciais, africanidades e as brincadeiras.

Evidenciar uma forma mais democrática, inclusiva e significativa de conhecer brincadeiras de matrizes africanas, relacionando-as com a vida do(a) estudante.

5.3 METODOLOGIA DO LIVRO

A opção pelo formato em livro se deu em razão das possibilidades da versão impressa e devido ao acesso ser facilitado de forma *online*.

O livro foi desenvolvido a partir do princípio de elaboração coletiva após a coleta de dados, através de sessões de grupo focal, encontros formativos e aplicação da sequência didática com as professoras.

Essa sessão de grupo focal teve como objetivos: realizar uma avaliação diagnóstica mais aprofundada das impressões e dos conhecimentos prévios dos participantes e promover um ambiente coletivo, dialógico e colaborativo entre todos os participantes para a elaboração do livro, além de analisar a produção discursiva acerca das relações étnico-raciais e as aulas de educação física.

A construção do livro foi realizada a partir de uma sequência didática desenvolvida durante os encontros coletivos, colaborativos e dialógicos, em plataformas *online*, onde as participantes puderam contribuir com seus conhecimentos, experiências e questionamentos, visando embasar teórica e metodologicamente a prática pedagógica relacionadas às africanidades e às brincadeiras.

É importante ressaltar também que a escolha dos países do continente africano que seriam estudadas e vivenciadas as brincadeiras, se deu de forma coletiva para contemplar as subdivisões geográficas do território do continente africano, distribuídos em suas regiões: Norte da África, Oeste da África, África Central, Leste da África e Sul da África.

Após a construção da sequência didática, as professoras puderam desenvolver o trabalho com as crianças durante as aulas de educação física, com as turmas dos 5º anos do ensino fundamental, a fim de analisar elementos específicos do desenvolvimento e da valorização das africanidades nas aulas de educação física.

Após a aplicação da sequência didática, houve uma reunião de grupo focal para uma avaliação, de forma dialógica e reflexiva, propiciando que as participantes da pesquisa possam discorrer acerca de suas impressões, experiências e sugestões, onde também puderam propor e avaliar a implementação das temáticas étnico-raciais na educação física escolar.

Durante todo o percurso de construção e aplicação da sequência didática, as professoras foram encorajadas a produzirem, junto às crianças, registros pedagógicos da aplicação da sequência didática no contexto em que atuam, através de fotos, vídeos, áudios, desenhos, cartazes, produções coletivas e outras que porventura surgirem, que serviram também como instrumentos avaliativos.

A partir das impressões, experiências e dos registros produzidos, seguindo princípios que visam desenvolver uma proposta numa perspectiva afrorreferenciada (Petit, 2016), o livro tem como base referências que atravessam tradições de povos

africanos e seus contextos sócio, histórico e políticos. Assim, o livro poderá contribuir para o desenvolvimento da identidade racial positiva acerca das culturas apresentadas.

Após a finalização da pesquisa, houve uma devolutiva para as escolas participantes e a Secretaria Municipal de Educação, sendo disponibilizada uma cópia da dissertação de mestrado e uma cópia do livro finalizado.

5.4 PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO CONTEXTO

Espera-se que o livro *Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?* possa promover a problematização de questões de relações étnico-raciais e africanidades nas aulas de educação física para os(as) estudantes participantes, assim como professores (as). Assim, também se espera que o livro possa fazer emergir reflexões acerca da prática pedagógica, contribuindo para que professores e professoras possam conhecer, aprofundar e ressignificar questões sobre a implementação de práticas que valorizem as africanidades nas aulas de educação física.

Desta forma, o livro contribui também para que as docentes desenvolvam práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas contemporâneas da sociedade, tornando as africanidades mais presentes nas aulas, sendo mais significativas na vida dos(as) estudantes.

Espera-se que o livro possa problematizar questões relacionadas às africanidades, por meio de vivências e diálogos que visem ressignificar preconceitos acerca das culturas estudadas e das brincadeiras, com os(as) estudantes. O livro também proporciona o conhecimento de aspectos sócio históricos de países do continente africano, além de analisar e ressignificar a produção discursiva acerca das africanidades.

E como nos lembra Silva (2005), o estudo das africanidades oportuniza conhecer, analisar e refletir sobre um jeito peculiar de ver a vida, o mundo do trabalho, de conviver e de buscar a própria dignidade e dos descentes africanos. OU nas palavras da própria autora:

> [...] Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (Silva, 2005, p. 156).

6. ALÉM DAS FRONTEIRAS: RUMOS A FAVOR DAS AFRICANIDADES

Presentemente, no ano em que a promulgação da Lei 10.639/08 completa 20 anos, identifica-se mais dificuldades e resistências na sua implementação do que na real transformação e emancipação no desenvolvimento das africanidades dentro da escola. Nesse aspecto, cabe uma reflexão e empreendimento de forças para um olhar “outro” sobre as práticas pedagógicas e temas desenvolvidos na escola e nas próprias aulas de educação física. Entretanto, a luta continua para a sua concretização e real implementação.

A análise dos dados coletados na Dimensão da Formação Docente e na categoria Das Relações Étnico-raciais permitiu responder a duas das indagações iniciais deste trabalho, sobre como as professoras percebem as questões étnico-raciais na sociedade e no ambiente escolar e sobre quais as dificuldades didáticas e metodológicas em trabalhar tais questões. Constatou-se que as professoras participantes reconhecem que a organização da sociedade é calcada também nas relações étnico-raciais. Ambas as participantes reconheceram também que o trabalho com a temática nas aulas de educação física escolar é perpassado por dificuldades, visto que as culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, assim como seus conhecimentos e valores, frequentemente são estereotipadas e marcadas negativamente por docentes, gestão escolar, pais e estudantes.

Na categoria Saberes para as africanidades, pôde-se responder a um outro questionamento inicial deste trabalho sobre quais as compreensões acerca da proposta curricular e as relações étnico-raciais, por parte das professoras participantes. Inferiu-se que, acerca dos conhecimentos e das interpretações das professoras sobre as leis, diretrizes, base nacional comum curricular e africanidades na educação física escolar, ambas as professoras participantes relataram possuir pouco estudo a cerca desses saberes para o desenvolvimento das africanidades, tanto na graduação quanto na formação continuada. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de formação específica para que os encaminhamentos pedagógicos possam de fato evidenciar as africanidades e uma educação comprometida com uma crítica social.

A análise dos dados coletados na Dimensão do Ensino e Aprendizagem e na categoria Corporeidade e africanidades respondeu a um outro questionamento inicial deste trabalho, sobre como as professoras problematizam as questões étnico-raciais

e desenvolvem as africanidades em suas aulas. Identificou-se que a vivência da corporeidade de matrizes africanas e afro-brasileiras, além estratégias de análises de imagens e rodas de conversas, são fundamentais para o conhecimento e significação positiva por parte dos(as) estudantes. Os procedimentos desenvolvidos pelas professoras participantes e os registros dos(as) estudantes evidenciam que o contato com a corporeidade negra e seus conhecimentos, ainda que não sozinhos, contribuem para a superação e ressignificação de estereótipos e preconceitos.

A análise dos dados na Dimensão do Ensino e Aprendizagem e na categoria Decolonialidade e Africanidades na Educação Física Escolar permitiu responder a outro questionamento inicial neste trabalho, sobre quais as possibilidades de desenvolvimento das africanidades dentro da aula de educação física escolar, nos 5º anos do ensino fundamental. Constatou-se que a ação pedagógica visando a formação de estudantes para a transformação das estruturas e relações sociais, ainda fica comprometida pelas dificuldades didático-metodológicas e pelo estabelecimento de um currículo que pouco valoriza a corporeidade negra.

Essa pesquisa identificou também que, muito mais do que a denúncia do racismo presente nos currículos, é preciso traçar rumos através de elaboração de propostas que desenvolvam a valorização das africanidades nas aulas de educação física escolar. Como nos alerta Petit (2015), é fundamental uma reflexão e busca de conhecimento contínua por parte da docência e da gestão escolar para propor um desenvolvimento das africanidades na escola realmente comprometido com uma transformação estrutural e sócio histórica. Assim sendo, o produto educacional resultante dessa pesquisa, o livro *“Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”*, que também passou por muitas reflexões e reelaborações durante sua confecção, é uma proposta comprometida com essa transformação sócio histórica, promovendo a ressignificação de preconceitos e a valorização das africanidades. Além do mais, o livro propõe um olhar “outro” das africanidades, ressignificando os discursos produzidos sobre o continente africano e os povos que lá habitam, valorizando suas culturas, seus saberes e suas corporeidades.

A pesquisa pôde mostrar que o trabalho pedagógico para o conhecimento, a vivência e a construção de percepções potencializadoras das africanidades é essencial para a escola possa também evidenciar a riqueza epistemológica e cultural africana e afro-brasileira. Para além disso, desenvolver uma proposta

pedagógica que torne tais epistemologias e culturas protagonistas nos conteúdos desenvolvidos com as crianças.

Sob a ótica do domínio epistemológico, além das próprias convicções pessoais, a pesquisa demonstra que a promoção de formação docente específica sobre a temática é fundamental para que as práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas, numa perspectiva decolonial e não mais apenas a perpetuação de práticas pedagógicas coloniais e eurocentradas. E além disso, a promoção de discussões e reflexões pode contribuir para sensibilizar e despertar o interesse de professores e professoras na temática, visto que após o convite para participação na pesquisa, com certificação, ser enviado para 23 docentes de educação física atuantes na educação municipal, apenas duas efetivamente demonstraram interesse no tema das africanidades na educação física escolar.

E ainda, tratando-se da aula de educação física, em geral se nota uma certa colonização curricular, em que práticas europeias e estadunidenses são privilegiadas em detrimento de práticas do sul global. Esse privilégio fica ainda maior quando olhamos para as práticas esportivas. E ainda, é necessário refletir sobre o processo em que os currículos escolares, através da ação pedagógica de professores e professoras não despendem esforços para se assumir as africanidades nas aulas de educação física escolar. Tal reflexão deve conduzir a um esforço coletivo onde se evidencie um currículo afrorreferenciado, promovendo práticas pedagógicas que incidam diretamente nos currículos coloniais que permeiam as aulas de educação física.

Por isso, propor práticas pedagógicas com as crianças que evidenciem saberes e culturas oriundas de diversos países do continente africano emana um poder contagiante, seja pelas alegrias e prazeres das brincadeiras, seja pelos conhecimentos, questionamentos e discussões que se estabeleceram nas aulas. Os registros puderam evidenciar o interesse e engajamento das crianças nas estratégias de aula.

Quanto às estratégias didáticas nas aulas desenvolvidas por essa pesquisa, evidencia-se que a atuação numa perspectiva decolonial pode promover uma valorização das diferenças, percebendo os conhecimentos “outros” como legítimos. Entretanto, a dificuldade estabelecida pela ausência ou insuficiente formação docente específica da temática também ocasiona inseguranças e receios no desenvolvimento do trabalho com os(as) estudantes.

A proposta pedagógica desenvolvida por essa pesquisa, para o desenvolvimento das africanidades nas aulas de educação física nos 5º anos do ensino fundamental, pôde evidenciar uma forma de trabalho que possa romper com padrões coloniais e eurocentrados de temas de aula na educação física, principalmente através do desenvolvimento do livro *“Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”*. E ainda, um dos caminhos possíveis desdobrados por essa pesquisa é de propor outras possibilidades pedagógicas que possam repertoriar e contribuir com o trabalho docente na educação básica. Assim, a produção de um material pedagógico com orientações didáticas para o(a) professor(a) desenvolver o trabalho com o livro *“Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”* será realizada em momento futuro, como uma continuidade do trabalho dessa pesquisa, contribuindo para um caminho de atuação coletiva e de um olhar como um todo na sociedade.

Essa pesquisa desenvolvida, envolvendo a proposta pedagógica e o livro, posiciona-se a favor das africanidades na escola, acreditando que a superação do racismo só pode ser conquistada através de um esforço e um entrelaçamento coletivo, onde o espaço escolar e as aulas de educação física possuem relevância fundamental para tal luta!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **O corpo negro na escola**: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais. 2020. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

ATTILIO, Vitória Fernandes; CORRÊA, Denise Aparecida; ROSSI, Fernanda. A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 27044, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37811>. Acesso em: 13 out. 2023.

ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. In: Chorando Estrelas. Rio de Janeiro: Som Livre, 1992. Faixa 6. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=TykWraXydpY&ab_channel=MPB%3A%3AAsMelhores%21 >. Acesso em: 12 jun 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução nº 1, 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. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. **Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de marco de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 11 mai. 2021.

BROWN, Mano. **Capítulo 4, Versículo 3**. In: RACIONAIS MC´s. Sobrevivendo no Inferno. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**. v. 11. n. 2. p. 240-255. 2011.

COSTA, Tais de Almeida. **Que corpo é o meu?** A construção das representações corporais de alunos do 5o ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, Ano 23. v. 2. n. 42. p. 05-15. 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 31-50.

EMICIDA. **Boa Esperança**. In: AMARELO - É TUDO PRA ONTEM (Ao Vivo). São Paulo: Laboratório Fantasma, 2021. Faixa 5. 1 álbum de áudio digital (1 h 46 min 56 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dSePlvL5ItM&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 12 jun 2023.

EMICIDA. **Ismália**. In: AMARELO - É TUDO PRA ONTEM. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Faixa 8. 1 álbum de áudio digital (51 min 48 s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI&ab_channel=Emicida >. Acesso em: 12 jun 2023.

EMICIDA. **Mandume**. In: 10 ANOS DE TRIUNFO (ao vivo). São Paulo: Laboratório Fantasma, 2021. Faixa 24. . Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQc&ab_channel=EmicidaOficialVEVO >. Acesso em: 09 jun. 2023.

EMICIDA. **Mufete**. In: AMARELO - É TUDO PRA ONTEM (Ao Vivo). São Paulo: Laboratório Fantasma, 2021. Faixa 10. 1 álbum de áudio digital (1 h 46 min 56 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>. Acesso em: 19 mai. 2023.

EMICIDA. **Principia.** In: AMARELO - É TUDO PRA ONTEM. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Faixa 13. 1 álbum de áudio digital (51 min 48 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uJcjV6g5mV8&list=PLATQ8iWXs4GzQ7EdUZ810U4hyIVDWTjRk&index=10&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 12 jun 2023.

EMICIDA. **Todos os olhos em nóiz**. In: 10 ANOS DE TRIUNFO (ao vivo). São Paulo: Laboratório Fantasma, 2021. Faixa 18. 1 álbum de áudio digital (1 h 46 min 56 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zDPSq0e4gWA&ab_channel=EmicidaOficialVEVO>. Acesso em: 12 jun 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luiz Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.12, n.7, p.1-18, 2017.

FERREIRA, Lilian Aparecida; SANTOS, Rita Regina da Silva. Educação Física. In: MESQUITA, Afonso Mancuso; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (Org.). **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. P. 545-594.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação.** p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, p. 143-172, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: história, memória e política**. v. 17. P. 123-142. 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

hooks, bell 2019. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

LIMA, Jorge Ávila de. Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, *[S. l.]*, p. pp. 7-29, 2014. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1> Acesso em: 31 jan. 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém , v. 10, e020079, 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100251&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 out. 2023.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 173 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MELANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Moderna, 2012.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. *In:* MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, p. 13-24, 2021.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?**. 2 ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. In: IV CONESUL, ANCESTRALIDADES CONQUISTAS E RESISTÊNCIAS EM TEMPO DE INTOLERÂNCIA, 4., 2019, Jaguarão. **Anais eletrônicos...** Jaguarão: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/11/copenesul2019/1557512044_ARQUIVO_17d51df2524ca42fa44df3fd2fd52673.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física**: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. 1. ed. Catalão: UFG, 2011.

PEREIRA, Arline Stephaine Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia Sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista Cocar**, n. 4, p. 93-117, 2017.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 21, n. 3, p. 657–684, 2016. DOI: 10.22195/2447-524620162119874. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19874. Acesso em: 13 out. 2023.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** Pertendmento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 261 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In:* SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p.73-116.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber:** *eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Colección Sur Sur, Buenos Aires: Clacso, 2005. p.227-278.

RACIONAIS MC's. **A Vida é Desafio**. In: 1000 Trutas 1000 Tretas. São Paulo: Boogie Naipe, 2006. Faixa 10. Disponível em : < https://www.youtube.com/watch?v=52NT9cSWC_8&ab_channel=RSDivulga-Funk >. Acesso em: 12 jun 2023.

REIS, Ronaldo dos. **Educação física cultural e africanidades:** entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.48.2021.tde-29062021-160358. Acesso em: 2023-04-07.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, p. 41-69, 2005.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades:** o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? . **Eccos - Revista Científica**. São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BENTES, Lívia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.2, p.300-317, 2019.

SILVA, Clesivaldo. A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ANPED, 2020. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

UGAYA, Andresa de Souza. Questões raciais na escola. In: MESQUITA, Afonso Mancuso; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (Org). **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. P. 316-335.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo. Global Editora. 2016.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir.". **UMSA Revista (entre palabras)**. V. 3.30, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógio y lo decolonial: Entretejiendo caminhos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir, y (Re)Vivir**. Quito: Ediciones Abya Yala, v. 1, p. 23-68, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO SME BAURU

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Bauru, 04 de outubro de 2021.

Prezada Senhora Profa. Dra. Lígia Maria Ramazzini Remaeh
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE)
Secretaria Municipal da Educação de Bauru - SP

Vimos, por meio desta, apresentar nosso interesse em desenvolver a pesquisa intitulada, **"AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR"** em Escola Municipal de Ensino Fundamental de Bauru/SP, vinculada a esta Secretaria Municipal de Educação.

Conforme o projeto de pesquisa que segue anexo, o objetivo central da pesquisa é de desenvolver uma proposta pedagógica para a valorização das africanidades nas aulas de educação física, nos 5º anos do ensino fundamental. Como objetivos específicos, identificar e analisar as possibilidades e os desafios de professoras de educação física para o desenvolvimento das africanidades nas aulas de educação física, nos 5º anos do ensino fundamental (epistemológicas, didático-metodológicas, convicções político-pedagógicas, dentre outras); desenvolver um material educacional, no formato de livro, que promova a problematização de questões relacionadas às africanidades em suas relações com a corporeidade negra, contribuindo para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma educação que valorize tais africanidades.

A pesquisa de campo contará com os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, sessões de grupo focal e encontros online e está prevista para o início do primeiro semestre letivo do ano de 2022. As perguntas do questionário serão respondidas sem a presença física do pesquisador e em ambiente virtual, através da ferramenta "Google Forms" e as sessões de grupo focal e encontros serão realizados através da ferramenta "Google Meet".

Os professores e as professoras participantes do trabalho realizarão a aplicação do produto com os(as) estudantes de suas turmas durante as aulas de educação física.

