



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde**  
**Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (ProEF)**

**Alisson Aurélio Rosa**

**CURRÍCULO CULTURAL:**  
**BRINCADEIRAS, JOGOS E LUTAS DE MATRIZES INDÍGENAS E**  
**AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**



Alisson Aurélio Rosa

**CURRÍCULO CULTURAL:  
BRINCADEIRAS, JOGOS E LUTAS DE MATRIZES INDÍGENAS E  
AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal de São Carlos.

Linha de Pesquisa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientador: Glauco Nunes Souto Ramos



**Rosa, Alisson Aurélio**

**Currículo Cultural: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar / Alisson Aurélio Rosa -- 2023.**

**206f.**

**Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos**

**Orientador (a): Glauco Nunes Souto Ramos**

**Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos,  
Fernanda Rossi**

**Bibliografia**

**1. Educação física escolar. 2. Currículo Cultural. 3. Práticas corporais africanas e indígenas. I. Rosa, Alisson Aurélio. II. Título.**

**Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)**

**DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR**

**Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Alisson Aurélio Rosa, realizada em 04/03/2023.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Profa. Dra. Fernanda Rossi (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.



## AGRADECIMENTOS

À DEUS, pois somente dádivas recebi durante toda a minha vida.

Aos meus pais, Adalberto e Dinei, por terem me incentivado aos estudos transmitindo boas vibrações para que eu chegasse até aqui.

A minha amada Lígia, querida esposa, pelo apoio incondicional e constante e pela oportunidade de realizar os meus maiores sonhos.

Aos meus filhos amados, Artur, Raquel e Helena, por serem luzes no meu caminho. Amo vocês.

Aos meus familiares: irmãos, sogro, sogra, sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas pela companhia de sempre e que por tê-los/as por perto me enchem de alegria.

Ao meu orientador Dr. Glauco Nunes Souto Ramos, pelo conhecimento transmitido e principalmente, pela possibilidade de caminhar com minhas próprias pernas, seguindo o meu fluxo.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede (ProEF), pela possibilidade de aprofundar os meus estudos e de realizar um grande sonho.

Aos professores e professoras da UFSCar e UNESP/Rio Claro a minha eterna gratidão.

Ao professor Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos e à professora Dra. Fernanda Rossi, pelas sugestões e por acreditarem no meu trabalho.

Aos colegas de turma ProEF (Polo UFSCar e Polo UNESP/Rio Claro) agradeço por cada momento, estar com cada um de vocês acrescentou sobremaneira em minha formação profissional.

A todos/as os/as professores/as e funcionários/as da escola, sem a ajuda de vocês nada disso seria possível. Aqui o meu carinho ao diretor Castro, à vice-diretora Marta e à coordenadora pedagógica Raquel.

Aos/Às queridos/as alunos/as do 5º ano que desde o início acreditaram na relevância dos estudos das práticas corporais indígenas, afro-brasileiras e africanas. Gratidão queridos/as.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)



## RESUMO

A sociedade brasileira apresenta influências marcadas pelas culturas de matrizes africanas e indígenas, porém, quando adentramos nas escolas e analisamos as práticas pedagógicas de grande parte dos/as professores/as, verificamos a quase inexistência destas manifestações culturais, demandando mudanças de mentalidade de toda a comunidade escolar. Assim, aceitarmos o desafio de uma educação pautada na perspectiva destes grupos étnicos é necessário. O presente trabalho analisou uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais africanas e indígenas no ensino fundamental em aulas de Educação Física. Sustentado na concepção do currículo cultural, esta pesquisa visa levar alunos/as e professor-pesquisador a compreenderem como a tematização de tais práticas corporais pode ser importante para a descolonização do currículo. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, durante um semestre letivo, com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Araraquara/SP, na qual o professor-pesquisador, utilizou diários de aula como instrumento de coleta de dados, na intenção de registrar as informações recolhidas durante o processo investigatório, à luz dos procedimentos didáticos e princípios pedagógicos do currículo cultural. Além do mais, o presente trabalho utilizou-se da pesquisa-ação, valorizando a participação dos sujeitos e a construção de relações democráticas. Para análise e interpretação dos dados coletados foram estabelecidas quatro categorias, a saber: 1. *Avaliação sob a égide da análise do currículo cultural*, a qual privilegiou o diálogo entre os sujeitos em uma profunda análise da ocorrência social das manifestações corporais; 2. *Reconhecimento dos saberes dos/as estudantes*, na qual ao mapear as práticas corporais de grupos muitas vezes silenciados possibilitou a tematização das práticas indígenas e africanas; 3. *Vivências, diálogos e ressignificações*, em que, longe de recorrer a práticas racionalizadas, os/as estudantes elaboraram outras maneiras de vivenciar as manifestações tema de estudo e, 4. *Ampliação e aprofundamento do conhecimento*, na qual por meio da problematização visou contrapor os discursos fincados nas representações racistas acerca do indígena e do negro. A expectativa do estudo foi de propiciar espaços educativos que possibilitassem o combate à colonialidade, privilegiando as manifestações negras e indígenas e, desta maneira, consideramos poder contribuir para a mudança de mentalidade de educadores/as ao convencerem-se da busca por novos rumos no que concerne às suas atuações docentes. O advento de práticas educativas mais equânimes e justas poderá contribuir para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, além de promover a justiça curricular, por meio da seleção equilibrada dos temas de estudo e a descolonização do currículo, por intermédio de temas relativos à cultura corporal pouco abordada nos programas educacionais. Assim, a conclusão é que só possibilitaremos a justiça curricular se reconhecermos a heterogeneidade cultural, exigindo dos/as educadores/as estabelecerem outras visões sobre as manifestações culturais indígenas e africanas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Currículo Cultural. Práticas Corporais Africanas e Indígenas.



## ABSTRACT

The Brazilian society features influences marked by African and indigenous cultures, however, when we step into the schools and analyze the pedagogical practices of most of the teachers, it is possible to verify the near non-existence of these cultural manifestations, demanding changes in the mentality of the whole school community. Thus, it is necessary to accept the challenge of an education based on the perspective of these ethnic groups. The present work analyzed a teaching proposal that thematizes African and indigenous body practices in elementary school Physical Education classes. Supported by the conception of cultural curriculum, this research aims to lead students and teacher-researcher to understand how the thematization of such body practices can be important for the decolonization of the curriculum. The research was carried out qualitatively, during one semester, with 5th grade students of a public school in the city of Araraquara/SP, in which the teacher-researcher used class diaries as a tool for data collection, with the intention of recording the information collected during the investigative process, in the light of the didactic procedures and pedagogical principles of the cultural curriculum. Moreover, the present work used action research, valuing the participation of the subjects and the construction of democratic relations. For the analysis and interpretation of the collected data, four categories were established, as follows: 1. evaluation under the aegis of cultural analysis, which privileged the dialog among the subjects in a deep analysis of the social occurrence of the body manifestations; 2. recognition of the students' knowledge, which, by mapping the body practices of groups that are often silenced, made it possible to theme indigenous and African practices; 3. Livings, dialogues, and re-significations, in which, far from resorting to rationalized practices, the students elaborated other ways to experience the manifestations that are the theme of the study and, 4. Expansion and deepening of knowledge, in which, through problematization, it aimed to counteract the discourses rooted in racist representations about the indigenous and the black. The expectation of the study was to provide educational spaces that would enable the combat against coloniality, privileging black and indigenous manifestations and, in this way, we consider that we can contribute to a change in the educators' mentality when they become convinced of the search for new paths regarding their teaching activities. The advent of more equitable and fairer educational practices may contribute to the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, besides promoting curricular justice through the balanced selection of study themes and the decolonization of the curriculum through themes related to the subordinate body culture. Having that in mind, the conclusion is that we are only making the curricular justice if we recognize the cultural heterogeneity, demanding from the educators that they establish other visions about the indigenous and African cultural manifestations

Keywords: School Physical Education. Cultural Curriculum. African and Indigenous Body Practices.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
1.1 Objetivo .....	13
1.2 Produto Educacional.....	13
<b>2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....</b>	<b>15</b>
2.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	19
2.2 O Currículo Paulista .....	21
<b>3 ESTUDOS CULTURAIS E O MULTICULTURALISMO CRÍTICO .....</b>	<b>24</b>
3.1 Procedimentos didáticos sugeridos pelos Estudos Culturais .....	27
3.2 Princípios pedagógicos sugeridos pelos Estudos Culturais .....	29
3.3 Currículo cultural e planejamento de ensino .....	32
<b>4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ASPECTOS LEGAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>5 PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>43</b>
<b>6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>48</b>
6.1 Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico.....	48
6.2 Quadro do instrumento de coleta de dados diário de aula .....	61
6.3 Diários de Aula.....	64
<b>7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>134</b>
7.1 Avaliação sob a égide da análise do currículo cultural.....	134
7.2 Reconhecimento dos saberes dos/as estudantes .....	140
7.3 Vivências, diálogos e ressignificações .....	148
7.4 Ampliação e aprofundamento do conhecimento .....	162
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>192</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	192
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	194
<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>
ANEXO A: CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....	196
ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	197





## 1 INTRODUÇÃO

Desde o meu ingresso no curso de Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos em 1996 lembro-me das dúvidas que tinha, no início da graduação, em cursar licenciatura e/ou bacharelado, pois desde esta época, muitos eram os comentários de amigos e familiares da dificuldade em seguir o magistério, desestimulando muitas vezes, a escolha pela área educacional.

Porém tive a oportunidade de ter contato com professores que valorizavam a Educação Física Escolar, em que mesmo reconhecendo as problemáticas que assolam a área, eram atuantes em buscar soluções tendo como suporte práticas inovadoras evidenciando que o componente curricular tinha um compromisso em cumprir funções educativas, colaborando para uma escola transformadora.

Superar práticas tradicionais em que o esporte era visto como sinônimo de Educação Física Escolar era a tônica das nossas discussões, sempre com o propósito de atrelar a área em ações cujo objetivo era o de transmitir de forma crítica e reflexiva, os conhecimentos pertencentes à cultura corporal.

Assim, como trabalho de conclusão de curso, com o intuito de superar a falta de interesse dos estudantes e a repetição de conteúdos nas aulas, em que a utilização dos esportes era frequente, produzi juntamente com o meu orientador, Professor Glauco Nunes Souto Ramos a monografia, “Planejamento Participativo: estruturação e vivência dos jogos populares no ensino fundamental” (ROSA, 1999), cujo objetivo deste estudo era o de fazer com que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Carlos, fossem sujeitos participantes do processo atuando conjuntamente na elaboração dos planos de aula de Educação Física. Utilizei dos princípios do Planejamento Participativo para que jogos e brincadeiras fossem resgatados e vivenciados nos encontros, atendendo as necessidades dos estudantes do 4º e 5º ano.

É importante ressaltar que a participação dos pais para a realização desta pesquisa foi de fundamental importância, pois fazendo um levantamento das atividades mais praticadas em suas infâncias, pude juntamente com os alunos e alunas estruturar e vivenciar os jogos relatados pelos pais, contribuindo para o resgate cultural destas atividades.

Finalizada a minha graduação, obtendo o título de licenciado em Educação Física, passei no processo seletivo do Serviço Social do Comércio (SESC), começando a trabalhar nesta instituição em julho de 2000. Desta forma, tive que interromper os estudos do



bacharelado, pois as atividades profissionais exigiam que trabalhasse no período noturno, conflitando as aulas da graduação com o trabalho.

No SESC desenvolvia atividades com crianças, adolescentes e idosos e trabalhar com o grupo da terceira idade levou-me no ano de 2001 a iniciar a especialização Pedagogia do Movimento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que propiciou o desenvolvimento do artigo “O idoso e o seu corpo” (ROSA, 2002), estudo necessário para a obtenção do título de especialista.