Os(as) profissionais e os(as) responsáveis pelas crianças assinarão termos de consentimento livre e esclarecido, para ciência dos objetivos e procedimentos, bem como autorizando a publicação das informações fornecidas (modelos dos documentos constam nos apêndices do projeto). Todos os nomes serão mantidos em sigilo.

A pesquisa contará com a participação do discente Rudson Caetano Rodrigues, do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da UNESP Bauru.

Esperamos que o livro produzido por essa pesquisa-ação, promova a problematização das relações étnico-raciais nas aulas de educação física para os(as) estudantes participantes, assim como almeja-se que o livro possa fazer emergir reflexões acerca da pratica pedagógica, contribuindo para que professores e professoras possam conhecer, aprofundar e ressignificar questões sobre a implementação de práticas que tematizem as questões étnico-raciais nas aulas de educação física.

Não haverá qualquer custo para os participantes, Unidades Escolares envolvidas ou mesmo para a Secretaria de Educação para a realização da pesquisa. Despesas com eventuais materiais didáticos e com deslocamento dos pesquisadores serão custeadas pelos mesmos.

Após a finalização da pesquisa, haverá uma devolutiva para as escolas participantes e à Secretaria Municipal de Educação, sendo disponibilizada uma cópia da dissertação de mestrado e uma cópia do produto educacional finalizado.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 196/96, nº 466/12 e nº 510/16 e a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências/UNESP Bauru.

Diante do exposto, solicitamos autorização desta Secretaria de Educação para o desenvolvimento da pesquisa, no primeiro semestre de 2022, ressalvadas as condições elencadas neste documento.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Certos de contarmos com vossa colaboração, antecipadamente agradecemos e renovamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rudson Caetano Rodrigues
Pós-graduação Educação Básica
Departamento de Educação – FC/UNESP Bauru
Pesquisador responsável
rudson.rodrigues@unesp.br

Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi
Docente dos Cursos de Pedagogia e Educação Física
Departamento de Educação – FC/UNESP Bauru
Pesquisadora responsável
fernanda.rossi@unesp.br

APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE DO(A) DIRETOR(A) DE ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Eu, _____, diretor(a) da escola _____, localizada no município de _____, estado de São Paulo, CPF n.º _____, declaro que me foi apresentado o projeto de pesquisa intitulado **"AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR"** sob responsabilidade do pesquisador **Rudson Caetano Rodrigues**, portador do RG 41.360.936-4, orientado pela Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi, no Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista, Campus Bauru.

Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa, permitindo o uso de informações, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos, para divulgação da pesquisa, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos, culturais e esportivos, sem finalidade de obtenção de lucro.

_____

LOCAL E DATA

_____

ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A) DA ESCOLA

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)- Professores(as)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar da pesquisa de Pós-graduação que tem como título: **"AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR"**, do pesquisador **Rudson Caetano Rodrigues**, portador do RG 41.360.936-4, orientado pela Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica para a valorização das africanidades nas aulas de educação física, nos 5º anos do ensino fundamental.

Caso aceite participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) será convidado(a) a responder um questionário online, pela plataforma Google Forms, para expor suas opiniões a respeito da temática.

Após, se desejar participar da etapa seguinte do estudo, será convidado(a) também elaborar um produto educacional e aplicar com seus(as) alunos(as). Nesta etapa, serão realizadas sessões de grupo focal e encontros *online,* por meio da plataforma Google Meet, no formato dialógico e colaborativo para elaboração do produto educacional: proposta pedagógica no formato de um livro destinado aos alunos(as) dos 5º anos do Ensino Fundamental. Os encontros serão gravados e utilizados somente para fins de pesquisa. Após a elaboração do produto educacional, o(a) Senhor(a) será convidado(a) a realizar a aplicação do produto educacional com suas turmas e registrar as manifestações das crianças ao longo do processo, por meio de fotos, vídeos, áudios, cartazes e outros. O seu nome não será identificado durante todo o processo de pesquisa, nem nas respostas concedidas no questionário e grupo focal.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para que estudantes, professores e professoras possam conhecer, aprofundar e ressignificar culturas no que tange as questões étnico-raciais nas aulas de educação física, favorecendo o respeito às diferenças e a formação crítica.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação de mestrado, capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto em responder a alguma questão ou algum desconforto nas sessões de grupo focais. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) Senhor(a) poderá comunicar-me para a adequação da pergunta ou mesmo deixar de respondê-la.

O pesquisador tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade às informações prestadas, mas cabe informar-lhe que, devido às limitações envolvidas no processo tecnológico, existe um potencial risco de violação,

conforme indica o documento Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf>.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Caso concorde em participar da pesquisa, será considerada a anuência quando entrar no link disponível ao final deste consentimento, concordando com sua participação e com a leitura desse termo.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a aceitar este Termo. É importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, nas condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em dissertações de mestrado, aulas, congressos, eventos científicos, palestras, periódicos científicos e afins. Porém, não devo ser identificado por nome.

Local: _____, ___ de _____de _____.

Aceite eletrônico do(a) participante da pesquisa

Dados sobre a pesquisa:
Título do projeto: A**fricanidades na educação física escolar**

Pesquisador: **Rudson Caetano Rodrigues**
Cargo/Função: Pós-graduando no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP
Dados para Contato: fone (11) 99269-1421; e-mail: rudson.rodrigues@unesp.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**
Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.
Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Dados do(a) participante da pesquisa:
Nome:_____
RG:_____CPF_____
Endereço:_____
Telefone para contato: ( ) _____ e-mail:_____

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS(AS) ALUNOS(AS) DA ESCOLA MUNICIPAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

RESPONSÁVEIS DOS(A) ALUNOS(A) DA ESCOLA MUNICIPAL

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pelo aluno(a) _____, para que o(a) mesmo(a) participe da pesquisa que tem como título: **"AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR"**, do pesquisador **Rudson Caetano Rodrigues**, portador do RG 41.360.936-4, orientada pela Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi**.**

A pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica para a valorização das africanidades nas aulas de educação física, em escolas municipais, nos 5º anos do ensino fundamental

Caso autorize a participação do(a) estudante(a) na pesquisa, ele(a) irá participar de um processo de ensino e aprendizagem de práticas da cultura corporal, com o(a) docente de Educação Física, com base em um livro paradidático construído pelo pesquisador e o grupo de professores(as) participantes da pesquisa. Serão aproximadamente quatro aulas (presencialmente e/ou virtualmente), com periodicidade semanal, dentro do horário escolar. Também serão realizadas rodas de conversa (presencialmente e/ou virtualmente) sobre a temática das aulas.

As aulas serão registradas em diário de campo e filmadas, pelo pesquisador e/ou pelo(a) professor(a), apenas para fins de transcrição dos dados e ficarão sob guarda dos pesquisadores. As imagens não serão divulgadas e o nome do(a) aluno(a) não será identificado nas respostas durante as rodas de conversas. Ao aluno(a) também será solicitada a concordância em participar da pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito a outras culturas, especialmente as culturas afro-brasileiras e a construção de identidades positivas de si mesmo e do outro.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação de mestrado, capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto da criança em participar de alguma atividade ou em responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) aluno(a) ou o(a) Senhor(a) poderá comunicar ao professor(a) para as adequações

necessárias. Caso haja necessidade de ser em ambiente virtual, o pesquisador tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade, mas cabe informar-lhe que, devido às limitações envolvidas no processo tecnológico, existe um potencial risco de violação, conforme indica o documento Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf>.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) ou o(a) aluno(a) poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, autorizando a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade na pesquisa, sendo que uma via ficará com o(a) Senhor(a) e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

_____

Declaro que após ler e refletir sobre essa proposta de pesquisa em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, autorizar o(a) aluno(a) _____ a participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionadas neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz para fins exclusivos de pesquisa científica/educacional e sem divulgação pública.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas ao aluno(a) acima podem ser publicados em dissertações de mestrado, aulas, congressos, eventos científicos, palestras, periódicos científicos ou afins.

Local: _____, ___ de _____de _____.

_____

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Africanidades na educação física escolar**

Pesquisador: **Rudson Caetano Rodrigues**
Cargo/Função: Pós-graduando no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP
Dados para Contato: fone (14) 998545401; e-mail: rudson.rodrigues@unesp.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**
Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.
Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TALE – Alunos(as)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Pesquisa: **AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi
Instituição: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
E-mail: fernanda.rossi@unesp.br
Telefone: (14) 3103-9571
Aluno responsável: Rudson Caetano Rodrigues
Instituição: UNESP/Bauru – FC/Departamento de Educação – mestranda no Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica
E-mail: rudson.rodrigues@unesp.br
Telefone: (14) 998545401
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:

OLÁ, EU SOU O(A) PROFESSOR(A) _____ E ESTOU FAZENDO UM TRABALHO DE PESQUISA, COM O PROF. RUDSON C. RODRIGUES SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA CRIANÇAS. PROCURO ESTUDAR E VIVENCIAR PRÁTICAS CORPORAIS DE DIVERSOS POVOS E SUAS CULTURAS.

NESTE TRABALHO, DESCOBRIREMOS VÁRIOS JOGOS, BRINCADEIRAS, DANÇAS, LUTAS, ESPORTES DE DIVERSOS POVOS E VAMOS VER COMO É RICA ESSA DIVERSIDADE.

PRETENDO MOSTRAR QUE AS PRÁTICAS CORPORAIS TRAZEM MUITAS HISTÓRIAS E CONHECIMENTOS SOBRE NOSSO POVO E RESPEITÁ-LAS É MUITO IMPORTANTE.

VAMOS BRINCAR, JOGAR, DANÇAR, LUTAR, NOS EXPRESSAR E CONVERSAR SOBRE A RIQUEZA CULTURAL E SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NESSAS PRÁTICAS.

VAMOS DESCOBRIR TAMBÉM COMO DIVERSOS GRUPO ÉTNICOS INFLUENCIARAM E AINDA INFLUENCIAM A NOSSA CULTURA.

PARA VOCÊ PARTICIPAR, O SEU RESPONSÁVEL TERÁ QUE CONCORDAR E ASSINAR OUTRO DOCUMENTO.

A PARTICIPAÇÃO É GRÁTIS.

VOCÊ NÃO É OBRIGADO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA, NINGUÉM FICARÁ IRRITADO OU TE TRATARÁ MAL POR ISSO.

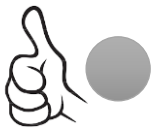
SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.

SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR DE ALGUMA ATIVIDADE OU RESPONDER À ALGUMA PERGUNTA NAS RODAS DE CONVERSAS, NÃO HAVERÁ PROBLEMA, BASTA ME CONTAR.

VOCÊ PODE DIZER “SIM” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO QUANDO QUISER.

PARA QUE EU POSSA REALIZAR ESSAS ATIVIDADES E DESCOBRIR COMO ELAS PODEM CONTRIBUIR PARA A SUA APRENDIZAGEM, PERGUNTO:

VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA?



SIM ( )

NÃO ( )

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DAS DIFERENTES PRÁTICAS CORPORAIS E TIREI MINHAS DÚVIDAS. SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, EU CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

_____, ___/___/____

_____
ASSINATURA

Adaptações realizadas pelo pesquisador.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

No primeiro encontro *online*, realizado através da plataforma *Google Meet*, as professoras participaram de uma sessão de grupo focal delineamento de questões específicas e aprofundadas acerca do problema pesquisado, com um diagnóstico mais profundo dos saberes prévios das participantes e suas impressões iniciais e expectativas. O grupo focal consiste em um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir um tema e tem por objetivo captar, mediante as trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças e experiências (Gatti, 2005).

Para Damico (2006), o principal objetivo do grupo focal consiste, através de um diálogo acerca de um tema particular, na interação entre participantes e pesquisador. Assim, a coleta de dados se dá através da discussão com foco em tópicos bem delimitados.

Esse procedimento, além de estimular e propiciar a interação entre as participantes, facilita a compreensão de atitudes, sentimentos, necessidades e impressões entre as participantes (Damico, 2006). Além do mais, o grupo focal propicia uma oportunidade para que se conheça demandas relacionadas a dificuldades, necessidades e conflitos sobre o tema.

A sessão de grupo focal possibilitou identificar e analisar impressões, conhecimentos sobre o tema, dificuldades e ações realizadas e possibilidades das professoras para o desenvolvimento da temática étnico-racial nas aulas de educação física escolar, contribuindo para um melhor direcionamento das discussões nos encontros posteriores.

A sessão de grupo focal ocorreu de forma *online* e contou com o apoio da exibição de *slides*.

Ao iniciar a sessão de grupo focal, houve uma breve apresentação, exposição dos objetivos do encontro e foi orientado que as professoras participantes respondessem às questões como elas interpretassem, não como questões certas ou erradas, boas ou ruins, positivas ou negativas, mas que pudessem expor livremente as suas primeiras impressões e sensações diante das questões. Segundo Gatti (2005), essa estratégia facilita o envolvimento das participantes na discussão.

A primeira pergunta foi com o enunciado “Professora, o que vem à cabeça quando pensamos em relações étnico-raciais?”. A professora Ana respondeu: *“Acho*

que são as relações das diferentes pessoas que nós convivemos, que vêm de diferentes etnias e raças". Essa afirmação evidencia um prévio conhecimento acerca do tema.

Ainda sobre a primeira pergunta, a professora Isabela afirmou: *"Acho mais difícil a relação entre a as diversas etnias, as diversas culturas, as diversas raças, penso assim..."*.

Diante das respostas das professoras, corroborei afirmando que essas relações não são homogêneas e que, ao analisarmos a sociedade, pode-se perceber tais relações.

Prossegui, trazendo uma reflexão de que se afirmamos que essas relações entre diferentes pessoas e diferentes etnias ocorre, é necessário pensarmos em uma outra questão*: "quais elementos evidenciam essas relações na sociedade?"*.

A professora Ana respondeu que: *"É difícil pensar. Eu acho que toda a estrutura da sociedade, tanto no campo de trabalho, do lazer, da educação..."*.

A professora Isabela também afirmou que é difícil pensar sobre essa questão e que: *"Eu vejo assim: na própria relação escolar, na relação de trabalho, na relação de amizades, na relação familiar, na própria sociedade, em passeios, eu vejo muito isso".*

Nesse momento, pude perceber que um reforço à questão anterior a ser respondida poderia ser um estímulo à reflexão, para que pudessem expressar suas ideias de forma mais aprofundada, pois segundo Gatti (2005), é fundamental que o moderador esteja atento no diálogo para que possa aproveitar a conversa e aprofundar ainda mais a respeito de alguns tópicos.

Então, fiz a seguinte inserção: *"vocês estão relatando que alguns elementos podem aparecer nesses diferentes espaços, por exemplo, que vocês citaram no trabalho, no lazer, na escola. Mas quais elementos são esses? Como que nós podemos olhar e realmente perceber que essas relações são diferentes? [...] Mas, quais elementos mostram isso? Como eu sei que isso ocorre? Como eu sei que essas relações são diferentes?".*

A professora Isabela relatou, por exemplo, as relações no ambiente de trabalho e na "hora do café", geralmente são exemplos de momentos de exclusão.

Na intenção de promover uma reflexão mais profunda por parte da professora, questionei: *"É realmente esse olhar, para você? Esse olhar é excludente? Ele pode ser em função dessas relações étnico raciais?".* A professora

Isabela respondeu: *“Eu vejo que sim, vejo que tem muito. Existe muita gente preconceituosa ainda hoje em dia, com diversos biotipos, enfim. Então, assim, eu vejo em relação amorosa que tem isso. Tem gente que é branco, que não quer se relacionar com o negro”.*

A professora Isabela ainda relatou: *“Na escola, eu não vou sentar perto daquele aluno, porque aquele aluno é negro, então não quero me relacionar. Eu vejo que tem muitos alunos que às vezes vêm com esses preconceitos de casa mesmo”.*

Na sequência das reflexões, ambas as professoras concordaram que as relações familiares também estabelecem algumas dificuldades nas relações entre as crianças, no ambiente escolar.

A professora Ana afirmou que teve dificuldade de esquematizar o raciocínio, mas a reflexão a levou a pensar que: *“acho que vai muito da formação de cada pessoa então, de gênero, de classe social, de educação, de acesso a determinadas coisas”.*

Em seguida, reforcei que o engajamento de ambas as professoras foi muito bom e que, partindo dessas reflexões que elas trouxeram sobre a sociedade, outra questão poderia ser respondida em decorrência desses pensamentos. Nesse momento, exibi no slide a seguinte pergunta: *“E na escola? E nas aulas de educação física?”*.

A professora Isabela respondeu: *“Bom, eu vou falar sobre a minha realidade. Lógico, eu tenho poucos alunos que são negros”*. Nesse momento, a professora afirmou ter uma dúvida sobre qual termo deveria usar: negro ou preto. Segundo ela: *“Agora, eu tenho uma dúvida que qualquer termo que usa realmente, inclusive davam como armando que agora já não se usa mais negro, que é o preto. Então assim não é por isso que eu estou nessa. Não sei exatamente que temos apoio”.*

Informei que poderia ficar à vontade nesse momento e que os termos seriam trabalhados no decorrer dos encontros. Entretanto, cabe ressaltar que, segundo Brasil (2010):

> IV - População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (Brasil, 2010, p.).

A mesma professora relatou: *“Eu tive dificuldade, inclusive, há uns quinze dias atrás. [...] Tem um aluno que é negro, só que, assim, é uma questão de higiene*

mesmo, sabe? Então, assim, às vezes ele acaba cheirando xixi, enfim. E tem alguns alunos que não querem ficar perto dele. Eu percebo isso". Nesse momento, a professora evidenciou se sentir incomodada com a própria lembrança. Precisa-se lembrar que a criança negra muitas vezes constitui-se pessoas e cidadãs, sob um acolhimento no seio familiar, na comunidade negra, no Movimento Negro. Já na rua, na escola, além de outros ambientes é muito comum sofrerem desconfianças e rejeição (Silva, 2015).

Ainda na fala da professora Isabela: *"Agora, eu não sei exatamente se é por conta do cheiro ou se é por conta da etnia. Então, assim, é uma coisa que eu percebi ali que eu tento que eu tenho de trabalhar. Olha, a gente precisa ficar perto dos colegas, às vezes, troco um ou outro de lugar, porque acaba tendo as "panelinhas', né?"*.

Diante dessa mesma reflexão, a professora Ana comentou: *"eu acho que tem tudo a ver, porque a gente lida com o corpo e toda essa relação vem a partir do olhar que a gente tem do corpo, com o corpo do outro, com o nosso, com, na verdade, o que representa para a gente. Eu acho que na educação física isso fica mais exposto ainda".*

Comentei a reflexão da Professora Ana, concordando que a aula de educação física escolar pode ser sujeita a essa exposição. É importante ressaltar também, que as aulas de educação física refletem, até hoje, o ideal de branqueamento proposto pelo estado brasileiro, através de práticas corporais e práticas sociais que privilegiam a representação da classe dominante, a raça branca (Maranhão, 2009).

Nesse momento, agradeci ambas as professoras pelas respostas e pelas contribuições. Afirmei que: *"Se vocês estão dizendo que essas relações étnico-raciais, elas, de fato, elas estão presentes dentro da nossa escola e na aula de educação física, há uma outra pergunta aqui sobre essa questão..."*.

Na sequência, apresentei a questão: *"Para vocês, alguma dificuldade didática ou meteorológica para tratar essas questões?".*

A professora Ana respondeu que: *"Eu acho que sim, porque além da questão didática, também tem a questão de como trabalhar, né? De como isso vai ser colocado, de como a gente vai abordar, em que momento que eu vou trabalhar. É bem complicada".*

A mesma professora ainda afirmou que: *"É uma coisa que eu tento ter um diálogo com eles sempre, mas algumas vezes só que são trabalhadas pensando em*

conteúdo. A gente trabalha quando é dança brasileira ou lutas de origem afro brasileira, mas isso traz mais para o dia a dia das conversas, dos debates, das intervenções que nós somos obrigados a fazer, o que vai um pouco, não muito voltada para essa parte de conteúdo".

A professora Isabela fez uma prévia da sua resposta, explicando que possui muito mais aulas em uma escola do que em outra, por isso a convivência é muito maior em uma escola. Em seguida, relatou que: *"[...] estou tendo muita dificuldade lá na escola com a intervenção familiar. Então, assim, a gente está sendo avaliado, entre aspas, a todo momento, sabe? Então, os pais, eles estão interferindo na nossa relação ali na aula, na nossa aula. Então, assim, porque o professor isso, porque o professor fez aquilo, então, assim eles ligam a uma escola, eles vão até à escola. Então, eu vejo muita dificuldade didática, metodológica e na relação familiar mesmo, apesar de não ter tantos problemas lá".*

O depoimento da professora Isabela evidencia uma grande dificuldade de se trabalhar conteúdos que, historicamente, ficaram marginalizados na educação física escolar. Nas palavras da própria professora: *"a gente não sabe até que ponto a gente trabalhar algum tema diferente, de trabalhar alguma coisa que nem eu fiz as aulas de luta, mas a gente fica pensando 'quer ver que o pai vai vir aqui reclamar, porque a gente está ensinando luta da escola'. Então, assim eu, pelo menos, fico com muito receio quanto a isso".*

Quando se trata dessa questão, ambas as professoras evidenciam um esforço e um desejo para que a temática étnico-racial seja desenvolvida de alguma forma dentro do ambiente escolar. Também, em suas falas, evidenciaram também um entusiasmo em resistir e continuar nessa perspectiva de trabalho. Segundo a própria professora Isabela: *"Então eu estou com um pouco de dificuldade sim. Só para conseguir mostrar melhor a minha situação... Eu acho muito viável a gente trabalhar os temas mais diversos possíveis, os conteúdos e as temáticas. Mas, assim, a gente está com esse problema, a gente fica pensando, não que isso vai ser um impedimento para trabalhar. Jamais. Eu vou trabalhar isso".*

Na sequência, expliquei que isso seria abordado em outros encontros e que isso afeta o desenvolvimento das identidades das crianças.

Após, explanei a ideia de que já foi respondido alguns pontos sobre as questões étnico-raciais na sociedade, na escola e nas aulas de educação física.

Sobre esse ponto, trouxe a seguinte questão: *a educação física pode exercer algum papel na educação das relações étnico-raciais? Por quê?*

A professora Isabela afirmou que seria difícil responder rápido. Após um breve tempo de reflexão, ela respondeu*: "Eu vejo assim: através do movimento, de atividades diferenciadas para eles [crianças]. Diferenciadas, eu quero dizer sair da sala de aula, estar sentado na cadeira. Eu vejo que a gente tem uma força muito grande quanto a isso. Na nossa aula, utilizamos de paixão e eles [crianças] se entregam de verdade. E eu acredito que é nesse momento que a gente tem que começar a discutir [...]"*.

A professora Ana também afirmou que: *"Além das do que a gente aborda dos nossos conteúdos ser bem extenso, com várias possibilidades, eu acho que é a hora que eles estão mais "vulneráveis", mais abertos [...]. Eles passam todo o tempo sentados, com algumas relações que são induzidas, né? Dá para saber mais ou menos o que vai acontecer. O que foge um pouco é a nossa aula, que pode trazer situações e a convivência deles, porque não teriam em outros lugares"*.

A professora Isabela deu sequência à fala, afirmando: *"É um ponto muito importante, cortando aqui porque ali, na sala de aula, é um momento que eles não têm tanta interação. Tem professor que não gosta, que fica falando [...]. Nem todos os professores trabalham os debates, atividades diferenciadas. Muitos ainda trabalham só com aula expositiva, uma carteira na frente da outra. Então, eles não têm um momento para eles se expressarem e, às vezes, a aula de educação física é o único momento que eles vão ter para eles expressarem alguma coisa de valores que eles trazem, já deles".*

Agradeci as respostas e reflexões das professoras e segui com um outro questionamento: você já fez ou faz algum trabalho que evidencie e as questões étnico-raciais ou a cultura afro brasileira nas aulas?

A professora Ana respondeu: *"Algum trabalho, como forma de projeto, trabalho estruturado? Não! Mas dentro dos conteúdos? Sim"*. E continuou: *"A gente segue o currículo, dentro das unidades que estão lá, mas nunca pensei num trabalho mais estruturado[...]."*

A professora Isabela também afirmou que nunca trabalhou nada em específico acerca dessa temática. E ainda complementou: *"Realmente, quando acontece alguma coisa específica, a gente precisa tematizar. Mas a vontade sempre teve. Esse ano, que eu me sinto mais confiante de poder "mudar as coisas", de*

tentar fazer as coisas diferentes para ver se motiva mais e para ver a relação deles com a aula [...]".

Em ambas as falas, as professoras evidenciaram dificuldades, mas também interesse em abordar a temática da educação das relações étnico-raciais. A demanda de materiais didático-pedagógicos que contemplem da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e lei 11.645/08 (Brasil, 2008), pode-se fazer emergente, além da formação continuada de professores e professoras para a efetiva implementação dessas leis.

Portanto, a sessão de grupo focal buscou evidenciar percepções iniciais das professoras participantes acerca da temática da educação das relações étnico-raciais e também pôde certo interesse e entusiasmo na busca e compreensão de processos educativos que pudessem se relacionar ao contexto escolar.

APÊNDICE G – DIÁRIO DE CAMPO FORMADOR - CURSO “A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NAS AULAS DE ED. FÍSICA”

ENCONTRO 1 – 20/04/2022
TEMA DO ENCONTRO: APRESENTAÇÃO E SESSÃO DE GRUPO FOCAL

OBJETIVOS: Conhecer as participantes; apresentar o cronograma formativo, os temas e conteúdos formativos, além do formato dos encontros; desenvolver uma sessão de grupo focal com as participantes.

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Apresentação pessoal do pesquisador, com duração de 20 minutos;
- Momento 3: Apresentação dos objetivos da pesquisa e do curso, com duração de 10 minutos;
- Momento 4: Apresentação dos conteúdos formativos e das características dos encontros formativos, com duração de 10 minutos;
- Momento 5: Desenvolvimento da sessão de grupo focal, com duração de 60 minutos;
- Momento 6: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida apresentação;
- Momento 2: Realizei a minha apresentação pessoal e profissional, afim de criar um vínculo como as professoras participantes;
- Momento 3: Foram apresentados os objetivos da pesquisa e do curso, além de sanar dúvidas a respeito;
- Momento 4: Foram apresentados os conteúdos formativos e as características dos encontros formativos, além de sanar dúvidas a respeito;
- Momento 5: Neste momento foi desenvolvida a sessão de grupo focal com as professoras. As questões que guiaram a sessão, puderam problematizar e suscitar memórias e reflexões por parte das professoras. As questões seguiram como descrito no (**item X)**;
- Momento 6: Realizamos a sistematização do encontro e avisos para o próximo encontro.

ENCONTRO 2 – 27/04/2022
TEMA DO ENCONTRO: LEIS 10.639/03, 11.645/08 E DCN´S

OBJETIVOS: Reconhecer e discutir as Leis 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais.

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização, com duração de 10 minutos;
- Momento 4: Apresentação da Leis 10.639/03 e 11.645/08, com duração de 30 minutos;
- Momento 5: Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, com duração de 40 minutos;
- Momento 6: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;
- Momento 3: Nesse momento, problematizamos o tema de nosso através da seguinte pergunta: *“Professora, você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08?”;*
- Momento 4: Na sequência, apresentei que cabe aos sistemas de ensino incorporar de forma transversal e integradora a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2018);
- Momento 5: Neste momento conhecemos e discutimos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (BrasiL, 2004). Em uma das reflexões, uma das professoras participantes questionou: *“Seria o papel da escola apenas formar o cidadão para o trabalho e deixar a vida em sociedade em segundo plano?”.* Informei que, assim como veríamos também no documento da BNCC (Brasil, 2018), é papel da educação a formação integral da pessoa numa sociedade complexa;
- Momento 6: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

ENCONTRO 3 – 04/05/2022
TEMA DO ENCONTRO: CORPOREIDADE E INFÂNCIA / O CORPO E O MOVIMENTO NA ESCOLA

OBJETIVOS: Reconhecer e refletir sobre a corporeidade na escola e analisar suas possibilidades sob a ótica do currículo municipal de Bauru

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização, com duração de 25 minutos;
- Momento 4: Apresentação e discussão sobre o conceito de corporeidade, com duração de 60 minutos;
- Momento 5: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro, com duração de 15 minutos.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;
- Momento 3: Nesse momento, problematizamos o tema de nosso através da seguinte pergunta: *"Professora, o que você conhece entende como cultura corporal?".* Nesse momento, para que pudesse estimular o raciocínio das professoras, exibi algumas imagens no *slide* que remetiam à práticas corporais. As professoras refletiram e compartilharam suas impressões inicias sobre cultura corporal. E uma professora ainda complementou: *"Eu vejo assim: através do movimento, de atividades diferenciadas para eles [crianças]. Diferenciadas, eu quero dizer sair da sala de aula, estar sentado na cadeira. Eu vejo que a gente tem uma força muito grande quanto a isso. Na nossa aula, utilizamos de paixão e eles [crianças] se entregam de verdade. E eu acredito que é nesse momento que a gente tem que começar a discutir [...]"*. A outra professora ainda complementou*: "É principalmente nesses momentos de reflexão que vamos conseguir trabalhar essas temáticas, porque na nossa aula realizamos a atividade e depois eu pergunto o que eles [crianças] acharam, o que hoje foi de positivo, foi de negativo, o que gostaram? Enfim, a gente tem muita reflexão durante as nossas aulas"*.

- Momento 4: Na sequência, apresentei a relação de cultura corporal com as diretivas do Currículo Comum do Ensino Fundamental municipal de Bauru, trazendo trechos do documento. Em um momento de discussão, surgiu a

seguinte observação feita por uma professora: *“No trabalho com a educação física, essas relações ficam ainda mais evidentes, porque lidamos com o corpo e, muitas vezes, essa aprendizagem só vai ser oportunizada nesse momento”*. Ressaltei informando também é papel de todos e todas dentro da escola valorizar a cultura corporal das crianças, não sendo um momento exclusivo da educação física ;

- Momento 5: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

ENCONTRO 4 – 11/05/2022

TEMA DO ENCONTRO: O CORPO COMO FENÔMENO SOCIAL, A ESCOLA E OS MARCADORES SOCIAIS DE DIFERENÇA

OBJETIVOS: Identificar e refletir o corpo como um fenômeno social, o contexto histórico escolar e os marcadores sociais de diferença como fundantes desse fenômeno.

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização através da análise e reflexão de vídeo, com duração de 30 minutos;
- Momento 4: Discussão sobre a disciplinarização dos corpos e o papel social da escola, com duração de 30 minutos;
- Momento 5: Apresentação e reflexão do papel social e os marcadores sociais de diferença, com duração de 30 minutos;
- Momento 6: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;
- Momento 3: Nesse momento, assistimos ao videoclipe “Another Brick in the Wall”, da banda Pink Floyd, para a posterior análise e discussão acerca de como organização pode moldar a repressão e a docilização dos corpos, a partir de Foucault (1987). Ambas as professoras afirmaram conhecerem a

música presente no clipe, mas não o seu teor crítico-reflexivo. Neste momento, as professoras puderam refletir e expor seus pensamentos sobre como a escola lida com os mecanismos disciplinares que adentram o ambiente e a vida das crianças. A discussão e reflexão se estendeu, devido à participação efetiva das professoras;

- Momento 4 e 5: Na sequência, apresentei um slide que tratava justamente do conceito de docilização dos corpos promovido pela escola (e outras instituições), a partir do pensamento de Foucault (1987). Após, fizemos uma interligação com os aspectos étnico-raciais compostos por nossa sociedade e que esses aspectos são fundados nos marcadores sociais de diferenças. É importante ressaltar que as professoras identificaram e criticaram as aulas de educação física escolar, relatando que também é função da educação física escolar questionar esses marcadores sociais, como etnia, raça, classe social, gênero, etc.;
- Momento 6: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

ENCONTRO 5 – 18/05/2022
TEMA DO ENCONTRO: A PESSOA NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

OBJETIVOS: Conhecer e refletir sobre o contexto histórico-social da pessoa negra na sociedade brasileira

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização e discussão do processo sócio histórico do corpo negro na sociedade brasileira, com duração de 60 minutos;
- Momento 4: Apresentação e discussão da etnicidade como um marcador social, com duração de 25 minutos;
- Momento 5: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro, com duração de 15 minutos.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;

- Momento 3: Nesse momento, exibi uma imagem do decreto número 1.331-A, de 1854, Artigo 69, no qual se proibia a pessoa negra, em sua grande maioria, de frequentar as escolas. As professoras leram a imagem, refletiram sobre ela e evidenciaram um certo espanto. Relataram que a legislação apresentada, remetia à época da escravidão e que demonstrava muitos preconceitos e estereótipos. Em seguida, apresentei um breve histórico da legislação que correspondia às questões étnico-raciais, desde 1850 com a lei de terras (onde não pessoas negras não poderiam ser proprietárias) até 2012 com a lei das cotas sociais e raciais nas universidades. Durante esse momento, as professoras afirmaram desconhecer várias leis e evidenciaram espanto e revolta em alguns momentos. Apresentei algumas imagens que remetem a essa linha histórica das legislações e práticas sociais acerca dos direitos, religião e cultura afro-brasileira e africana, como o decreto número 847, de 1890, que regia sobre as penalidades para os praticantes da capoeira. Inclusive, nesse momento, uma das professoras questionou: *"O que foi feito desde que esse decreto caiu, pra ele não existir mais na prática?".*
  No que tange a corporeidade negra, discutimos sobre as legislações que inibiam ou proibiam as manifestações típicas da população afro-brasileira e como elas foram criminalizadas e/ou demonizadas, como a própria capoeira, o samba, o funk e o rap;
- Momento 4: Na sequência, apresentei duas imagens de trechos do jornal Diário do Rio de Janeiro, de 1860, na repartição da polícia, onde são informadas algumas prisões. Nessas ocasiões, duas das prisões se dão em decorrência de as pessoas serem "suspeitas de serem escravas" e a outra prisão se dá pela pessoa ser suspeita de ser capoeirista. Após essa exposição, expliquei que haviam algumas características que criavam um imaginário social sobre determinada população, principalmente sobre sua cultura e sobre seu corpo. Apresentei, nesse momento, um slide sobre o marcador social da etnicidade, onde refletimos sobre a imagem social criada da população afro-brasileira relacionada a uma cultura de pobreza. As professoras contribuíram afirmando que essa situação ainda faz muito sentido hoje. Após, apresentei um slide explicando que, além da exploração econômica, a sociedade dominante ainda explorava os aspectos cultural, psicológico e ideológico (Gonzalez, 2020) e finalizei contextualizando brevemente o plano do estado brasileiro de embranquecimento da população, a partir do Congresso Universal da Raças, realizado em Londres em 1911;
- Momento 5: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, a partir de uma charge apresentada em slide, com uma ironia sobre a democracia racial e definindo o termo etnia, segundo Hall (2006), além de conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas. Na sistematização do encontro, uma das professoras relatou que foi um momento muito rico, pois muitos dos pontos trazidos ela não tinha conhecimento.

ENCONTRO 6 – 25/05/2022
TEMA DO ENCONTRO: RAÇA E IDENTIDADE

OBJETIVOS: Reconhecer definições das DCN´s (2004) e analisar os aspectos identitários raciais

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização através do questionamento “Pra você, o que é ser negro(a)?”, com duração de 15 minutos;
- Momento 4: Apresentação e análise do vídeo “O enigma da energia escura”, episódio “O que é raça?”, com duração de 25 minutos;
- Momento 5: Análise e discussão do signo de raça, através de SILVA (1998), com duração de 15 minutos;
- Momento 6: Retomada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, com duração de 20 minutos;
- Momento 7: Análise das questões de identidade, segundo MUNANGA (2005), com duração de 15 minutos;
- Momento 8: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro, com duração de 10 minutos.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;
- Momento 3: Nesse momento, iniciamos com uma problematização através do questionamento: “Pra você, o que é ser negro(a)?”;
- Momento 4: Na sequência, apresentei “O enigma da energia escura”, episódio “O que é raça?”, apresentado pelo *rapper* Emicida e que contextualiza a origem da ideia de raça na modernidade. Uma das professoras relatou que o vídeo, com duração de 6 minutos, trouxe muitas reflexões e muitos pontos a serem aprofundados, mas não conseguiu desenvolver uma reflexão crítica nesse momento;
- Momento 5: Neste momento, realizamos uma apresentação da origem da ideia de raça na modernidade, além de uma análise e discussão, a partir de SILVA (1998), sobre a ideia de raça e seu vínculo social. Apresentei também que a ideia de raça não se concretiza no âmbito biológico e que essa lógica se dá a partir da dominação dos europeus nos territórios da América.