A vontade em trabalhar em escola e colocar em prática o que havia estudado na graduação, levou-me a participar do processo seletivo do Serviço Social da Indústria (SESI), ingressando em 2002 nesta instituição de ensino, no qual tive a oportunidade de atuar com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A dificuldade em conciliar as obrigações profissionais e a tripla jornada de trabalho, fez com que me desligasse do SESC em janeiro de 2006.

A experiência do trabalho em escola levou-me a prestar o concurso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no ano de 2005, ingressando como efetivo em fevereiro de 2006. Pude observar, assim, a discrepância entre as instituições públicas e privadas de ensino e como uma parcela significativa do alunado é marginalizado pelos órgãos públicos e pela sociedade brasileira.

Um ponto que considero importante na minha permanência no SESI, foi a participação na construção da Proposta Curricular de Educação Física SESI-SP finalizada em 2013. Este material contou com a supervisão do professor da Universidade de São Paulo (USP), Doutor Marcos Garcia Neira, que apoiado no currículo cultural, visa trabalhar por meio da cultura corporal do movimento o multiculturalismo do público escolar dando condições para que o professor seja protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. Diante desta concepção, considerar o contexto histórico dos estudantes é de extrema importância.

Tal situação, me fez refletir da necessidade de ampliar a minha formação e em buscar o Mestrado Profissional em Rede Nacional (ProEF) com o intuito de investigar, reunir e sintetizar propostas pedagógicas e experiências de ensino que valorizem os saberes dos estudantes, respeitando as suas identidades, pois ao meu ver, o currículo que dá suporte às ações nas aulas de Educação Física do estado de São Paulo, apesar de estar pautado em uma perspectiva culturalista (SÃO PAULO, 2019), o que é um grande avanço, pouco contribuem para que o professor seja autor da sua prática, pois as unidades significativas, as habilidades e os objetos de conhecimento são determinados para cada ano de escolaridade.



A problemática anteriormente mencionada, nos conduz a uma outra, que é a dificuldade de se realizar um trabalho diferenciado, pois se os conteúdos são trabalhados de forma isolada, muitas vezes desconectados da realidade das crianças e adolescentes, não há como se ter um trabalho interdisciplinar e a valorização de temas geradores que propiciem o desenvolvimento de projetos educacionais.

Assim, espero com este trabalho estudar e elaborar propostas de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes e que façam sentido no exercício de aprender e ensinar considerando os saberes dos professores, dos estudantes e seus sujeitos, não ficando as orientações pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação exclusivamente pautadas em manuais e cartilhas produzidos por instâncias governamentais, como o da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que buscam a homogeneização das diferentes práticas pedagógicas.

Após a apresentação da minha trajetória acadêmica e profissional, reconhecendo a exclusão e toda forma de discriminação que as relações autoritárias impuseram dentro das escolas, busquei promover em minhas ações pedagógicas situações que respeitassem os saberes e as identidades de grupos que sempre tiveram suas histórias e manifestações culturais negligenciados.

Reconhecer a fundamentação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003)<sup>1</sup> e 11.645/08 (BRASIL, 2008)<sup>2</sup> e o comprometimento com uma educação inclusiva foi o estopim para a temática desta dissertação, intitulada “Currículo Cultural: brincadeira, jogos, e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física Escolar” tendo como concepção de área o currículo de perspectiva cultural.

A Educação Física cultural apoia suas fundamentações teóricas nas produções advindas dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, buscando trabalhar por meio da cultura corporal do movimento o multiculturalismo do público escolar, superando a ideia do currículo atuante na maioria das escolas brasileiras, que é o de valorizar a cultura dominante.

Desta forma, além de validarmos a problematização como um aspecto característico do currículo culturalmente orientado, enaltecendo as práticas corporais que consideram as relações de gênero, etnia, religião, local de moradia, sexualidade, dentre outros marcadores sociais que precisam ser analisados e interpretados, imprescindível salientar que a justificativa para se trabalhar com manifestações culturais indígenas e africanas na escola, além

---

<sup>1</sup> Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB) incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino do Brasil a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

<sup>2</sup> Altera a Lei nº 10.639/03, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.



dos aspectos legais aqui abordados, é a forte influência que exercem sobre a sociedade brasileira, necessitando de práticas pedagógicas que tematizem estas matrizes.

Perpassando pela dissertação, o leitor deparará com o capítulo “*Um pouco da história da Educação Física na escola*”, no qual a intenção é fazer uma revisão da obrigatoriedade da Educação Física nas últimas décadas, mencionando seus aspectos legais que geraram dificuldades para que propostas inovadoras chegassem as instituições de ensino no Brasil.

Ainda neste capítulo, trazemos uma análise dos documentos normativos, como Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Mesmo reconhecendo a importância destas diretrizes, no intuito de melhor orientar os/as profissionais da educação, levando-os/as em seus fazeres pedagógicos a repensarem suas práticas, questionamos o caráter indutor dos documentos, impondo o que os/as alunos/as devam aprender em cada ano de escolaridade, não respeitando a multiplicidade de cultura presente no nosso país.

Na sequência, o capítulo “*Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico*”, contesta o caráter homogeneizador da educação na atualidade, ressaltando uma vertente multicultural, que além de incluir práticas culturais de grupos que estão à margem da sociedade, visa uma análise apurada do porquê estas manifestações estão ausentes no interior das escolas. Contendo três subcapítulos são apresentados os procedimentos didáticos (mapear; ressignificar; aprofundar; ampliar; registrar e avaliar), os princípios pedagógicos (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) e o planejamento de ensino (escrita menos prescritiva e mais perspectivista) sugeridos pelo currículo cultural e que influenciaram todas as ações vindouras da pesquisa.

Convencido da urgência em apresentar e estudar a história e a cultura dos povos nativos, afro-brasileiros e africanos junto aos/as discentes, a intenção do capítulo subsequente “*Relações étnico-raciais e aspectos legais*” foi a de embasar legalmente frisando mais uma justificativa para que professores/as tenham coragem e aceitem o desafio em aprofundar na temática indígena e negra nas suas respectivas escolas.

Sinalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), visando orientar todas estas mudanças com a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alteraram o currículo oficial de toda rede de ensino nacional, acarretando na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas e as Diretrizes



Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (BRASIL, 2016), que potencializaram novos rumos na formação de educadores/as impactando no trabalho pedagógico dos/as docentes no que concerne às questões étnico-raciais nas redes de ensino do Brasil, intensificado com a promulgação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) foi a tônica deste capítulo.

O “*Percurso Investigativo*”, capítulo que relata o ano de escolaridade escolhido para pesquisa, o número de participantes, os recursos humanos da escola e o instrumento utilizado para a coleta de dados, evidencia o caráter qualitativo das ações ao interpretar todas as informações recolhidas durante o processo investigatório, sendo analisadas à luz dos procedimentos didáticos que constam no currículo cultural. Além do mais, o presente trabalho utiliza-se da pesquisa-ação por valorizar as relações democráticas e o reconhecimento dos aspectos culturais e étnicos dos sujeitos.

O capítulo, “*Apresentação dos Dados Coletados*”, torna-se essencial ao evidenciar o ponto de partida e a tomada de decisão para o estudo das manifestações indígenas e africanas, no qual a relevância dada ao mapeamento, procedimento didático marcante do currículo cultural, se faz presente em um movimento de reconhecimento dos saberes discentes. O quadro resumo das aulas ministradas apontam os conteúdos e objetivos dos 27 encontros, chamando o leitor, ao aprofundar nos estudos dos diários de aula, a tomar nota de que as aulas vindouras deverão ser pautadas em consonância com as falas e as participações dos/as estudantes.

Por fim, apresento o capítulo “*Análise e discussão dos dados*”, no qual utilizando da análise cultural determinamos quatro categorias de interpretação a saber: 1. *Avaliação sob a égide da análise do currículo cultural*; 2. *Reconhecimento dos saberes dos/as estudantes*; 3. *Vivências, diálogos e ressignificações* e, 4. *Ampliação e aprofundamento do conhecimento*.

Finalizo este trabalho com as *Considerações Finais*, evidenciando a utilização do espaço escolar como um local privilegiado de práticas antirracistas já que as manifestações corporais abordadas foram detalhadamente pesquisadas, estudadas e vivenciadas pelos/as estudantes e professor-pesquisador.

Com os capítulos apresentados faço votos que esta pesquisa contribua para uma Educação Física mais equânime, comprometida com a igualdade e a justiça social, promovendo uma educação que respeite os saberes, a dignidade e a identidade dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos.



### 1.1 Objetivo

Analisar uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais de origem africana e indígena no ensino fundamental em aulas de Educação Física.

### 1.2 Produto Educacional

Sendo a intenção do estudo apresentar uma proposta de ensino com enfoque cultural, sustentado nos trabalhos provenientes dos campos teóricos do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais (NEIRA; NUNES, 2008), evidenciando as práticas corporais africanas na Educação Física escolar, o foco do produto educacional, utilizando-se da categoria texto (BATALHA, 2019) foi o de produzir um “*fanzine*” destacando o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica, pois este gênero textual, muito usado por movimentos sociais e culturais, apresenta como característica o protesto e a transgressão, sendo uma importante ferramenta política.

Ao referir-se à categoria texto a autora supracitada afirma que:

Neste tipo de material vê-se claramente a ampliação nas formas, métodos e conteúdos de pesquisa para cada vez mais ampliar o leque de conhecimentos, servindo de multiplicador na educação, diversificando assim as alternativas metodológicas em sala de aula e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino (BATALHA, 2019, p. 20).

Assim, o “*fanzine*” em questão traz o processo de lutas políticas e sociais que culminaram com a promulgação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todo o currículo nacional.

Importante destacar que estas leis foram construídas em meio as lutas e as conquistas da história, representando um avanço de grande impacto em toda a educação brasileira. Desta forma entender, que quando as comunidades indígenas, afro-brasileiras e africanas não são compreendidas, não são respeitadas, a desigualdade fica ainda maior.

Portanto o produto educacional produzido, em que foi utilizado o gênero textual “*fanzine*”, visa incentivar e oferecer perspectivas aos/as profissionais da educação de que não podem fortalecer a cultura dominante colonizadora ignorando suas próprias práticas racistas



quando relacionam com seus/suas estudantes nas aulas, distorcendo as expressões corporais de alunos negros e indígenas (GRANDO; PINHO, 2016).

Neste sentido a escola tem um papel fundamental, tornando-se um campo de luta em que as estratégias aproximam de uma abordagem transformadora, abrindo horizontes para a promoção de reflexões, não se silenciando frente as ações que atravessam os interesses de grupos raciais ou étnicos que sempre foram empurrados a margem da sociedade.

Assim, o produto educacional evidenciado foi construído com o propósito de conscientizar educadores/as a buscarem conhecimentos de ensino que dialoguem com a realidade dos/as estudantes, impedindo a segregação e a exploração de uma parcela significativa de crianças e adolescentes de toda a Educação Básica do Brasil.



## 2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Neste capítulo, a intenção primeira foi fazer uma revisão da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas brasileiras nas últimas décadas, mencionando seus aspectos legais e a consequente exclusão de muitos/as estudantes das aulas de Educação Física advindas da utilização de modelos esportivos.

Posteriormente, fazendo uma análise dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, evidenciamos a importância destas diretrizes no intuito de melhor orientar os/as profissionais da educação, mas sem deixar de explicitar o silêncio destes documentos frente à temática antirracista e a outros marcadores sociais.

Assim, no cotidiano escolar nos deparamos com diferentes posturas de profissionais de Educação Física acarretando em algumas problemáticas, como por exemplo, práticas tradicionais ou esportivizadas, falta de intervenção do professor junto aos estudantes, cultura escolar e sua relação com a disciplina, o que dificulta a efetivação de práticas inovadoras, devido ao desinvestimento pedagógico e a invisibilidade da Educação Física no contexto escolar (GONZÁLEZ, 2020), chamando-nos a atenção para um ponto nevrálgico que é a formação inicial e continuada de professores.