Nesse momento uma professora relatou já ter presenciado essas relações na escola: *“Na escola, eu não vou sentar perto daquele aluno, porque aquele aluno é negro, então não quero me relacionar. Eu vejo que tem muitos alunos que às vezes vêm com esses preconceitos de casa mesmo”* ;

- Momento 6: Retomada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais através das definições das DCN’s e de Fanon (...). Neste momento, reconhecemos os principais pontos da DCN´s e suas definições acerca da identidade negra no Brasil. Nesse momento, ambas as professoras contribuíram bastante para a discussão sobre a identidade negra e seus aspectos na vida e puderam reconhecer o processo de construção da identidade negra no Brasil;
- Momento 7: Continuando a análise das questões de identidade, a partir das DCN´s, discutimos os parâmetros estudados por Munanga (2005) sobre a identidade social e identidade racial, suas composições e seus comportamentos étnicos. Discutimos também a questão da negritude, segundo o mesmo autor, desvelando seus aspectos constitutivos e suas marcas. Nesse momento, fizemos uma relação sobre a identidade desenvolvida pelas crianças na escola e as informações que ela acessa na escola, muitas vezes de forma colonizada. Refletimos também, sobre a influência da educação física escolar na reprodução de estereótipos e ressignificação dos conteúdos trabalhados, trazendo um sentido político positivo das práticas corporais afro-brasileiras e africanas;
- Momento 8: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

ENCONTRO 7 – 01/06/2022

TEMA DO ENCONTRO: BNCC, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS

OBJETIVOS: Identificar e analisar aspectos específicos da BNCC e Educação das Relações Étnico-raciais

LOCAL: encontro realizado de forma presencial, no mesmo horário estabelecido em encontros anteriores.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 20 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 20 minutos;
- Momento 3: Problematização: análise das competências gerais da educação básica (BRASIL, 2018), com duração de 15 minutos;
- Momento 4: Problematização: análise das competências específicas de educação física para o ensino fundamental (BrasiL, 2018), com duração de 20 minutos. Nesse momento, uma das professoras questionou o fato de as competências específicas da BNCC apresentarem práticas corporais eurocentradas. A mesma refletiu: *“É o efeito da colonização na escola”.* Em

decorrência dessa reflexão, a outra professora participantes questionou se o objetivo disso não seria deixar de valorizar a cultura africana e afro-brasileira. Ou segundo a mesma: "*"Depreciar a cultura afro-brasileira faz com que as crianças não se identifiquem com a própria cultura".* Informei que a reflexão fazia muito sentido e que a própria história dos conteúdos escolares, inclusive na educação física, apresenta um viés colonial. Por isso, conheceríamos também a pedagogia decolonial;

- Momento 5: Apresentação e análise das unidades temáticas da BNCC (BRASIL, 2018), com duração de 15 minutos;
- Momento 6: Aprofundamento e discussão sobre as habilidades selecionadas a serem desenvolvidas da BNCC (BrasiL, 2018), com duração de 20 minutos. Nesse momento, uma das professoras sugeriu que o trabalho dentro da unidade de jogos e brincadeiras poderia ser ideal para o 5º ano: *"Eles se atraem mais pela unidade de brincadeiras e pode ser interessante para quebrar preconceitos da cultura negra";*
- Momento 7: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro, com duração de 10 minutos.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas uma sala, localizada no SESI, Centro Educacional de ensino fundamental, número 358, onde recebi as professoras e pudemos retomar alguns pontos específicos dos encontros anteriores;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e explicitei sobre a importância de formularmos alguns encaminhamentos para nossa sequência didática, a ser desenvolvida com as crianças. Neste encontro, as professoras relataram que seria mais interessante desenvolver as atividades com as turmas dos 5º anos, visto que estas turmas poderiam significar de forma mais positivas as aprendizagens acerca das relações étnico-raciais;
- Momento 3: Nesse momento, realizamos uma problematização através da análise da competência gerais da educação básica, trazidas por (BRASIL, 2018), onde pudemos discutir e refletir sobre essas competências e ainda relacioná-las ao contexto escolar das professoras;
- Momento 4: Na sequência, apresentei, analisamos e discutimos as competências específicas da educação física para o ensino fundamental, propostas por (Brasil, 2018);
- Momento 5: Neste momento, analisamos e discutirmos sobre as unidades temáticas apresentada por (BRASIL, 2018);
- Momento 6: A partir a seleção da habilidade, proposta por Brasil (2018), realizamos a análise e discussão dos objetivos a serem contemplados a partir da habilidade da BNCC. Neste momento, pudemos aprofundar e refletir acerca da interpretação dos objetivos a serem contemplados com o nosso projeto, a partir da habilidade selecionada da BNCC;
- Momento 7: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

ENCONTRO 8 – 08/06/2022
TEMA DO ENCONTRO: PEDAGOGIA DECOLONIAL

OBJETIVOS: Compreender aspectos introdutórios da pedagogia decolonial e relacioná-los com as aulas de educação física escolar

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização: “31 de outubro” , com duração de 15 minutos;
- Momento 4: Análise e aprofundamento do pensamento decolonial, com duração de 15 minutos;
- Momento 5: Discussão: pensamento decolonial e educação física escolar, com duração de 20 minutos;
- Momento 6: Análise de obra: “Brincadeiras africanas para a educação cultural (CUNHA, 2016), com duração de 40 minutos;
- Momento 7: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro, com duração de 10 minutos.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;
- Momento 3: Afim de problematizar o tema do encontro, analisamos uma imagem que apresentava a seguinte pergunta: “O que se comemora no dia 31 de outubro?”. Pedi para que as professoras respondessem com a primeira informação que vier à memória. Ambas as professoras refletiram acerca de suas próprias impressões, entretanto afirmaram que a primeira informação que vem à memória é a do *Hallowen.* Neste momento, questionei se poderia existir, no mesmo dia, a comemoração de alguma outra figura folclórica, para além do *Hallowen*, mas ambas as professoras afirmaram não lembrar. Segui a apresentação de *slides* com a pergunta: “Qual foi sua resposta?”. Questionei se as respostas apresentadas remetiam às nossas culturas locais. Ambas concordaram que não. Informei então sobre a comemoração no dia 31 de outubro, desde 2013, do Dia do Saci e tal medida visa valorizar nossas culturas locais, de nossos povos, em detrimento das culturas hegemônicas que permeiam nossas subjetividades. Após, afirmei que essa é uma das bases do pensamento decolonial;
- Momento 4: Na sequência, realizamos uma análise e reflexão sobre as bases do pensamento decolonial, a partir de Quijano (2005). Apresentei, através de *slides*, que o pensamento decolonial propõe um rompimento com

subjetividades eurocentradas e a valorização dos saberes e culturas dos povos originários e historicamente marginalizados;

- Momento 5: Neste momento, apresentei e problematizamos sobre como a ideia de uma educação decolonial poderia refletir nas práticas pedagógicas da educação física escolar;
- Momento 6: Neste momento, as professoras dispuseram de um tempo inicial para analisar a obra: Brincadeiras africanas para a educação cultural (Cunha, 2016). É importante ressaltar que ambas as professoras já tiveram contato com a obra e realizaram, individualmente, uma leitura e análise da proposta da obra e do seu conteúdo. As professoras iniciaram uma seleção prévia das brincadeiras apresentadas na obra, das quais poderiam desenvolver com suas turmas dos 5º anos. As professoras justificaram que, por conhecerem seus grupos discentes, o trabalho com os 5º anos poderia se desenvolver de forma mais aprofundada e com engajamento maior dos estudantes;
- Momento 7: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

ENCONTRO 9 – 15/06/2022
TEMA DO ENCONTRO: VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

OBJETIVOS: Conhecer os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e relacioná-los às aulas de educação física escolar

LOCAL: encontro realizado de forma síncrona, *online* através da plataforma *Google Meet*, das 17h45min às 19h45min.
MATERIAIS UTILIZADOS: apresentação de slide e vídeos.

ROTEIRO FORMATIVO:

- Momento 1: Acolhida das participantes, com duração de 10 minutos;
- Momento 2: Retomada de alguns pontos discutidos no encontro anterior, com duração de 10 minutos;
- Momento 3: Problematização: “Qual foi a primeira aprendizagem que você tece sobre a África?” , com duração de 20 minutos;
- Momento 4: Discussão e análise das respostas e reflexões da problematização, com duração de 15 minutos;
- Momento 5: Apresentação: Professora Azoilda Loretto Trindade e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, com duração de 35 minutos;
- Momento 6: Análise de obra: “Modos de brincar: caderno de saberes, fazeres e atividades (BRASIL, 2010), com duração de 20 minutos;
- Momento 7: Sistematização do encontro e avisos sobre o próximo encontro, com duração de 10 minutos.

DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES:

- Momento 1: As professoras foram recebidas na sala *online* e foi disponibilizado um tempo para ajustes de equipamentos eletrônicos e/ou *internet*. Aproveitaremos este momento para uma rápida conversa inicial;
- Momento 2: Relembramos alguns pontos discutidos no encontro anterior e retomei alguns avisos sobre o formato dos nossos encontros, salientando que o diálogo seria fundamental para atingirmos os objetivos;
- Momento 3: Afim de problematizar o tema do encontro, apresentei no *slide* um mapa que evidenciava, em preto e branco, o continente africano. Deixei a imagem por cerca de 2 minutos, onde as professoras puderam inferir suas primeiras impressões. “Bom. É o mapa da África” afirmou uma das professoras. Em outro momento, a outra professora afirmou que pouco conhecia do continente africano provavelmente pelo pouco contato com esses saberes. Na sequência, exibi, de forma sobreposta ao mapa, a seguinte questão: Qual foi a primeira aprendizagem que você teve sobre a África?
- Momento 4: Na sequência, propus uma análise das respostas anteriores, questionando o porquê de nós, frequentemente, conhecermos a África por determinados estereótipos;
- Momento 5: Neste momento, apresentei a professora Azoilda Loretto Trindade e um pouco do seu trabalho, com foco nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Ao perguntar para as professoras se elas conheciam esses valores, ambas afirmaram que não conheciam. Encerramos esse momento com a reflexão de que num processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação e a sujeição do outro, a subtração de sua energia vital (mais-valia), a competição, a racionalidade, a apartação ser humano-natureza, a maquinização e a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros, e que também se fazem presentes;

- Momento 6: Neste momento, as professoras dispuseram de um tempo para analisar a obra: Modos de brincar: caderno de saberes, fazeres e atividades (Brasil, 2010). Realizamos a análise de algumas brincadeiras e as possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, contextualizando tais atividades e valorizando seus aspectos;
- Momento 7: Realizamos a sistematização do encontro com as docentes, onde conferiremos o atendimento dos objetivos estabelecidos no início do encontro e esclareceremos eventuais dúvidas.

APÊNDICE H – PLANO DE AULA – TEMA MOÇAMBIQUE

Plano de Aula

AULA / TEMA: MOÇAMBIQUE

HABILIDADE BNCC
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

OBJETIVOS
- Conhecer, experimentar e fruir brincadeiras de Moçambique - Conhecer e valorizar aspectos históricos, sociais e culturais de Moçambique

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Inicialmente serão apresentadas algumas imagens de Moçambique (sem mencionar o nome do país), para que as crianças leiam essas imagens, interpretem e criem hipóteses sobre qual é esse país. Após as primeiras leituras e interpretações, o professor explica que essas imagens são referentes a Moçambique, que é um dos 54 países que compõe o continente africano. Logo em seguida, podemos promover um desafio: encontrar o país no mapa do continente africano.

VIVÊNCIAS

TERRA – MAR

Adaptação de uma brincadeira popular de **Moçambique**.
É uma brincadeira simples, mas muito atrativa para as crianças de todas as idades. Uma longa reta é riscada no chão. Um lado é a “Terra” e o outro “Mar”. No início todas as crianças podem ficar no lado da terra.
 Ao ouvirem: mar! Todos pulam para o lado do mar.
 Ao ouvirem: terra! Pulam para o lado da terra.

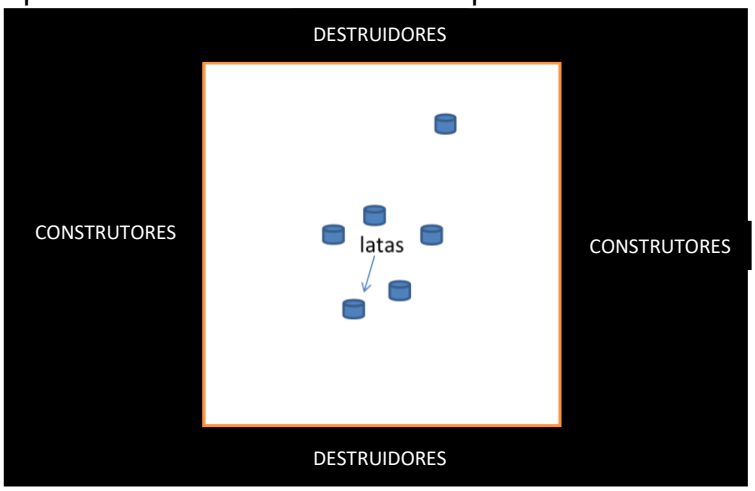
Quem pular para o lado errado ou fazer menção de pular quando não deve pular sai. O último a permanecer no jogo vence.

VIVÊNCIAS

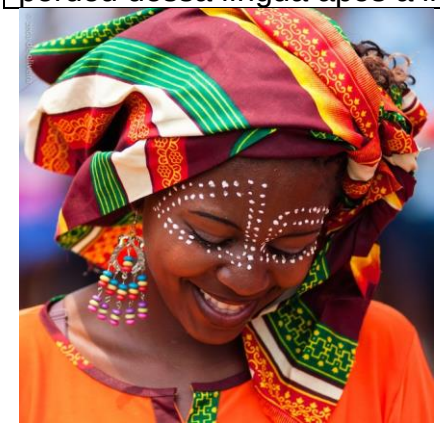
Litoti /“meu Deus!”/bolada

Adaptação de um jogo de Maputo e Niassa, cidades de **Moçambique**.
Nesta brincadeira há duas equipes. Uma é a construtora e a outra a destruidora. O campo é divido entre as equipes. O objetivo da equipe construtora é empilhar as latas espalhadas dentro do campo. O objetivo da equipe destruidora é, lançando a bola, destruir a pilha de latas ou acertar o jogador que está empilhando as latas, pois este sai do jogo. As equipes reversam em cada partida, trocando de funções, ou seja, em uma são construtoras e na outra a destruidora.

Delimita-se um campo, conforme o desenho. As equipes se dividem em torno do campo. Nas laterais ficam os integrantes da equipe construtora e ao fundo e a frente todos da equipe destruidora. Distribuídas dentro do campo ficam as latas, em um total de 6. A bola fica com a equipe destruidora. De dois em dois, os jogadores da equipe construtora devem entrar no campo e tentar empilhar as latas. Se conseguirem, devem passar uma das pernas por cima do monte de latas, e derrubar o monte com os pés, marcando um ponto. Uma nova dupla tenta aumentar os pontos da equipe construtora, entrando no campo e tentando montar uma nova pirâmide e chutá-la e assim por diante. Caso a equipe destruidora consiga acertar a bola em um dos dois jogadores que estão empilhando as latas, este está fora do jogo e deve ser substituído por outro da equipe construtora. O jogo termina quando todos da equipe construtora tiveram oportunidade de tentar montar a pirâmide.

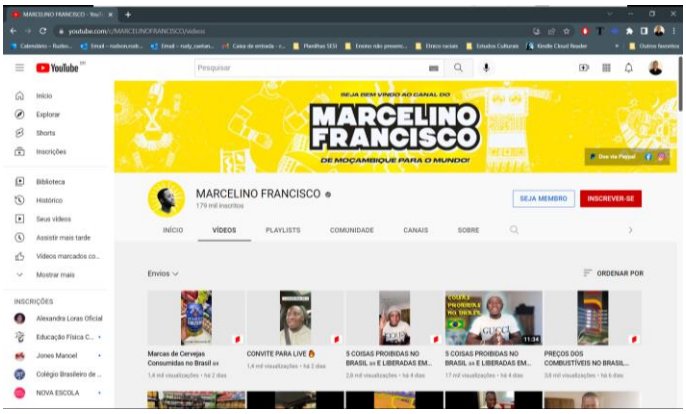


APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Após a brincadeira, a professora pode desenvolver os conhecimentos cartográficos, apresentando e localizando Moçambique no continente africano, além de falar um pouco sobre história de Moçambique, bem como da profunda relação deste país com o mar, por meio de atividades comerciais ao longo da costa marítima, iniciadas antes da chegada dos portugueses. A professora pode informar aos alunos que este país foi povoado primeiramente pelos Bantos, que difundiram as atividades voltadas à agricultura, pecuária, metalurgia e comércio, e que da fusão de comunidades Árabes e Bantas surgiu a cultura Suaíli que se expandiu principalmente no norte de Moçambique e regiões costeiras e ilhas do Quênia e Tanzânia. A partir dessas informações, a professora pode informar aos estudantes que o povo originário de Moçambique são os Bantos que falam a língua Suaíli. Muito se perdeu dessa língua após a invasão e colonização dos portugueses.



*Vestimenta e pintura de rosto como parte da cultura do povo Banto / Em Moçambique se pratica bastante o surf

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Sugestões para aprofundamento: - Apresentação: Youtuber Marcelino Francisco – De Moçambique para o mundo! - Análise de notícia: https://pt.globalvoices.org/2016/09/18/mocambique-conquista-a-sua-primeira-medalha-nos-jogos-paralimpicos/



*Marcelino Francisco é uma personalidade jovem moçambicana que atua como youtuber

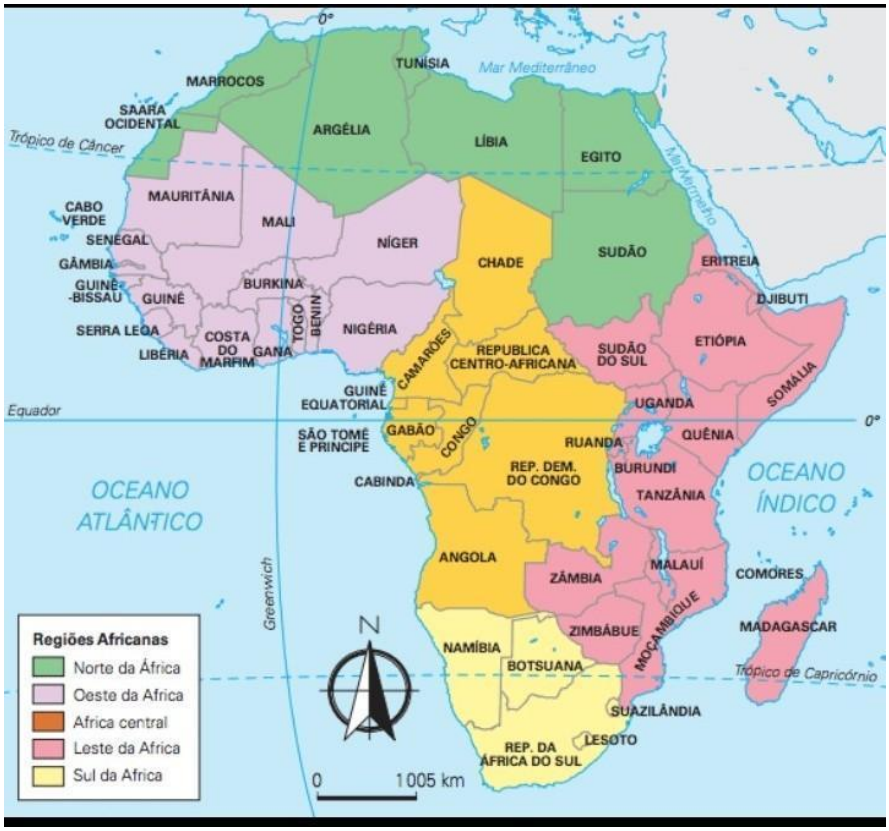
Edmilsa Governo com o seu guia Filipe João Chaimite medalha de Bronze dos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro 2016- Foto: Cedida por Edmilsa Governo

*Análise da notícia: https://pt.globalvoices.org/2016/09/18/mocambique-conquista-a-sua-primeira-medalha-nos-jogos-paralimpicos/

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Após a brincadeira, a docente pode destacar a riqueza da cultura e arte moçambicana, em suas diferentes linguagens. Uma possibilidade de imersão na arte moçambicana é apresentar imagens de obras do artista visual moçambicano, o pintor Malangatana Ngwenya. Após a apresentação das imagens de algumas produções desse artista, o docente pode propor aos alunos a realização de releituras de algumas obras.

*Artista plástico Malangatana Ngwenya de Moçambique

AVALIAÇÃO
A avaliação se dará sob os seguintes critérios e instrumentos: - Participação e envolvimento nas vivências propostas; - Participação nas discussões e reflexões propostas, através das rodas de conversas; - Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais desenvolvidos.



*Mapa a ser apresentado em cada aula, localizando o país correspondente às brincadeiras e jogos trabalhados

APÊNDICE I – PLANO DE AULA – TEMA ANGOLA

Plano de Aula

AULA / TEMA: ANGOLA

HABILIDADE BNCC
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

OBJETIVOS
- Conhecer, experimentar e fruir brincadeiras de Angola - Conhecer e valorizar aspectos históricos, sociais e culturais de Angola

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Inicialmente serão apresentadas algumas imagens de Angola (sem mencionar o nome do país), para que as crianças leiam essas imagens, interpretem e criem hipóteses sobre qual é esse país. Após as primeiras leituras e interpretações, o professor explica que essas imagens são referentes a Angola, que é um dos 54 países que compõe o continente africano. Logo em seguida, podemos promover um desafio: encontrar o país no mapa do continente africano.

VIVÊNCIAS
E para conhecer um pouco mais do país, vamos brincar? **TENGLACH** Desenha-se um círculo no chão com sete passos de diâmetro. Duas crianças se posicionam dentro da roda. Uma deve ficar sentada no meio do círculo. A outra deve ficar de pé e ser o “guardião”. As outras crianças se espalham ao redor do círculo. Os jogadores, que estão ao redor do círculo, devem tentar entrar no círculo e tocar o ombro do companheiro sentado no meio da roda, sem deixar-se tocar pelo guardião. Se o guardião tocar em alguém, este jogador tocado sai do jogo. Quem conseguir tocar a criança sentada no meio do círculo escolhe qual papel assumirá, se o sentado ou o de guardião. Em todos os casos o antigo guardião sai do jogo. Caso a criança que ganhou do guardião decidir ficar sentado, quem estava sentado, torna-se o novo guardião.

VIVÊNCIAS
PEGA PEGA DA LIBERDADE Adaptação de uma brincadeira como parte da cultura da capoeira. Inicia-se com uma brincadeira tradicional de pega-pega, onde quem for pego se torna o pegador. Depois podemos conversar com as crianças sobre quais variações de pega-pega elas conhecem e brincar sob essas variações. Após colocaremos a regra onde quem for pego “congela” (permanece estático) e abaixa. Os participantes da brincadeira poderão “soltar” quem foi pego, com um movimento passando o pé sobre sua cabeça. Nesse momento, questiona-se aos alunos sobre o quê se parece esses movimentos. Ao relacionar com a capoeira, conta-se sobre as lutas dos povos escravizados aqui no Brasil pelo sua libertação e seus direitos, relacionando o pega pega com a liberdade de vida. Nesta brincadeira, os(as) participantes estão em liberdade e o pegador interpreta o papel de uma função que era responsável por capturar quem tentava lutar pela sua liberdade do regime da escravidão (capitão do mato). É crucial para que não sejam reforçados estereótipos, que o(a) professor(a) contextualize e traga uma reflexão acerca dos personagens vivenciados na brincadeira, assim os estudantes poderão refletir e ressignificar suas impressões sobre esse contexto.

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO

Após as brincadeiras, o professor pode destacar que sendo angola um país que também possui o português como uma das línguas oficiais, fruto da colonização portuguesa, assim como no Brasil.

Contextualizando a brincadeira do Pega-pega Capitão do Mato, podemos explicar que essa brincadeira é parte da cultura da capoeira e que existem 2 estilos básicos de capoeira: a capoeira angola e capoeira regional.

O nome Capoeira Angola é devido às pessoas trazidas também da Angola, principalmente no estado da Bahia. A capoeira angola traz a raiz do patrimônio cultural vindo da África e se diferencia da capoeira criada aqui no Brasil por tem um ritmo mais lento e por uma leveza que se aplica aos golpes da capoeira.

Nesse momento, podemos explicar também sobre um Valor Civilizatório Afro-brasileiro, a ancestralidade. A cultura ancestral trazida da África para o Brasil, mesmo sendo proibida, resistiu e segue até hoje presente em nosso território.

Podemos explicar também sobre outros 2 Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, a musicalidade e a circularidade, já que ficaram tão presentes nas brincadeiras e são valores fundamentais na capoeira.

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO

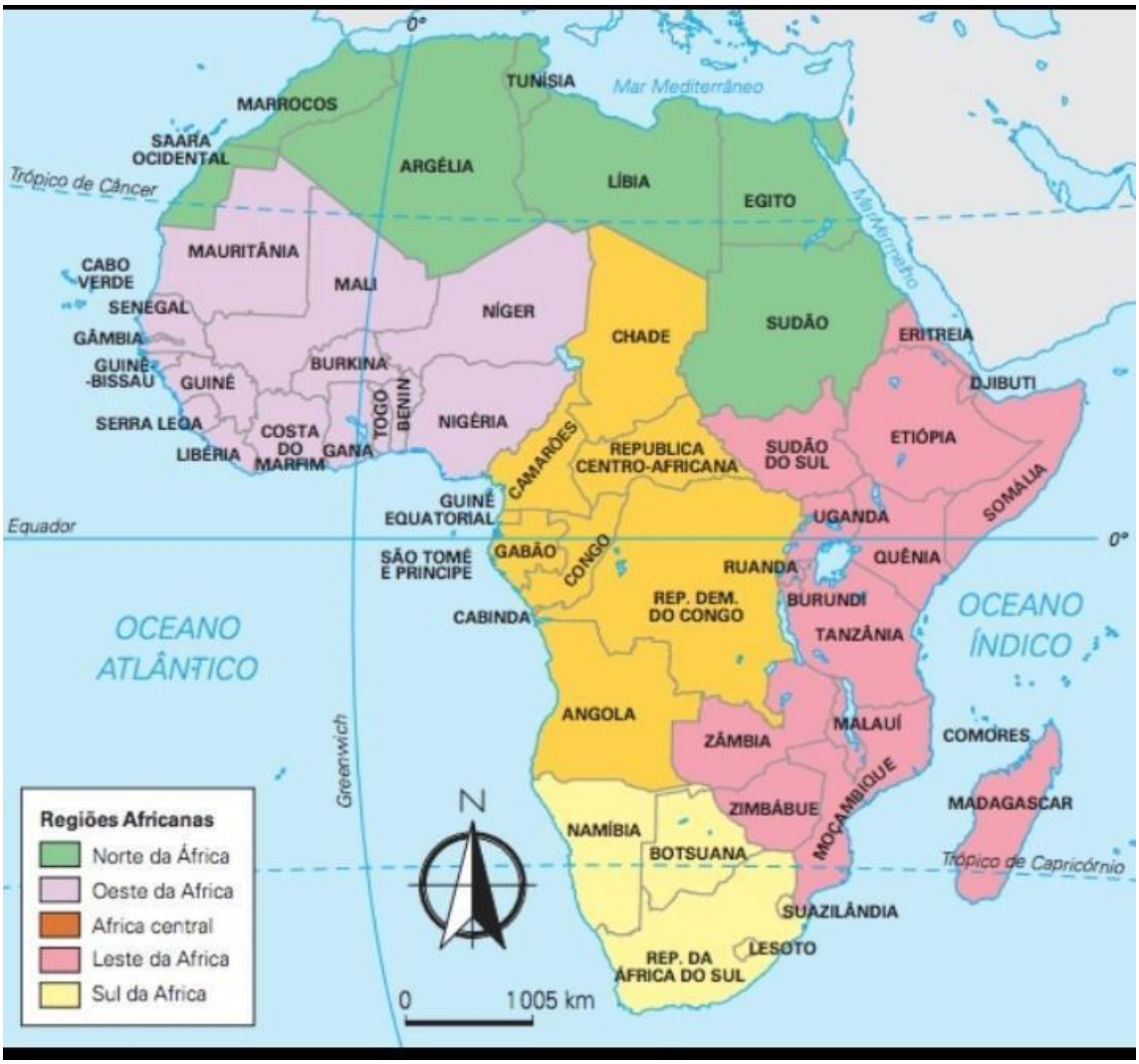
Sugestões para aprofundamento:

- Apresentação e reflexão de imagens, contextualizando a Angola: o futebol é o esporte mais popular na Angola e o basquete é o esporte mais vitorioso; a seleção feminina de handebol de Angola é a mais vitoriosa na África; Leila Lopes foi considerada a mulher mais bonita do mundo no Miss Universo 2011;

- Apresentação do Canal do Youtube, produzido pelo jovem Angolano Kinibismael: África do Jeito que Nunca Viu (https://www.youtube.com/c/%C3%81fricadoJeitoQueNuncaViu/featured)

- Apresentação do vídeo 10 Curiosidades sobre Angola: https://www.youtube.com/watch?v=TMx7iBPUT_8&ab_channel=%C3%81fricadoJeitoQueNuncaViu

AVALIAÇÃO
A avaliação se dará sob os seguintes critérios e instrumentos: - Participação e envolvimento nas vivências propostas; - Participação nas discussões e reflexões propostas, através das rodas de conversas; - Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais desenvolvidos.



*Mapa a ser apresentado em cada aula, localizando o país correspondente às brincadeiras e jogos trabalhados

APÊNDICE J – PLANO DE AULA – TEMA EGITO

Plano de Aula

AULA / TEMA: EGITO

HABILIDADE BNCC
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

OBJETIVOS
- Conhecer, experimentar e fruir brincadeiras do Egito - Conhecer e valorizar aspectos históricos, sociais e culturais do Egito

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Inicialmente serão apresentadas algumas imagens do Egito (sem mencionar o nome do país), para que as crianças leiam essas imagens, interpretem e criem hipóteses sobre qual é esse país. Após as primeiras leituras e interpretações, o professor explica que essas imagens são referentes ao Egito, que é um dos 54 países que compõe o continente africano. Logo em seguida, podemos promover um desafio: encontrar o país no mapa do continente africano.

VIVÊNCIAS
PEGUE O BASTÃO Adaptação de uma brincadeira do **Egito.** É necessário um bastão (ou cabo de vassoura) para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo à sua direita antes de cair. Os jogadores devem manter seus bastões na vertical e a frente, com uma ponta tocando o chão. Quando o professor gritar "trocou" todos os jogadores

deixam seus bastões equilibrados e correm para pegar o próximo bastão à sua direita antes que ele caia no chão. Quando um jogador não consegue pegar o bastão antes que caia, ele está fora do jogo e deve levar o seu bastão. Quem não errar vence.
Variação: Para deixar o jogo mais emocionante, podemos mudar o sentido que ocorre a troca de bastões, ao invés da direita, passamos a troca para a esquerda. Podemos ainda ir paulatinamente aumentando a distância entre os jogadores.

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO

- Durante a execução desse jogo, a professora também explicará sobre um valor civilizatório afro-brasileiro: a circularidade! As crianças poderão fruir o jogo de forma cooperativa, afim de atingir o objetivo de todo o grupo conseguir segurar os bastões ao mesmo tempo. Podemos também evidenciar um valor importante para as culturas africanas: a união e o comunitarismo.

Após o jogo o docente pode aprofundar em aspectos da vasta cultura egípcia. Outra questão fundamental é enfatizar para os discentes que o Egito pertence ao continente Africano, pois muitos materiais didáticos trazem uma perspectiva embranquecida do Egito.
O docente pode enfatizar que o Egito antigo não era isolado dos outros povos africanos, mas articulado cultural e politicamente com outras grandes nações negras, como a do reino de Kush, evidenciado a riqueza da história antiga africana.

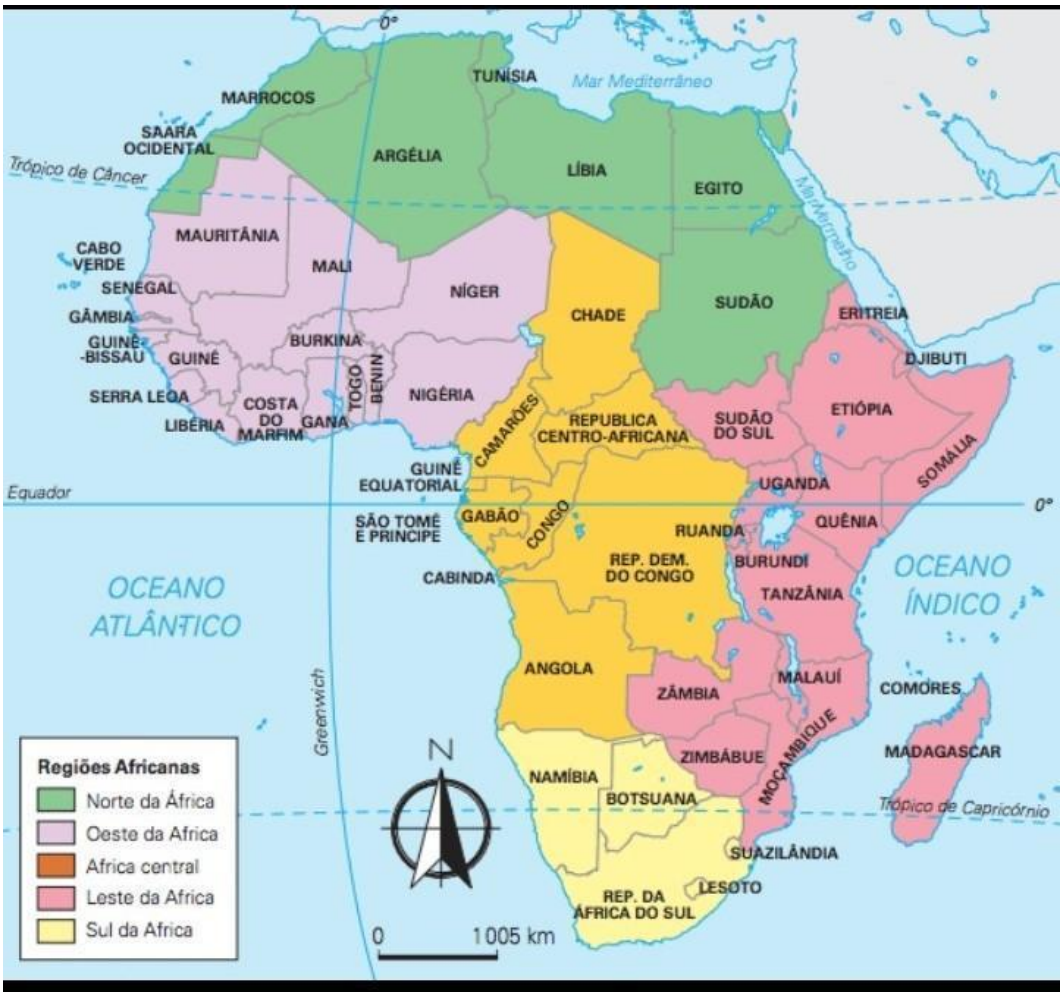
O docente pode informar também que no Egito antigo possuía (e até hoje possui) grande desenvolvimento, reis, rainhas, faraós, príncipes e princesas, além de uma vasta cultura e conhecimento científico. Muitas dessas riquezas foram saqueadas e destruídas por outros povos.

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO

Sugestões para ampliação de análise de discursos:
- Apresentação e reflexão de imagens: atletas egípcias nos jogos olímpicos.

Podemos propor uma reflexão e discussão acerca das vestimentas de muitas atletas egípcias, visto que é um país de maioria muçulmana e que muitas dessas atletas lutam por igualdade de direitos entre homens e mulheres e seus países.

AVALIAÇÃO
A avaliação se dará sob os seguintes critérios e instrumentos: - Participação e envolvimento nas vivências propostas; - Participação nas discussões e reflexões propostas, através das rodas de conversas; - Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais desenvolvidos.



*Mapa a ser apresentado em cada aula, localizando o país correspondente às brincadeiras e jogos trabalhado

APÊNDICE K – PLANO DE AULA – TEMA GANA

Plano de Aula

AULA / TEMA: GANA

HABILIDADE BNCC A SER CONTEMPLADA
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

OBJETIVOS
- Conhecer, experimentar e fruir brincadeiras de Gana - Conhecer e valorizar aspectos históricos, sociais e culturais de Gana

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Inicialmente serão apresentadas algumas imagens de Gana (sem mencionar o nome do país), para que as crianças leiam essas imagens, interpretem e criem hipóteses sobre qual é esse país. Após as primeiras leituras e interpretações, o professor explica que essas imagens são referentes a Gana, que é um dos 54 países que compõe o continente africano. Logo em seguida, podemos promover um desafio: encontrar o país no mapa do continente africano.

VIVÊNCIAS
E para conhecer um pouco mais do país, vamos brincar? **AMPE** Adaptação de uma brincadeira de **Gana**. Um jogador é o líder. Os outros estão em um semicírculo. O líder fica de frente para o jogador que se encontra em uma das extremidades do grupo. O líder e o jogador batem palmas, pulam, e depois saltam e colocam um pé à frente. Se os dois colocarem o mesmo pé para frente, o líder está fora e o jogador

vira líder. Se colocarem os pés diferentes, o líder se move para o próximo jogador e começa a mesma rotina. Um ponto é marcado cada vez que o líder é bem-sucedido. Ganha quem obtiver mais pontos.

VIVÊNCIAS

DA GA

Adaptação de uma brincadeira presente em **Gana.**

Da Ga significa "jiboia". Risque um quadrado ou retângulo no chão, este será a "Casa da Cobra". Escolha um jogador para ficar dentro e ser "a Serpente". Este jogador não pode sair do quadrado. Todos os outros jogadores devem ficar em cima da linha do quadrado. A cobra tenta tocar nos jogadores. Estes podem correr sobre a linha do quadrado ou se afastar da linha para não serem pegos, mas devem voltar rapidamente para cima da linha, senão saem do jogo. Se tocado, o jogador junta-se a cobra no interior do quadrado. De mãos dadas e usando apenas a mão livre eles tentam tocar outros jogadores. O último que não foi pego vence.