Libâneo (2015), em seu texto “Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano”, atenta sobre o problema da dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, sendo categórico ao afirmar que um dos nós da formação de professores é o de articular “o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio dos saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos” (LIBÂNEO, 2015, p. 630).

Superar a secundarização dos conhecimentos pedagógicos, em que prevalecem o caráter transmissivo do conhecimento disciplinar, tendência dos cursos de licenciatura, quase sempre desconectado da pedagogia, é um ponto crucial que Libâneo (2015) afirma ser necessário para transpor uma didática meramente instrumental, apontando na direção do conhecimento pedagógico do conteúdo que o autor evidencia ser necessário para distinguir um excelente professor de outro que apenas sabe a disciplina.

Desta forma não basta conhecer os conteúdos da Educação Física para se afirmar que realiza, no “chão da quadra”, práticas pedagógicas inovadoras. É essencial como nos afirma Vago (2009), refletir nas cinco maneiras de ver a Educação Física na escola:

[...] pensar o lugar da Educação Física, a escola; pensar os humanos que produzem a escola e a Educação Física; pensar professores e estudantes como sujeitos praticantes de uma experiência cultural; pensar o humano direito ao corpo e os desafios postos à





Educação Física; e então pensar a Educação Física na educação básica como projeto de formação cultural da infância e da juventude (p. 26).

Se voltarmos na história recente da Educação Física brasileira verificaremos que a área esteve voltada ao ensino de práticas esportivas cujo objetivo primeiro era introduzir os alunos no modelo de esporte de alto rendimento. Incentivos provenientes das instâncias públicas, principalmente do governo federal, objetivando a formação de equipes para que representassem a nação em competições internacionais cristalizou práticas pedagógicas no interior da escola que ficou denominada de Educação Física tradicional (SILVA; BRACHT, 2012).

Atendo a esta situação e à influência que a perspectiva tradicional, ainda hoje, exerce nas aulas de Educação Física nas escolas, González (2020) afirma que:

A perspectiva esportivizada (ou esportivista), também denominada de tradicional, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, que na atualidade continua orientando a atuação de muitos professores nas escolas. Esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se “diz”, mas não necessariamente na que se “faz”. É dizer, no presente, não se encontra no Brasil discursos legitimadores que lhe deem suporte, no entanto, continua a operar nos pátios das escolas (p. 131).

Segundo Silva e Bracht (2012), da crítica ao currículo tradicional, desenvolveu-se no nosso país um movimento de renovação da Educação Física, no qual novas frentes de análise do currículo foram concebidas, conhecidas como teorias críticas de currículo (SESI, 2016).

Neste momento histórico da Educação Física Escolar no Brasil surgem currículos culturais na vertente crítica, tendo como principais expoentes as obras de Soares *et al.* (1992) e Kunz (2009).

Apesar de as propostas “crítico-superadora” e “crítico-emancipatória” contribuírem significativamente para a legitimação da Educação Física (SESI, 2016), estudos demonstram que há grandes dificuldades para que essas propostas cheguem nas escolas e lá sejam incorporadas ao cotidiano escolar. Elas são utilizadas por professores em diferentes estados e municípios do nosso país, porém, estas situações não são sistematizadas, de modo que o estímulo para novas experiências, não se realizam mais efetivamente (SILVA; BRACHT, 2012).

Além do mais, cabe ressaltar que a Educação Física teve sua obrigatoriedade garantida nos termos da Lei n. 4.024/61, que, em seu art. 22, determina: “será obrigatória a

prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961).

De acordo com Souza Júnior e Darido (2009):

O caráter da Educação Física presente nesta legislação estava diretamente relacionado à capacitação física do aluno, visando formar o futuro trabalhador que seria fundamental para o processo de industrialização vivido pelo país naquele período. A própria limitação com relação aos 18 anos de idade indica uma interrupção da necessidade da Educação Física e, conseqüentemente, de exercícios físicos que causariam desgaste ou exaustão, no período em que os indivíduos, supostamente, necessitariam de um maior aporte energético em função de sua inserção no mercado de trabalho (p. 2).

A primeira LDB foi revista dez anos depois com a reforma educacional instituída pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, na qual a Educação Física deixou de fazer referência ao limite de idade para a sua prática, tornando obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa nos seguintes casos, como nos apontam Impolcetto e Darido:(2020):

- Trabalhasse mais de seis (6) horas por dia e estudasse à noite;
- Tivesse mais de 30 anos de idade;
- Prestasse serviço militar;
- Fosse fisicamente incapacitado (p.16).

Podemos observar que “essas opções de facultatividade reforçavam as intenções do governo na época de que a Educação Física fosse apenas um instrumento de preparação para o trabalhador” (SILVA; VENÂNCIO, 2005, p. 55). Além do mais nesta época, a Educação Física era considerada uma mera atividade extracurricular como podemos observar em Andrade (2020):

[...] a Educação Física era considerada atividade extracurricular, não sendo considerada um componente obrigatório do currículo escolar, reduzida à preparação das capacidades físicas e motoras do estudante como força de trabalho. O trabalho do professor de Educação Física nessa concepção caracteriza-se pelo limite do entendimento da época sobre seu objeto de estudo e conseqüentemente sobre esse trabalho (p. 96).

Apesar da Educação Física ser uma disciplina obrigatória do currículo escolar, com a promulgação da lei n.º 9.394/96, que afirma em seu art. 26 - § 3.º o que se segue: “A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996), não trouxe mudanças significativas para a área, “pois não ficou garantida a presença de aulas de Educação Física em todas as etapas da



Educação Básica, e muito menos que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica” (SILVA; VENÂNCIO, 2005, p. 55).

A facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos evidencia resquícios das normativas que orientavam as LDBs de 1961 e 1971 (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

De acordo com Impolcetto e Darido (2020):

Nesse sentido grande parcela da população escolar não tinha acesso aos conhecimentos veiculados por esse componente curricular, pois o oferecimento da Educação Física era facultativo à escola e caso as mesmas optassem por oferecer a disciplina, as horas aulas não eram contabilizadas na carga horária da escola (Parecer do CEE nº 178/1998). Tal fato permite concluir que a Educação Física não existia no Ensino Noturno, o que provocava a exclusão de cerca de 70 % dos alunos do Ensino Médio, provavelmente aqueles que seriam os maiores beneficiados com os conhecimentos advindos da cultura corporal (p. 19).