Arquivo LAAB, 2011. Jogando Da Ga em dois espaços diferentes.

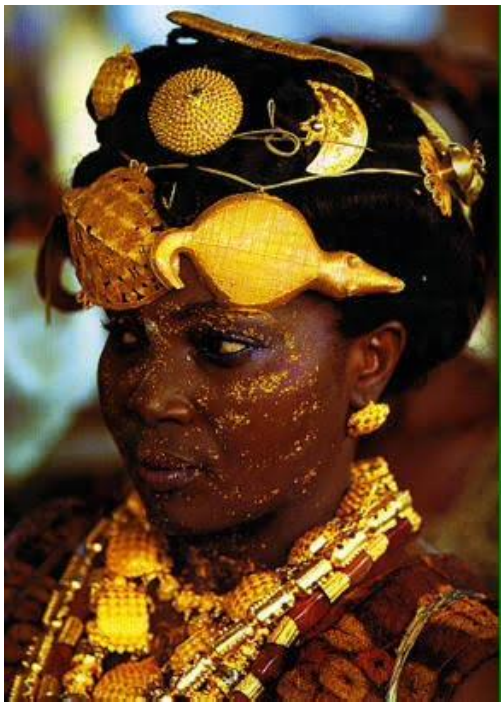
APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO

Após o jogo, o professor pode debater com os alunos sobre a relação histórica de Gana, explicando que Gana foi o primeiro país da África a ser independente, deixando de ser colônia da França e Inglaterra.

Gana possui uma região muito importante do antigo Império Ashanti, que era muito rico em ouro. Ainda hoje, Gana é o maior produtor de ouro da África.

Gana também é uma das maiores produtoras de cacau do mundo! É importante ressaltar também que apesar de ser uma das maiores produtoras de cacau do mundo, as condições de trabalho de muitas pessoas são pouco valorizadas e exploradas pelos países tidos como desenvolvidos, pois estimulam a devastação das florestas de Gana.

O futebol é uma paixão nacional em Gana. Sua seleção nacional de futebol, também conhecida como Black Stars, em homenagem à estrela de cinco pontas exibida em sua bandeira, compete em nível internacional desde a década de 1940. Tendo vencido a Copa das Nações Africanas várias vezes, Gana é um dos países africanos mais fortes do esporte.



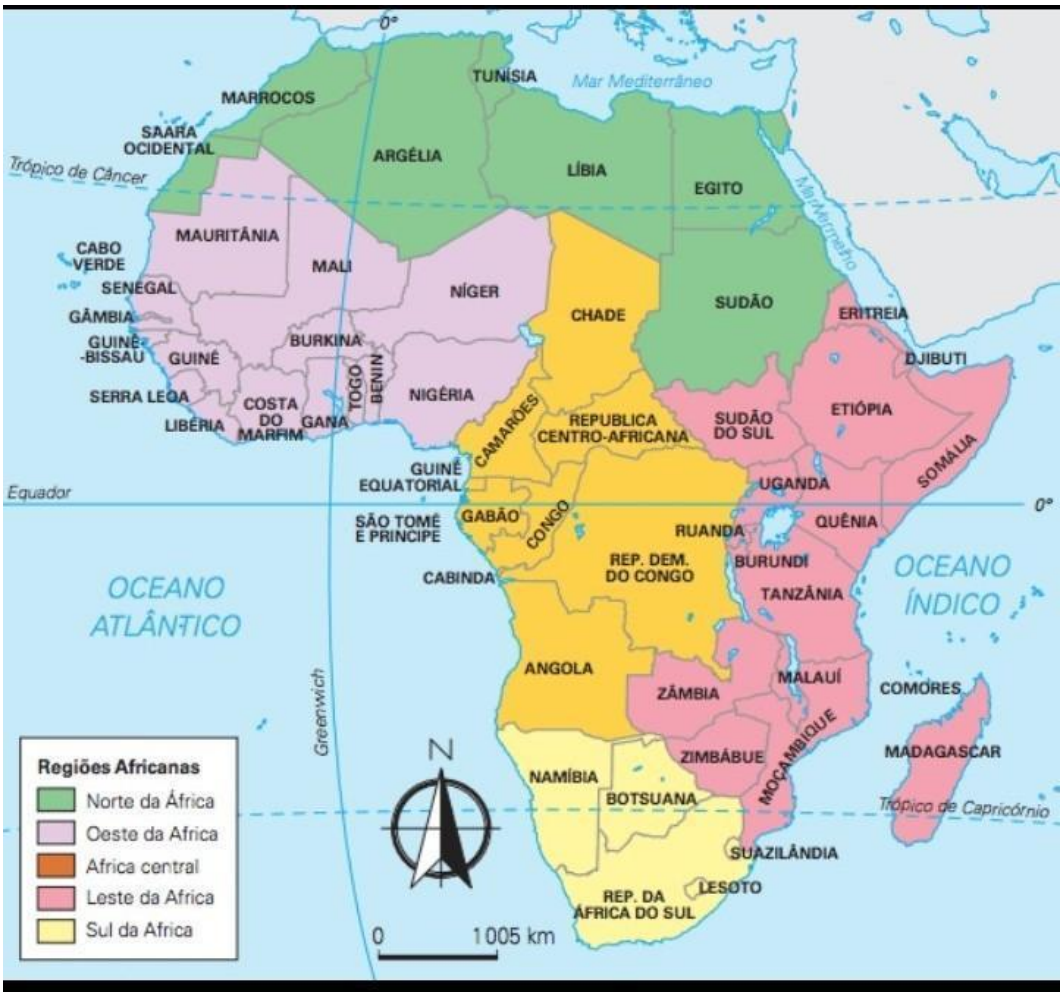
*O grupo Akan mantinha comércio de ouro com diversos outros estados africanos. O contato com os europeus começou com os portugueses que chegaram por volta do século XV, após negociação com o rei de Elmina, eles construíram o castelo de São Jorge da Mina. O nome Mina (a minha etnia) foi dado pelos portugueses à etnia Fante (que estava na costa) e Axanti que trabalhavam e faziam o comércio de ouro. O território, bastante rico, atraiu outros europeus como holandeses , alemães e ingleses. Assim, em 1874, a costa de ouro se tornou colônia inglesa.

*Gana campeã da Copa das Nações Africanas Sub-20, em 2021. O futebol é a maior paixão esportiva no país

*Colheita de cacau em Gana. Apesar de ser uma das maiores produtoras de cacau do mundo, as condições de trabalho de muitas pessoas são pouco valorizadas e exploradas pelos países tidos como desenvolvidos.

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Sugestão para aprofundamento: - Análise do vídeo: 10 curiosidades sobre Gana (https://www.youtube.com/watch?v=dneqMET0oW8&ab_channel=%C3%81fricadoJeitoQueNuncaViu) - Análise de notícia: https://www.hypeness.com.br/2017/10/a-producao-de-chocolate-devastou-quase-80-de-florestas-na-africa/

AVALIAÇÃO
A avaliação se dará sob os seguintes critérios e instrumentos: - Participação e envolvimento nas vivências propostas; - Participação nas discussões e reflexões propostas, através das rodas de conversas; - Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais desenvolvidos.



*Mapa a ser apresentado em cada aula, localizando o país correspondente às brincadeiras e jogos trabalhado

APÊNDICE L – PLANO DE AULA – TEMA BENIN

Plano de Aula

AULA / TEMA: BENIN

HABILIDADE BNCC
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

OBJETIVOS
- Conhecer, experimentar e fruir brincadeiras do Benin - Conhecer e valorizar aspectos históricos, sociais e culturais do Benin

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO
Inicialmente serão apresentadas algumas imagens da arquitetura religiosa do Benin e de Salvador - BA (sem mencionar o nome do país), para que as crianças leiam essas imagens, interpretem e criem hipóteses sobre qual é esse país. Após as primeiras leituras e interpretações, o professor explica que uma imagem é referente ao Benin, que é um dos 54 países que compõe o continente africano e uma é referente a Salvador, Bahia. Logo em seguida, podemos promover um desafio: encontrar o país no mapa do continente africano.

VIVÊNCIAS
E para conhecer um pouco mais do país, vamos brincar? **DOSU** Seis jogadores por vez. Cinco ficam de costas. Um é o chefe. Este faz cinco montinhos de areia e esconde uma concha (ou pedra) debaixo de um deles. Ao sinal da largada, cada jogador escolhe rapidamente um monte, que é dado a quem colocar a mão sobre o monte primeiro. Quem escolher o montinho com a concha (ou pedra) é eliminado e sai do jogo. O Chefe faz quatro montinhos de

areia, esconde a concha e assim por diante. O jogador que permanecer no jogo por último vence e se torna o novo Chefe.

Variação: dentro da sala de aula, o jogo pode ser feito utilizando-se copos e tampinhas de garrafa. No caso, uma tampinha deve ser escondida embaixo de um dos copos e o jogo segue como explicado. Na educação infantil, o jogo pode ser realizado na caixa de areia ou em um ambiente externo, permitindo o contato das crianças com o solo.

APROFUNDAMENTO / AMPLIAÇÃO DO CONTEÚDO

Após o jogo, o professor pode debater com os alunos sobre a relação histórica e cultural entre o Benin e o Brasil. Explicar que no período pré-colonial, o território onde hoje se encontra Benin era ocupado por diferentes monarquias tribais, sendo a mais poderosa a do reinado de Daomé, que para expandir seus territórios passou a comprar armas de fogo dos europeus.

Foi desse território também que vieram de forma forçada para o Brasil a maioria das pessoas escravizadas, principalmente na cidade de Salvador, na Bahia. Esses sujeitos trazidos à força para nosso país, não apenas absorveram a cultura nacional, como também introduziram elementos importantes em vários aspectos da cultura brasileira como na culinária, linguagem e vivência religiosa.

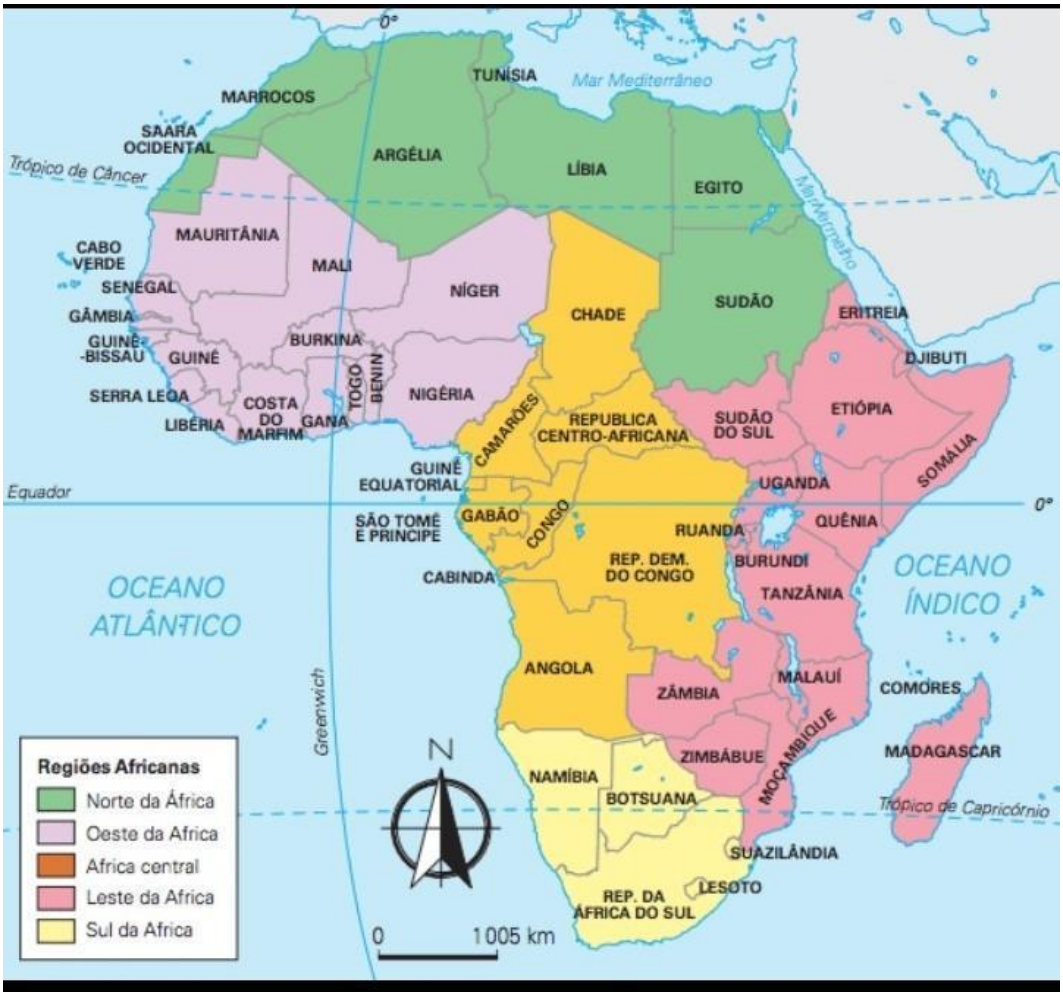
Na cidade de Uidá há um monumento chamado “Porta do Não Retorno”, onde as pessoas passavam para vir para a América e para serem escravizadas.

Na sequência, o docente pode destacar a dinâmica peculiar da diáspora africana vivenciada pelo Benin, pois em meados do Século XIX alguns negros alforriados e/ou libertos voltaram para o continente africano, levando elementos da cultura brasileira.

Em Benin, os descentes de negros escravizados no Brasil que retornaram ao país passaram a ser conhecidos como Agudás, se caracterizando pelo uso de sobrenomes de origem portuguesa como Silva, Almeida, Souza, dentre outros. Isso significa que esses indivíduos, que eram africanos ou descendentes de africanos, introduziram elementos brasileiros e portugueses na cultura beninense. Após a explicação, o professor pode sugerir aos alunos pesquisarem sobre os elementos culturais híbridos que surgiram da diáspora africana para o Brasil e do Brasil para a África.

No Benin, também é muito popular o prato Acarajé, um bolinho bastante temperado e recheado com vatapá, vinagrete e camarão. A receita chegou ao Brasil (principalmente na cidade de Salvador) e também retornou modificada para o Benin.

AVALIAÇÃO
A avaliação se dará sob os seguintes critérios e instrumentos: - Participação e envolvimento nas vivências propostas; - Participação nas discussões e reflexões propostas, através das rodas de conversas; - Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais desenvolvidos.



*Mapa a ser apresentado em cada aula, localizando o país correspondente às brincadeiras e jogos trabalhado

APÊNDICE M – DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA EMEF DIRCE BOEMER GUEDES DE AZEVEDO - 5º ANO C

Diário de campo nº I
Data: 10/08/22
Tema da aula: Avaliação diagnóstica / Moçambique
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Ana

Início do projeto. Recolhi termos, alguns não trouxeram ou trouxeram incompletos.

Avaliação diagnóstica: durante a aplicação, muitos alunos vieram me perguntar qual a cor-raça deles, um deles não sabia o que era raça. Foi necessário dar bastante instruções-explicações, pois não entenderam ou conseguiram interpretar as questões. Também expliquei sobre a descendência. Tenho algumas dúvidas sobre a qualidade das informações coletadas, tentei influenciar o mínimo possível.

Os alunos me relataram que nunca estudaram nada sobre a escravidão ou vinda dos Africanos no Brasil.

Iniciamos com a aula de Moçambique. No trabalho com as imagens, nenhum deles associou a imagem com a África.

O procedimento das atividades foi o mesmo desenvolvido com o 5º D (análise de imagens, mapa, globo, foto do país), alguns dos alunos, que estão na escola desde pequeno recordaram do jogo labirinto, jogo de Moçambique, que já fizemos antes.

Como foi a última turma, deixei que levassem os tabuleiros impressos para casa. Realizamos também o terra -mar, mas pretendo retomar na próxima aula porque foi corrido devido a saída do ônibus da escola.

Diário de campo nº II
Data: 24/08/212
Tema da aula: Egito
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Ana

Na sequência seguida foi a mesma do 5ºD (aula Egito), porém essa turma gera bem menos questionamentos e discussões comparadas ao 5ºD .

A única dúvida que surgiu foi sobre ser o retrato da Cleópatra na imagem apresentada. Conversei sobre a importância das rainhas e faraós do Egito.

Fizemos a brincadeira do Pega bastão.

Durante a realização da atividade houve alguns conflitos que precisei intermediar com reclamações sobre amigos não executarem direito, sobre o desempenho do grupo ou dupla.

Aproveitei para levantar a discussão sobre a coletividade e a colaboração, porém não foi uma conversa que teve continuação (essa turma responde pior a questionamentos, rodas de conversas, diálogos).

Passamos mais tempo na atividade onde todos eram um grupo, para tentar aumentar essa interação. No final conseguiram desenvolver como um grupo, mesmo com algumas divergências ainda.

Diário de campo nº III
Data: 14/09/22
Tema da aula: Angola e Gana
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Ana

Com a paralisação e o feriado, a turma ficou duas semanas sem aulas, o que levou a um atraso no planejamento já que estamos nas semanas de avaliação e o bimestre se encerra no fim do mês.

Finalizei com as brincadeiras de Gana e Angola, com a apresentação das imagens e contextualização dos países. Alguns alunos identificaram Gana por conta do futebol. Falei de Gana e a produção de cacau. Os alunos ficaram surpresos.

Os alunos estavam bem ansiosos e agitados pelas semanas sem aulas, o que gerou pouquíssima interação nessa parte mais teórica (imagens, mapa e diálogo). Nas brincadeiras (Pilolo e Tenglach) todos participaram e responderam positivamente na realização da atividade. Fizemos depois a brincadeira DaGa de Gana.

Diário de campo nº IV
Data: 21/09/22
Tema da aula: Racismo e Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Ana

Assim como trabalhado na turma do 5º D, passei um vídeo sobre racismo no esporte , e ao final fizemos uma reflexão sobre o que acontece no esporte e na rotina.

Quando questionei se eles contribuíam de alguma forma com a reprodução desse racismo no dia a dia, TODOS negaram.

Fiz as perguntas, faladas mesmo e pedi para que refletissem:

- Você já botou apelido em alguém baseado na cor da pele. No cabelo. Ou traços

- Você já riu de alguém ou comparou com a pessoa preta para ridicularizar

- Já presenciou alguma cena que considerou racismo.

- O que fez.

Assim como no 5ºD, os alunos ficaram quietos durante as perguntas.

Para terminar entreguei uma folha e fiz duas perguntas para que respondesse com frases ou desenhos.