Em 2001, cinco anos após da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Física tornou-se componente curricular obrigatório da educação básica no Brasil, quando foi aprovada a alteração no § 3º do art. 26 da LDB, incluindo a expressão “obrigatório” após o termo “componente curricular” (SILVA; VENÂNCIO, 2005). Este fato mostra-nos “como as leis brasileiras configuraram a função da Educação Física escolar no contexto brasileiro, até os dias atuais, indicando as implicações, limites e avanços decorrentes dessas leis para a área” (IMPOLCETO; DARIDO, 2020, p. 15).

Andrade (2020) afirma que:

Ao longo da sua história, os registros da sua presença nos programas escolares tiveram caráter extracurricular, condição que implicou nos objetivos dessa prática social nesse contexto e consequentemente nas características do trabalho do professor de Educação Física. Alguns aspectos ajudam a explicar os motivos da sua demora em figurar como componente curricular obrigatório: o primeiro deles, e talvez o principal, é a compreensão de uma Educação Física atrelada apenas aos elementos do corpo físico, ou seja, o biologicismo e o dualismo que já foram apontados, na década de 1980, período marcado pela efervescência dos debates com a Educação Física brasileira (p. 95).

Visando reverter esta situação, em 2003 foi alterada a facultatividade através da lei n.º 10.793 que determinou que as aulas de Educação Física passassem a ser facultativas não mais no período noturno, mas a todas as pessoas que, independente do período em que estudassem, se enquadrassem em algumas condições previstas na lei (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

Com base na lei supracitada fica estabelecido que:



§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Para Impolcetto e Darido (2020) há um retrocesso, pois:

[...] os critérios adotados para garantia da facultatividade estão baseados numa concepção de Educação Física como atividade eminentemente prática e que provoca o cansaço físico do aluno, por isso, quem trabalha, se exercita nas atividades militares, tem mais de trinta anos e mulheres com filhos não precisam participar destas aulas (pois os alunos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que se, por exemplo, possuem uma doença infecto contagiosa não podem frequentar nenhuma aula). Com isso, uma parcela da população escolar acaba sendo privada das aulas de Educação Física (p. 20).

Apesar da facultatividade da Educação Física ser suprimida nos cursos noturnos, a Lei 10.793 de 2003 retomou o que havia sido estabelecido há mais de 30 anos dando margem para a exclusão de um grande número de estudantes que se beneficiaria muito se as frequentassem (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Até aqui coube uma revisão da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas brasileiras nas últimas décadas e a relevância de seus aspectos legais gerando grandes dificuldades para que propostas inovadoras cheguem de fato nas escolas e sejam incorporadas ao cotidiano escolar.

A seguir apresento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua consequente importância para o componente curricular Educação Física, bem como seus efeitos limitadores considerando o currículo na perspectiva cultural.

### *2.1 A Base Nacional Comum Curricular*

Entendo que estamos em um momento de consolidação das orientações previstas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), portanto, reconheço a sua importância para que possa orientar profissionais da área da educação em todas as escolas do Brasil, pois há tempos presenciamos em setores da sociedade e departamentos governamentais ações com o intuito de criar normativas que viabilizem uma base para toda Educação Básica.

Assim é inegável a relevância do referido documento para todas as instituições de ensino, que contemple desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até



chegar ao Ensino Médio, pois se almejamos uma educação de boa qualidade para todos estudantes do nosso país, possibilitar orientações em âmbito nacional que possam orientar estados, municípios e as diversas redes de ensino a estruturar e organizar seus currículos é de suma importância, ainda mais se considerarmos que há vários documentos e leis como mencionado na obra de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), que afirmam a importância de se ter uma base nacional comum para todos os níveis de ensino.

Desta forma, em muitas escolas será positivo a presença deste documento de caráter normativo, pois reforça a necessidade de ações dos profissionais de Educação Física em se trabalhar as diferentes unidades significativas como as brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas.

Outro ponto forte da BNCC, além dos estudantes acessarem e vivenciarem as diferentes práticas corporais, é o de situar a Educação Física na área de linguagens, pois é por meio do movimento que expressamos intencionalidades e comunicação, tornando o corpo um meio que viabiliza essas práticas.

Destaco ainda um outro ponto favorável da BNCC que é o seu caráter indutor, levando professores em seus fazeres pedagógicos a repensarem suas práticas, se apropriando da linguagem presente no documento nacional.

Mas incluí-la nos planejamentos dos professores de Educação Física remete-nos a fazer uma análise mais aprofundada levantando os pontos desfavoráveis presentes no documento em estudo. Como nos é apresentado na introdução da BNCC, em que aponta ser “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” (BRASIL, 2017, p. 07), é o primeiro ponto que requer aprofundamento.

Fica evidente no documento uma certa imposição do que os estudantes devem aprender, não considerando a multiplicidade de cultura presente em todo o território nacional, determinando o que crianças e adolescentes devem apropriar-se.

De acordo com Neira (2018),

[...] todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento (p. 217).



Além do mais o documento apresenta contradições, pois ao mesmo tempo que evidencia competências e habilidades, ou seja, aprendizagens essenciais para a Educação Física, claramente afetado pelo tecnicismo educacional (NEIRA, 2018), o normativo também apresenta a ideia de tematização que é contraditório com as habilidades a serem desenvolvidas.

Determinar gradações para a distribuição de conhecimentos, no meu entendimento, é afirmar que há temas mais fáceis e adequados para os diferentes níveis de ensino, não levando em consideração que qualquer prática corporal pode despertar interesse nos anos iniciais, finais e também no Ensino Médio.

Valorizar as dez competências de Educação Física ao invés de determinar o que deve ser trabalhado em cada ano de escolaridade talvez fosse uma saída, pois as escolas e os diversos sistemas de ensino ficariam livres para pensar em propostas pedagógicas que se alinham aos debates mais contemporâneos da área.

Ainda mais quando o presente trabalho assume o compromisso para uma educação antirracista, tornando necessário valorizar todos os sujeitos como produtores/as de cultura em que a problematização do racismo torna essencial (Venâncio *et al.*, 2021).

Porém o que vemos é o silenciamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao racismo e a outros marcadores sociais ao impor o que os/as estudantes devem aprender em cada ano de escolaridade, reforçando a invisibilidade de grupos que foram deslocados forçosamente a margem da sociedade, não tendo seus saberes contemplados e estudados nas instituições de ensino ao priorizar os conhecimentos ocidentais vistos como universais.

## 2.2 O Currículo Paulista

Se analisarmos as orientações didáticas presentes no currículo paulista (SÃO PAULO, 2019), que subsidiam as ações dos professores de Educação Física da rede pública do estado de São Paulo, verificaremos que as unidades significativas, as habilidades e os objetos de conhecimento também são determinados para cada ano de escolaridade, evidenciando a forma prescritiva da prática docente.

Ao aprofundarmos nas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) de São Paulo para a elaboração do Currículo Paulista, observamos uma adequação da BNCC para o Estado de São Paulo, ainda mais quando consideramos o contexto e o momento delicado em que o Brasil atravessava em 2018 com as eleições parlamentares e presidencial e a consequente



pressa em finalizar o documento tendo em vista que a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já estava homologada (OMURO, 2020).

As ações da SEE-SP para a elaboração do seu currículo foram semelhantes às da BNCC, pois como nos afirma Andrade (2020):

[...] inicialmente foi divulgada uma primeira versão produzida por redatores especialistas para consulta pública por meio de sistema online. Após a análise dessas manifestações, uma segunda versão foi disponibilizada para o estudo e discussão em seminários regionais, os seus resultados foram recebidos pelos redatores que analisaram as contribuições e as observações, sendo contempladas somente aquelas consideradas pertinentes ao propósito do documento. Uma terceira versão foi compartilhada para o Conselho Estadual de Educação e para a Undime, sendo que alguns pontos foram revistos para a aprovação e homologação da então versão final (p. 116-117).

Fica evidente que a participação na construção do currículo do estado de São Paulo ficou limitada, pois não havia espaço para os professores registrarem seus posicionamentos contrários, ficando restritas a erros conceituais e alinhamento com a legislação, pois, “as reuniões regionais aligeiradas com pautas determinadas, fizeram prevalecer o modelo curricular hegemônico, condizente com o projeto de educação neoliberal” (ANDRADE, 2020, p. 117).

Apesar das fragilidades que os documentos apresentam, ainda sim reconheço a importância de toda a comunidade escolar em aprofundar e envolver-se com as normativas propostas, para que de tempos em tempos possam ser revisitadas e modificadas com o intuito de valorizar a Educação Física na escola.

Porém, no intuito de contrapor as fórmulas prontas, muitas vezes ditadas pela indústria editorial ou impostas pelas instâncias governamentais, em que pouco respeitam os saberes e a identidade de meninas, meninos, jovens, adultos e dos próprios professores é que este trabalho pretende acessar e propor práticas pedagógicas “comprometidas com a igualdade, com a justiça social e com o fim de mecanismos de dominação que pesam sobre a vida dos indivíduos que se encontram em condições de subalternidade na sociedade” (TOLENTINO, 2018, p. 17).

Assim, a motivação primeira para o desenvolvimento desta pesquisa será a de repensar a proposta pedagógica adotado pela SEE-SP, bem como as práticas pedagógicas e a sequência de conteúdos priorizados em cada ano de escolaridade.

De acordo com Barros (2014):



Organização ou sistematização dos conteúdos, ambos os termos têm sido utilizados pelos estudiosos para referir-se às questões que envolvem a escolha e sequenciação dos conteúdos a serem ensinados nos diversos anos de ensino escolar. Não há um consenso sobre o termo mais adequado e geralmente os autores não apresentam os critérios que determinaram a opção por um ou por outro (p. 17).

Diante deste contexto, visando apontar caminhos para um melhor aprendizado dos estudantes é que o presente trabalho visa elaborar metodologias de ensino que vá ao encontro da realidade dos estudantes e que faça sentido no exercício de aprender e ensinar. Para tanto ressignificar o currículo é essencial, contribuindo para uma escola pautada no diálogo em que grupos historicamente marginalizados possam ter suas identidades respeitadas e representadas.

Desta forma e como anunciado no objetivo, este estudo terá o compromisso de propor uma proposta de ensino com enfoque cultural, sustentado nos trabalhos provenientes dos campos teóricos do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais (NEIRA; NUNES, 2008), evidenciando as práticas corporais africanas para a implementação da lei 10639/03 e indígenas para a implementação da lei 11645/08 na Educação Física escolar. Neste sentido, utilizando-me da concepção de Educação Física pautada na perspectiva cultural, apresentarei no próximo capítulo algumas concepções do currículo multiculturalista.





### 3 ESTUDOS CULTURAIS E O MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Há algum tempo que o currículo presente nas escolas brasileiras vem sofrendo questionamentos dado à influência da cultura dominante. A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, não está alheia a estas discussões tornando necessário o aprofundamento do debate no que tange a sua presença nas diferentes instituições de ensino, apontando para inserção das práticas corporais provenientes das culturas subordinadas contribuindo assim, para um currículo com narrativa étnica e racial, conforme abordaremos em capítulos posteriores.

A dinâmica interna das escolas pouco contribui para que possa oferecer espaços de ensino e de aprendizagem significativos diante de contextos culturais existentes e frente às inquietudes de crianças e adolescentes (CANDAU, 2010).

Para Candau (2010):

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto nestas relações (p. 13-14).

Contrapondo o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação e atento aos marcadores sociais que permeiam as práticas corporais que consideram as relações de gênero, etnia, religião, local de moradia, habilidade motora, sexualidade, entre outras, estas práticas precisam ser interpretadas e problematizadas pelos professores e estudantes (SESI, 2016).