- O que pensa – acha sobre o racismo.

- O que o racismo desperta em você. (fotos)

Terminamos a aula realizando a brincadeira relacionada aos conhecimentos do país Angola. Apresentei as fotos, mapa e o globo para que conhecessem-encontrasse o país Angola.

Aproveitei para discutir o contexto da brincadeira. Conversamos sobre por que os "escravos" tentavam fugir. Houve boa participação nas brincadeiras, mas uma dificuldade na discussão com essa turma.

Diário de campo nº V
Data: 21/09/22
Tema da aula: -
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Ana

Ontem 28, foram 5 alunos do 5C, porque estava uma chuva forte e onde eles pegam o ônibus não tem cobertura. Dias assim geralmente não vão.

Entregaram alguns trabalho mas também ainda não corrigi.

APÊNDICE N – DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA EMEF DIRCE BOEMER GUEDES DE AZEVEDO - 5º ANO D

Diário de campo nº I
Data: 09/08/22
Tema da aula: Avaliação diagnóstica / Moçambique
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Ana

Começo do projeto. Avaliação diagnóstica: durante a aplicação, alunos com dúvidas sobre descendência. Um aluno que precisa de ajuda para escrever (aluno negro de pele clara que se declarou branco) pediu para que eu o ajudasse. Os alunos demonstraram muito interesse e com muitas dúvidas.

Uma aluna perguntou se era racismo falar "negra". Passei uma tarefa para que na próxima aula tragam uma contribuição da cultura africana para o Brasil.

Iniciamos com a aula de Moçambique.

Ao abordar as imagens, nenhum deles associou a África. Nas imagens de praia surgiram nomes como, Santos, Rio de Janeiro e Bahia.

Procuraram Moçambique na foto e depois no globo, uma aluna pediu para tentar desenhar o continente na lousa.

A primeira atividade foi o labirinto, já tinha alguns tabuleiros impressos e jogaram variando as duplas, depois fizemos tabuleiros grandes no pátio e jogaram sendo as peças.

Depois finalizamos a brincadeira terra e mar.

Boa aceitação, quiseram comandar a atividade e sugeriram variações (terra mar).

Diário de campo nº II
Data: 16/08/22
Tema da aula: Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Ana

Retomei a aula da semana passada e discutimos sobre o que encontraram como influência – contribuição da cultura africana no Brasil. Surgiram coisas como instrumentos musicais, capoeira, alimentos.

Apresentei as fotos, mapa e o globo para que conhecessem e encontrassem o país Angola.

Um dos alunos comentou que fazia capoeira, perguntei se era capoeira angola e ele não soube responder.

Ficaram empolgados com a conversa.

Fizemos as atividades Tenglach, houve conversamos sobre a roda e função do guardião.

Fizemos a brincadeira capitão do mato. Só para contextualizar o capitão do mato, conversamos um pouco sobre o que significava e como era sua função. Surgiram algumas falas como "os coitados vinham trabalhar sem receber", em um momento um aluno falou que quando eram capturados os escravizados voltavam para prisão e falei que não era como conhecemos hoje e um outro aluno disse que deveria ser até pior porque eles não tinham escolha, eram presos mesmo sem fazer nada. Durante a brincadeira houve boa participação discussão sobre o contexto histórico da brincadeira.

Terminamos com a roda de capoeira, onde puderam participar lutando ou cantando.

Houve boa participação e interação em ambas brincadeiras.

Diário de campo nº III
Data: 23/08/22
Tema da aula: Egito
Participantes: estudantes do 5º ano “D” e professora Ana

Relembramos as atividades passadas e conversamos sobre o que acharam até agora.

Terra-mar foi a brincadeira mais lembrada como a que mais gostaram até agora.

Apresentei primeiro a imagem das pirâmides e rapidamente já associara ao “Egípcio”, “Egito”, faraó. Foi feita uma breve explicação sobre o Egito, e os alunos se mostraram bastante curiosos de como foram feitas, ou como funcionavam as pirâmides, como estava com o celular no bolso , fizemos uma pesquisa de como era dentro das pirâmides pelo meu celular, para que pudessem ver, depois olhamos as outras imagens, o mapa e o globo. Conversamos sobre os faraós e as rainhas do Egito e que eram muito importantes.

A brincadeira realizada foi o “pegue o bastão”, e alguns já tinham visto nas redes socias.

Todos os alunos participaram da atividade, fizemos algumas variações (dupla, trio). Durante a atividade alguns alunos ajudaram, outros alunos que apresentavam mais dificuldade e aproveitei para falar sobre a importância da coletividade. Aproveitei a atividade para falar sobre o fazer juntos e a colaboração.

No final da aula, alguns alunos queriam continuar tentando a troca, principalmente a longas distância. Pedi para que me lembrem na próxima aula, caso quisessem repetir a atividade.

Diário de campo nº IV
Data: 30/08/22
Tema da aula: Gana
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Ana

Relembramos novamente as brincadeiras e países anteriores.

Aula sobre Gana, apresentei as fotos e o breve histórico os alunos questionaram o fato de existir pobreza (foto colheita cacau), sendo que o país tem riqueza de ouro (relacionaram com a imagem da mulher com ouro).

Rolou uma conversa legal onde associamos a escravidão e o fato de não serem remunerados com o fato de o país ter riqueza mas não usufruir dessa riqueza (poder na mão de outros).

Além do mais, disseram que o país tem praia linda.

Fizemos a brincadeira Pilolo, conversamos sobre a semelhança e relação com o que conhecemos por esconde – esconde e caça ao tesouro. Conversamos sobre os papéis na brincadeira.

Todos participaram das atividades , demonstrando interesse.

Diário de campo nº V
Data: 13/09/22
Tema da aula: Racismo
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Ana

Relembramos o tema das nossas últimas aulas, conversamos sobre a origem da herança -influências africanas no Brasil.

Depois começamos um bate papo sobre racismo, e o que entendiam sobre. Todos os alunos se referiram com palavras e sentimentos ruins (feio, ruim, proibido...) O que muitos não sabiam é que racismo é um crime, e fizeram alguns questionamentos sobre.

Um dos alunos perguntou se era racismo ser chamado de "anão", expliquei a relação de racismo com raça, mas já aproveitei para conversarmos um pouco sobre a relação com o corpo e comentários sobre o corpo alheio.

Passei um vídeo sobre racismo no esporte , e ao final fizemos uma reflexão sobre o que acontece no esporte e na rotina.

Quando questionei se eles contribuíam de alguma forma com a reprodução desse racismo no dia a dia, TODOS negaram que fizeram (conscientes), mas depois pedi que ouvissem as perguntas, que não precisaria responder em voz alta, mas que era para analisarem.

Fiz perguntas como:

- Você já botou apelido em alguém baseado na cor da pele, no cabelo. ou traços físicos?

- Você já riu de alguém ou comparou com a pessoa preta para ridicularizar

- Já presenciou alguma cena que considerou racismo? O que fez?

Os alunos se olharam e ficaram quietos durante as perguntas.

Para terminar entreguei uma folha e fiz duas perguntas para que respondesse com frases ou desenhos.

- O que pensa – acha sobre o racismo.

- O que o racismo desperta em você. (fotos)

Diário de campo nº VI
Data: 20/09/22
Tema da aula: Brincadeiras Moçambique e Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Ana

Na Terça 20/09 pedi um trabalho pro 5D pra que pesquisassem novas brincadeiras do continente africano, depois escolheram as brincadeiras que fizemos que mais gostaram e repetimos (escolheram terra/mar e Tenglach).

Aproveitei para tirar dúvidas sobre a atividade de racismo da aula anterior.

Diário de campo nº VII
Data: 27/09/22
Tema da aula: Apresentação de trabalhos / Brincadeiras
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Ana

Aí essa semana na terça o 5D entregou o trabalho e pedi pra que quem quisesse apresentar, duas alunas quiseram.

Durante a apresentação, discutimos alguns pontos sobre o racismo e que isso pode excluir algumas pessoas.

Realizamos 2 brincadeiras que os alunos trouxeram também. Uma foi uma brincadeira chamada garrafinha e a outra pesquisou o labirinto (essas brincadeiras foram fruto da pesquisa sobre a contribuição africana).

Ainda não corrigi os trabalhos.

APÊNDICE O – DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA EMEF ETELVINO RODRIGUES MADUREIRA - 5º ANO C

Diário de campo nº I
Data: 15/09/22
Tema da aula: Avaliação diagnóstica / África do Sul
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Iniciamos o projeto aplicando a avaliação diagnóstica.

No dia quinze de setembro foi realizada a primeira aula com atividade com o quinto ano C. E eu comecei mostrando as imagens, as paisagens, do país África do Sul e perguntando de onde eles achavam que eram essas imagens. Eles falaram que era do Rio Grande do Sul, que era de Salvador, São Vicente, Rio de Janeiro, São Paulo. Alguns falaram que conheciam aquela cachoeira, outros falaram que conhecia a praia. E aí eu falei que não, que era da África do Sul.

Eles ficaram super espantados.

"Nossa, que lugar lindo!" Então, assim, eu tentei contextualizar: *"Olha, nem tudo que a gente vê na televisão, é assim"*. Porque eles conhecem muito da África como pela pobreza, né? E não imaginam que tem lugares tão lindos como em qualquer lugar do mundo, né?!.

Depois eu pedi pra eles procurarem no mapa, mostrei o mapa e pedir pra eles acharem onde ficava a África do Sul. Eles não sabiam de onde era o mapa, que era do Continente Africano. Eu perguntei aonde ficava África do Sul. Uma aluna levantou a mão foi e apontou exatamente é. E os outros não esboçaram muito conhecimento sobre o continente.

E inclusive essa semana avaliação diagnóstica foi feita e após a aula de história que eles estavam fazendo a prova sobre a África. Acabou a aula eu já comecei a avaliação diagnóstica. Então assim, a gente vê que é uma turma que tem uma certa dificuldade de contextualização deles e principalmente com o mapa né?

E nós realizamos atividade Mamba, mas não conseguimos terminar, pois não deu tempo de fazer mais de uma vez porque nós tínhamos um problema que atrasou um pouquinho pra começar a aula e não foi feita a contextualização curiosidades, ficou tudo pra aula da semana que vem.

Então, eles fizeram atividade, eles adoraram a atividade, apesar de ter tido alguns probleminhas mais de condicionamento mesmo, de eles conseguirem ficar em fila, segurando sem soltar para andar a brincadeira. Mas eles se divertiram

muito, eles falaram que era que gostaram bastante da atividade e aí na quarta-feira vamos fazer a contextualização da atividade, o porquê do nome e tudo mais...

Diário de campo nº II
Data: 22/09/22
Tema da aula: África do Sul / Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Fizemos o fechamento da África do Sul. Mostrei as imagens sobre o racismo, segregação e indaguei sobre o racismo, mas não surtiu muito efeito na participação.

Os alunos falaram que ainda hoje existe o racismo. Tive que cutucar muito para eles falarem que era o preconceito nas imagens em preto e branco. E eles viam que estavam separados mas não falavam, no fim, tive que explanar.

Começamos a falar sobre angola mostrei as imagens. Acharam lindas as paisagens, alguns falaram que as imagens eram do brasil, da África do sul e da África do norte.

Acharam o país no mapa e expliquei as atividades, Tenglach e pega-pega capitão do mato. As brincadeiras foram contextualizadas, mas não deu tempo de finalizar, por causa do tempo de fechamos a escola.

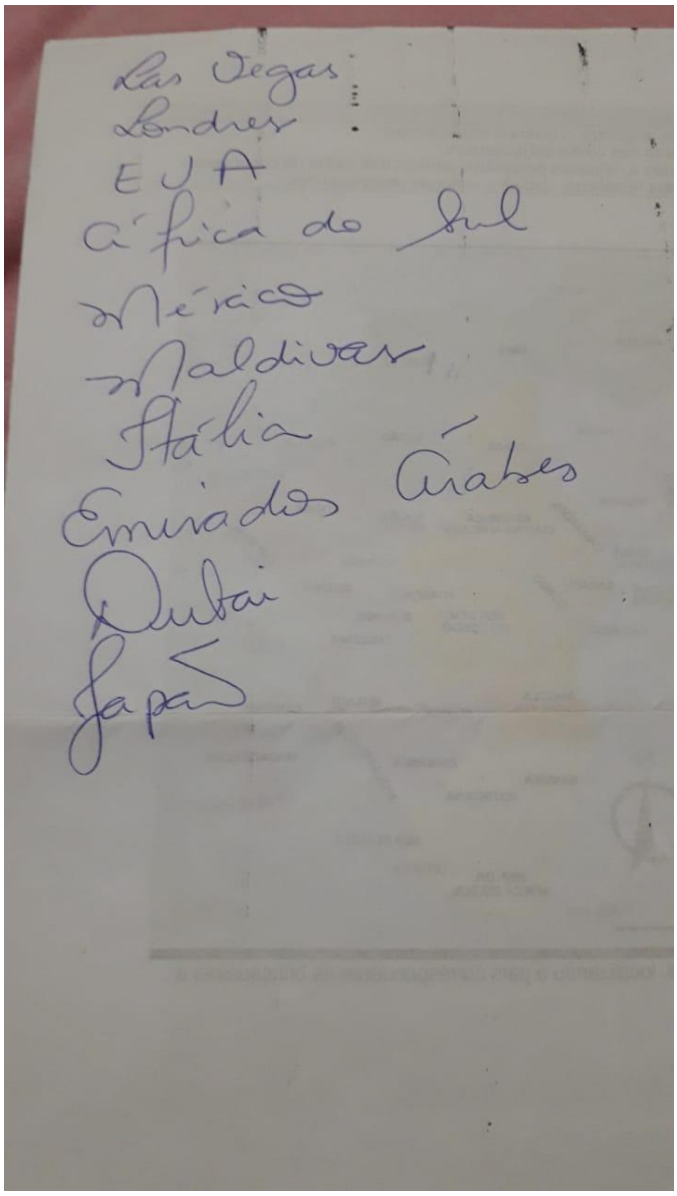
Ficamos um pouco na sala e aproveitei para explicar as atividades e mostrei as imagens de curiosidades - a imagem do basquete, por exemplo, eles falavam que era o futebol. Expliquei que o basquete é muito popular nesse país.

Diário de campo nº III
Data: 29/09/22
Tema da aula: Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Iniciei com a estratégia das imagens e mostrei as imagens das paisagens de Angola. Vou mandar a imagem com os países dito por eles.

Falamos um pouco sobre a escravidão, mas eles não interagiram muito. Mesmo "cutucando" eles. Tentei ainda uma explicação.

Repetimos as brincadeiras de Angola e tentei retomar as explicações. Durante as brincadeiras houve maior participação na contextualização.



Diário de campo nº IV
Data: 05/10/22
Tema da aula: Gana
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

A aula foi iniciada com o tema Gana. Foram mostradas as imagens e perguntado de onde eles achavam que que era né? E vários países foram citados, vários estados, várias praias do Brasil e, como eles viam um lugar muito bonito, muitos não falavam que era da África, né?

Então saiu que era Bahia, São Paulo e até chegaram a falar que era da Ásia ou que era Miami. E assim, muito muitos países aleatórios, né? Eles iam falando o que vinha na cabeça, sem se preocupar que eu já tinha sido explicado, que eram os jogos e brincadeiras africanos e que a gente estaria falando sobre os países desse continente.

Aí eu mostrei o mapa pra eles e pedi pra que eles apontassem aonde estava o país. E muitos tinham muito interesse de procurar, mas alguns ficavam apontando, outros procurando até que um encontrava e falava. Daí todo mundo falava, ai, tá ali, ó. E alguns já chegaram comentado do país anterior (Angola) sobre a distância de um para o outro.

A atividade do dia foi a DaGa. E eles fizeram a ligação com a atividade da África do Sul, que foi o Mamba, falaram ainda que lembra o Mamba, que também é uma cobra né.

Foi muito interessante, eles gostaram bastante, participaram. Teve bastante quebra da cobra. E eu percebi uma dificuldade maior deles conseguirem se segurar uns aos outros na brincadeira.

Essa atividade eu percebi um pouco mais a dificuldade de seguir as regras. De quebrar, de gente que estava em cima da linha, correr pra longe, depois voltar, né? E alguns saiu e não queriam mais voltar. Demoravam pra voltar, então nessa atividade teve um pouco mais a quebra das regras.

Diário de campo nº V
Data: 06/10/22
Tema da aula: Gana
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

E a atividade realizada foi a continuação do país Gana.

A brincadeira DaGa. E foi uma atividade que eles gostaram muito, muito mesmo, foi no comecinho eles ainda tinham um pouquinho de dificuldade na hora de saltar, se eles erravam ou não. Mas a gente fez várias vezes a atividade por conta do envolvimento deles mesmo com a atividade. Eles queriam ganhar, daí depois a gente fez meio que uma "competiçãozinha". Passava mais alunos e pro lado, né? Quem conseguia vencer mais dos colegas. Então assim, eles ficaram bem envolvidos, bem empolgados, gostaram bastante e foi muito, foi uma atividade muito proveitosa.

A partir da brincadeira DaGa, foi feito o aprofundamento, falado um pouquinho sobre Gana, sobre a parte do ouro, né? Eu não aprofundei muito porque eu não sou muito boa de história. Um aluno perguntou se lá tem muito ouro. Mas falei sobre o futebol, mostrei as imagens e eles adoraram o fato de o futebol, ser uma paixão do país.

Depois falaram a respeito do ouro também, que eles ficam encantados com essa parte de riqueza. Mas, assim, o que eu percebo é que não tem dessa turma um envolvimento tão grande quanto da outra. Eles são lá em superficiais. Eles acham bonito, mas na hora de perguntar, eles parecem que ficam com vergonha.

Enfim, mas e nesse dia, no dia seis, então a gente acabou o país Gana com o quinto C.

Diário de campo nº VI
Data: 19/10/22
Tema da aula: Moçambique
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Nesse dia, com o quinto C foi iniciado a aula sobre Moçambique.

Eu mostrei as imagens pra eles. Eram as imagens do país e fui perguntando onde eles achavam que era e eles foram falando. Então eu vou falar os países que eles falaram. Então eles falaram que achavam que era o Marrocos, Sudão, Angola, Senegal, Argentina, México, Austrália, Cancun, Polônia, Portugal, África, oriental e um aluno falou que era um país que tinha praia. Porque as imagens eram de praias.

E então alguns alunos foram falando, de forma aleatória. Como a gente estava trabalhando os países africanos, então eles foram chutando alguns. Alguns alunos já tinham essa ideia que era algum país da África, mas eles não sabiam os nomes.

Alguns já tinham eles já tinham conhecimento de alguns nomes de países da África, pelo contato com o mapa e como eles já tinham feito o trabalho com a outra professora, então alguns chutando países aleatórios e outros eu acho que foram o que vinha na cabeça mesmo.

Então deu pra perceber que eles não têm essa noção de continentes. E ainda, é tudo bem, bem restrito para eles ainda. Por conta, eu acho que de pandemia também e tudo mais né?!

Aí depois eu expliquei que, as imagens, era de um país africano e perguntei se eles sabiam de onde era no mapa.

E depois de tentarem acertar, um aluno fala assim: *"Ah, é um país da África, né?"* Isso que a gente já sabia. Então aí eu falei que era Moçambique. Nossa! Eles ficaram espantados. Muitos ficaram surpresos e falaram: *"Nossa, que lugar lindo, né?"*. Então eles acabaram aproveitando muito essa parte das imagens dos países porque muitos não tem noção do que tem em cada local. Eles conhecem muito a realidade deles aqui.

Depois eu mostrei no mapa perguntei onde era onde ficava. Alguns já tentam procurar outros ficam esperando o outro falar onde é daí a hora que um fala "está ali", todos apontam no mapa. Eles ficavam: *"Nossa deixa eu ver"; "Eu quero ver onde é!"; "Olha o outro que a gente estudou (Gana), fica aqui do lado"; "O outro (África do Sul) fica lá pra baixo, né?"*.

Então alguns já iam meio que tentando localizar alguns países que a gente já tinha estudado e outros que nem foi citado aqui.

Angola, que era um país que a gente já tinha estudado, alguns lembraram. Mas essa parte de gravar a localização dos países, também a gente percebe um pouco de dificuldade deles.

É a atividade iniciada nesse dia foi a atividade do Litoti, ou “meu Deus” ou bolado, que era a das latas. E eles adoraram a brincadeira. Por eles, brincariam mais dias e, como eles falaram que era uma atividade bem diferenciada, eu perguntei pra eles no final o que que eles acharam. Eles falaram que eles adoraram, que é uma brincadeira bem diferente do que a gente vinha fazendo, tanto fora do conteúdo, como no conteúdo.

Na brincadeira, cada um ia criando a sua própria estratégia. Em alguns momentos eu dava algumas dicas. *“Olha, presta atenção, o que será que é melhor?”*. E eles foram criando as suas próprias estratégias. Quando eu falei que acabou a aula, eles ficaram enlouquecidos.

Diário de campo nº VII
Data: 20/10/22
Tema da aula: Moçambique
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Nessa aula nós continuamos com o país Moçambique e fizemos a brincadeira Terra - mar.

Nós já tínhamos feito algumas atividades parecidas, como dia e noite que tinha que correr. Um grupo tinha que correr do outro e alguns até comentaram sobre isso. E é parecido com a atividade e que é tem o Terra e Mar também que o a Terra foge do mar, depois o mar foge da terra dia e noite, sol e lua. Só vai mudando os nomes, mas o objetivo dessas atividades são fugir e expliquei que esse objetivo é o saltar.

Eles ficaram bem contentes também eles apesar de a outra atividade que eles tinham feito de fugir, essa era eles mesmo falaram que era uma atividade de atenção e que eles precisavam de silêncio.

Eles mesmos foram pedindo pro pros demais se unirem e fazer silencio, além de prestar atenção.

No final eu mostrei mais algumas imagens dos artistas e da pintura no rosto. Eles acharam bem bonito por conta das cores bem vivas e da praia. Muitos comentaram sobre isso, de a maioria dos países estudados terem a as praias, é que eles amam, né?

Então eles falavam a todo momento: *"Ai, olha professora, nas férias eu vou pra praia"; "ah eu vou viajar"; "eu vou pra Ubatuba"; "eu vou pro parque".*

Então dá pra perceber que eles queriam contextualizar/relacionar com a realidade deles, mas poucos perguntando sobre mais curiosidades, perguntando sobre o país em si.

Eles ficavam bem felizes de conhecer as realidades, outras formas de cultura. Mas acho que ainda falta um pouco disso, de eles serem mais curiosos, deles perguntarem um pouco mais.

Diário de campo nº VIII
Data: 26/10/22
Tema da aula: Nigéria
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Então, aqui nós começamos a aula sobre a Nigéria.

Eu mostrei a as imagens do país e fui perguntando, como o procedimento em todas as outras aulas. O que que eles achavam das imagens? O que que as imagens tinham? De onde era?

E agora vou descrever alguns relatos: *"um lugar comum"; "é um lugar grande"; "é o Rio de Janeiro"*. Outro aluno colocou que não parecia um lugar comum, por causa das casas e dos prédios. E o mesmo falou que era muito colorido e que em Bauru não tem muita casa azul assim.

E outro aluno falou que não conhecia. Um outro falou que era alguma coisa da China, da Coreia ou do Japão. O outro falou que era o Havaí que lá tem essas montanhas. Um outro aluno perguntou se era um vulcão por conta das nuvens ao fundo, com a aquela neblina. E uma outra falou que era Madagascar. Outro, Senegal. Outro, Caribe e outro falou que era uma selva.

Nesse dia eu fui escolhendo alguns alunos, pra eles irem falando de onde eles achavam que era, por conta da pouca interação. Eram sempre os mesmos que falam, então eu ia escolhendo alguns e eles foram falando sobre esses relatos.

Em seguida eu mostrei no mapa onde era o país. Eles falaram sobre não ser um país que faz divisa com o outro e novamente eu mostrava os países que a gente já tinha estudado. Eles iam falando, olha lá onde tá, a cor. Ainda assim, percebi que faltaram alguns comentários.

A atividade realizada, no dia vinte e seis do dez, foi o Pegue a Calda. E novamente remetia a cobra. E foi uma atividade que eles gostaram de fazer, mas que as regras foram difíceis de serem cumpridas. Muitos alunos ficaram fazendo a "gracinha" e eu tive que parar bastante. Percebi que, muitos ainda tem dificuldade de corrida e quando junta com o outro fica um pouquinho mais difícil.

Diário de campo nº IX
Data: 27/10/22
Tema da aula: Nigéria
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

Bom, nesse dia foi realizada essa atividade com o nome difícil Nsikwi, que eu também não soube falar o nome perfeitamente pra eles. Eu escrevi a pronúncia dele na folha e mostrei para os alunos. Essa atividade eu direcionei bastante por conta da dificuldade mesmo que eles tiveram de seguir algumas regras. Expliquei sobre derrubar a garrafa do outro que não podia derrubar a atividade do colega que não fosse a sua dupla.

A maioria seguiu. Mas apesar de eles terem um pouquinho de dificuldade de mira, mas foi uma atividade que correu bem.

Eu não sei se eu fiz o certo, mas eu que direcionava primeiro um uma equipe toda um lado e a turma arremessava. E depois o outro lado pra não ficar aquela bagunça. Porque daí um está jogando e o outro já está levantando, por isso eu direcionei bastante essa atividade.

E no fim da atividade, eu mostrei mais algumas curiosidades e algumas imagens. E eles acharam superengraçado pelo fato do nome, da produção cinematográfica Nollywood. Eles falaram: *"ah, igualzinho, né, nem o nome mudaram"*. Então, algumas coisas assim eles vão pescando e vão fazendo comparações.

Sobre o foguete, eu mostrei. Mostrei também sobre o bosque sagrado. Eles não tiveram muita interação quanto a isso e poucas, pouquíssimas perguntas.

Então, eu percebi que alguns não interagiram muito. Não sei se por conta disso da falta de curiosidade ou se por conta da falta de querer aprofundar mesmo sabe. E eles não faziam muitas perguntas sobre a as imagens. Era bem pouco. O que ficou muito nítido pra eles foi de da produção mesmo né? Que na hora que eles viram eles já falaram né? Que era praticamente o mesmo nome que era um que era uma cópia.

Diário de campo nº X
Data: 03/11/22
Tema da aula: Avaliação Final
Participantes: estudantes do 5º ano "C" e professora Isabela

No dia três do onze foi feita a avaliação final com o quinto C.

E eu primeiro eu não dei informações. Eu só entreguei a folha e pedi pra que eles fizessem. De acordo com o que eles tinham aprendido. Eles aprenderam alguma coisa em relação aos países sobre o as diferenças culturais, sobre as imagens, o que que eles gostaram, que tudo que a gente ia conversando desde a sala de aula até as atividades pra eles exporem.

Eu não quis ficar falando muito pra não influenciar. Que é uma coisa assim que a gente tem bastante dificuldade. E muitas vezes, assim, a gente pega as palavras que nós usamos pra explicar a atividade é o que eles que eles usam pra expressar o que eles o que eles acham, o que eles pensam. Então eu evitei bastante ficar falando.

Daí depois no final perguntei pra eles sobre o que que eles mais gostaram e o que que eles não gostaram. Mas é basicamente as perguntas sobre a importância de combater o racismo e sobre o os nossos colegas, enfim. Mas foi uma praticamente um monólogo, teve pouquíssima interação deles. Eles escreveram até na nas escritas mesmo, foram muito diretos, por alguns eu falava assim, ai não pode escrever só isso, pedindo uma resposta mais completa. Então assim, eu percebo essa dificuldade de eles expressarem também o que eles pensam. E principalmente, perto dos colegas que alguns fazem brincadeira e daí eles ficam mais e envergonhados ainda.

APÊNDICE P – DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA EMEF ETELVINO RODRIGUES MADUREIRA - 5º ANO D

Diário de campo nº I
Data: 16/09/22
Tema da aula: Avaliação diagnóstica / África do Sul
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Isabela

Iniciamos o projeto aplicando a avaliação diagnóstica.

Bom, essa é uma turma um pouco mais participativa.

E quanto a estratégia das imagens no início da aula, eles falaram que as paisagens era Rio de Janeiro, que era São Paulo e foram falando... Surgiu Salvador, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, eles não tinham ideia de onde seria.

Uma aluna falou assim: *"Eu estou achando que é da África. Porque o tema é da África, né?"*. Então ela já fez essa ligação. Inclusive é uma aluna muito boa e participativa. E quando eu falei de onde era, eles ficaram todos eufóricos. *"Nossa, eu quero ir pra lá, eu quero conhecer"*, disse um aluno. Enfim, houve muita surpresa deles. E uma aluna já pegou o mapa mundi, porque a eles não encontraram o mapa só da África, o grandão porque estava na quadra e eles foram falando aonde estava a África certinho. Depois eu mostrei só o mapa baixo aquilo que você (formador) imprimiu e eles foram exatamente a aonde seria.

Eles já tinham feito um trabalho sobre a África até na semana passada. Então eles sabiam mais ou menos a localização.

Quanto a vivência, nós também tivemos o problema de não conseguir segurar e de quebrar a cobra (Mamba), digamos, mas todos gostaram muito. Ficaram bem solícitos e todos participaram, gostaram e falaram que gostaram muito que é uma atividade diferente.

E no final que eu fui mostrar as imagens, inclusive aquelas imagens sobre o preconceito, sobre a divisão e separação na África do Sul. Inclusive antes uma aluna chegou comentar sobre a pia, que tinha a imagem da pia, ela não tinha visto ainda, falou assim: *" Ah, eu assisti uma reportagem que fala sobre isso, sobre as pias serem diferentes"*. Foi superbacana essa contextualização. Daí eu falei que aqui tem uma imagem sobre a pia e daí alguns alunos ainda participaram. E um falou: *"Ai, provavelmente, eles estão vão tomar água e a água nem é filtrada, né?".*

Então, considerei que eles entenderam bem sobre isso.

Participaram da discussão na imagem do banco, das crianças sentadas normalmente e o negro não falando. Eles comentaram sobre esse preconceito, né? Que os brancos podem fazer, entre aspas né, o que quiserem e os negros não. Eles são deixados de lado. Foi bem bacana esse momento.

Diário de campo nº II
Data: 20/09/22
Tema da aula: Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Isabela

Essa aula foi sobre Angola.

Nós começamos com a estratégia das imagens. Eles falaram: *"Ai, só pode ser da África"*. Alguns falaram da África do Sul, lembrando da aula passada. Falei que não, não é da África do Sul.

Eles falaram assim: *"Ah mas é da África",* porque eles sabiam que era o conteúdo. Inclusive teve um aluno que falou: *"Ah, é da África do Norte"*. Daí uma menina falou: *"Não existe África do Norte. Existe o norte da África, né?!"*.

Daí, eu achei interessante até eles se corrigindo já. Inclusive aquela aluna, que eu comentei que é bem empenhada, ficou falando e participando bastante. E até comentaram antes da gente começar as atividades que eles queriam fazer a brincadeira do Mamba de novo (da África do Sul), porque gostaram bastante. E nós conseguimos, fazer um debate onde eles falaram sobre lugares bonitos, mas ninguém deles falou que eram da Angola as imagens. Eu acho que falaram o país que veio na cabeça.

Então quando eu falei que era de Angola: *"Olha, que lugar lindo professora"; "Quanto que custa pra gente ir pra África?"; "Porque eu quero conhecer esses lugares".*

E bem bacana, né? Essa eles verem que tem o lado bonito, as paisagens de outros lugares da África! E nós fizemos a brincadeira Tenglach, não sei se fala certo. Teve um envolvimento bem bacana, eles gostaram bastante, mas como era uma aula só a gente não conseguiu terminar.

Então ficou mais uma atividade pra sexta-feira e o encerramento do país e depois eu falei pra eles que eu ia fazer a contextualização da das atividades.

Eles ficaram bem empolgados!

Diário de campo nº III
Data: 23/09/22
Tema da aula: Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Isabela

No dia vinte e três do nove nós fizemos a segunda parte sobre o país Angola.

Nós fizemos a atividade do pega-pega capitão do mato. Eu contextualizei a brincadeira e perguntei pra eles se eles sabiam quem foi o capitão do mato e o que que eles faziam. Daí eles falaram que perseguiam os escravos, mas não sabiam dar muitas informações. Eu perguntei se eles achavam que tinha um tratamento diferente do Capitão do Mato. Eles falavam que era como se fosse o braço direito do dos patrões. E perguntei sobre a diferença e o porquê que o escravo fugia. Se ele fugia, será que a condição em que ele vivia era boa? E eles foram falando que que não, que eles trabalhavam, que eles não ganhavam quase nada pra sobreviver. Daí no final eu perguntei, se eles achavam que o capitão do mato corria, como atrás deles? De quem os escravos que fugiam, né? Daí eles falavam que falaram que ele corria a cavalo, perguntei se eles eram quem que era mais rápido, se era estava a cavalo era quem estava a pé, que era o escravo que estava fugindo eles falavam que era o capitão do mato.

Então, assim, essa atividade teve uma contextualização muito boa pra eles. Consegui explicar bem essa dinâmica, eles entenderam. Apesar de ser um pega-pega normal praticamente e só o fato de na hora de meio que descongelar, com o movimento que tinha que passar a perna por cima, fazendo um movimento da capoeira. Era o diferencial, mas eles adoraram também.

Nessa turma eu percebi, que qualquer contextualização que eu conseguia fazer, eles aproveitavam bastante.

E no final nós conversamos bastante sobre o país. Eles falaram sobre a capoeira que ele a maioria já conhecia. E foi bem bacana. Ah, até sobre os países e sobre o rio a gente chegou a conversar, sobre os estilos musicais e eles acharam o máximo. O nome o do Kuduro e os e os animais, eles falaram que não sabiam que existiam com esse nome.

No final da aula também eu falei sobre os vídeos, né? Que depois se desse tempo a gente ia assistir. E na semana seguinte deu certo e choveu. Então daí eu acabei passando os vídeos pra eles.

Diário de campo nº IV
Data: 27/09/22 – 28/09/22
Tema da aula: Angola
Participantes: estudantes do 5º ano "D" e professora Isabela

Nos dias vinte e sete e vinte e oito, ficamos em sala, pois choveu.

Passei os vídeos a apresentei o Canal do Youtube aos alunos. Houve interesse e prestaram atenção.

O Canal do Youtube produzido pelo jovem Angolano Kinibismael: https://www.youtube.com/c/%C3%81fricadoJeitoQueNuncaViu/featured

E assistimos ao vídeo 10 curiosidades sobre Angola: https://www.youtube.com/watch?v=TMx7iBPUT_8&ab_channel=%C3%81fricadoJeitoQueNuncaViu

Apresentei também o canal "O PDF": um angolano em Bauru (https://www.youtube.com/@OPDFcanal). Ninguém conhecia, mas gostaram das curiosidades.

Nesses dias, as aulas foram mais curtas e não deu tempo de conversamos mais sobre outros pontos.

APÊNDICE Q – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

QUAL SUA(S) DESCENDÊNCIA(S)?

_____

QUAL A SUA COR/RAÇA?

_____

O QUE É ÁFRICA PRA VOCÊ?

_____
_____
_____
_____

QUE CONTRIBUIÇÃO OS AFRICANOS DERAM PARA A FORMAÇÃO DO BRASIL?

_____
_____
_____

APROVEITE! FAÇA UM AUTORETRATO. DESENHE E PINTE VOCÊ MESMO(A) NO QUADRO ABAIXO:

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:
- Investigar a compreensão das crianças acerca de seu pertencimento étnico-racial, de seu conhecimento sobre o continente africano e sobre a contribuição da cultura africana na formação do Brasil;
- Compreender as interpretações das crianças sobre sua autoimagem.

Sendo assim, quais as possíveis intervenções pedagógicas: rompimento de paradigmas (ressignificação), refletir sobre pertencimento étnico-racial, reconhecer e fortalecer a autoestima e identidade.

APÊNDICE R – AVALIAÇÃO FINAL

AVALIAÇÃO FINAL

O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO PROJETO?

_____

O QUE VOCÊ MENOS GOSTOU NO PROJETO?

_____

QUAL A SUA COR/RAÇA?

_____

VOCÊ ACHA IMPORTANTE CONHECER UM POUCO DA CULTURA AFRICANA? POR QUÊ?

_____
_____
_____
_____
_____

O QUE É ÁFRICA PARA VOCÊ?

_____
_____
_____
_____
_____

VOCÊ APRENDEU ALGO NOVO SOBRE A ÁFRICA?

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE S – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTES

APÊNDICE T – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO PROFESSORAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Bauru/SP

Faculdade de Ciências

CERTIFICADO

Certificamos que _____, participou do curso intitulado **"A temática étnico-racial nas aulas de Educação Física"**, ministrado pelo Prof. Mtdo. Rudson Caetano Rodrigues e coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, vinculado à pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica/PPGDEB/FC/UNESP Bauru, no período de 20 de abril a 22 de junho de 2022, com carga horária total de 30 horas.

Bauru, 28 de fevereiro de 2023.

_____

Profº Mtdo. Rudson Caetano Rodrigues
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica/PPGDEB/FC/UNESP Bauru
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia e História da Educação Física/CNPq

_____

Profª Drª Fernanda Rossi
Professora Assistente Doutora do Departamento do Educação/FC/UNESP Bauru
PPGDEB/Faculdade de Ciências/UNESP Bauru
Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia e História da Educação Física/CNPq