De acordo com Neira (2011):

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também, assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (p. 24).

Desta forma uma educação multicultural, ao analisar o caráter diversificado de nossa sociedade, se preocupa não somente em incluir no currículo práticas culturais de grupos que estão à margem da nossa sociedade, mas também realizar uma análise profunda do porque estas manifestações estão ausentes ou produzidas de forma negativa no interior das escolas.

É importante ressaltar que propor práticas pedagógicas de grupos minoritários não significa substituir os saberes dos grupos em vantagem, que tem acesso facilitado aos bens



culturais produzidos pela sociedade, mas dar vazão para que os saberes de todos os grupos sejam considerados, levando os estudantes a perceberem como eles são significados e a favor de quem está esta significação (NEIRA, 2021a).

Silva, T. (2011) ao referir-se ao multiculturalismo crítico aponta que:

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada em permanentemente em questão (p. 88-89).

Um detalhe importante e que merece ser destacado é que não basta incluir os conhecimentos provenientes de grupos historicamente excluídos do currículo, assim como não basta reconhecer que as pessoas são diferentes e sequer reconhecer que o contexto é multicultural e sim propiciar práticas que se preocupariam em fazer uma leitura, uma análise do porquê estas manifestações são produzidas de forma negativa, assumindo assim um currículo como campo de atuação política (NEIRA, 2021b).

Diante do exposto, esta pesquisa versará sobre uma proposta de ensino democrática em Educação Física fundamentada em um campo conceitual conhecido como Estudos Culturais, “vivenciando, interpretando e investigando as manifestações da cultura corporal e as relações sociais que determinam e transformam sua história” (NEIRA; NUNES, 2009, p.10).

Assim, as análises e interpretações que serão realizadas ao longo deste trabalho acadêmico não pretendem ser neutras ou imparciais, tomando claramente partido dos grupos em desvantagens como os povos nativos e afrodescendentes.

Para Silva, T. (2011):

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagens nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (p. 134).

Neira e Nunes (2009) atrelando os Estudos Culturais à Educação Física apontam que:



Praticar estudos culturais no currículo de educação física é entender que a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de luta por significados que se expressam por meio das danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais. É um campo em que grupos ou indivíduo veiculam através da gestualidade, as realidades que produziram com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais (p.11).

Considerando que cultura é um território de disputa, campo de luta para validação de significado, Silva (2011) afirma que:

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (p. 134).

Ao ter seu espaço no currículo, os Estudos Culturais sinalizam que todas as culturas têm o direito de ser representadas e participar da experiência escolar. Assim o currículo deixa de ser uma questão meramente técnica e se transforma em uma questão política; deixa de ser operado a partir de uma certa racionalidade e passa a ser chamado de texto, de produção discursiva. Ao colocar qualquer prática social sob análise há uma adoção inspirada nos Estudos Culturais (NEIRA, 2021b).

Tomemos como exemplo a capoeira, prática corporal pouco explorada nas escolas, mas importante por fazer parte do universo de muitas crianças e adolescentes no Brasil. O que presenciamos muitas vezes nas aulas de Educação Física é um aprofundamento limitado sobre esta manifestação cultural, tornando os/as estudantes bons/boas executores/as, porém, sem fazer uma leitura, uma análise mais ampla dos porquês destes saberes, inerentes aos grupos culturais minoritários.

Desta forma não basta incluir a capoeira nas aulas de Educação Física é preciso que ao tematizar esta manifestação cultural os/as alunos/as possam ser levados/as a reconhecer o que é a capoeira, a quem esta prática serviu e a quem a serve, como a capoeira teve seus significados transformados ao longo do tempo, quem eram as pessoas que no passado criaram a capoeira, porque as pessoas que a praticavam há mais de cem anos deveriam ser presas e hoje observamos a capoeira ser praticada nos mais diferentes espaços, inclusive em competições internacionais.

Uma concepção de Educação Física atrelada ao currículo cultural tem a intenção de dialogar com os estudantes propondo análises das práticas corporais estudadas em que a problematização esteja sempre presente e constante na relação professor-aluno.

### *3.1 Procedimentos Didáticos sugeridos pelos Estudos Culturais*

Gostaríamos de frisar que as aulas serão sustentadas e guiadas tendo como suporte os seguintes procedimentos didáticos sugeridos pelos Estudos Culturais: mapear; ler; vivenciar; ressignificar; aprofundar; ampliar; registrar e avaliar.

Cabe ressaltar, que os procedimentos não possuem uma linearidade, permitindo o redirecionamento de sua prática e, por não serem estanques, poderão ser trabalhados simultaneamente (SESI, 2016).

Neira (2011), ao referir-se ao mapeamento afirma que:

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades (p. 107).

Com este procedimento didático, a intenção é valorizar as experiências culturais dos diversos grupos sociais possibilitando aos estudantes o entendimento da heterogeneidade social e a valorização da diversidade da cultura corporal.

Considerando que todo o conhecimento pode fazer parte do currículo é que tematizaremos as práticas corporais africanas e indígenas, com a premissa de viabilizar uma leitura diferenciada das práticas destes grupos sociais que na maioria das vezes não aparecem num currículo euro centrado.

A vivência, meio em que alunos/as buscam novos sentidos e significados para as manifestações sociais, será um encaminhamento didático de extrema importância durante as aulas, pois os estudantes poderão experimentar e usufruir das práticas corporais.

De acordo com o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI, 2016):

Se é por meio da motricidade que os seres humanos se relacionam com o mundo, é também pela vivência que os estudantes poderão expressar suas emoções e interagir, mediante as práticas corporais, com situações potencializadoras de desenvolvimento do seu repertório motor (p. 144).



Outro procedimento didático é a ressignificação da prática corporal. É extremamente importante ressaltar que muitas das manifestações corporais estudadas acontecem em contextos sociais diferentes dos encontrados na escola, cabendo ao professor, em ação conjunta com seus alunos e alunas, pensar em estratégias que tornem possíveis as vivências nas aulas de Educação Física. Atento a este encaminhamento, é imprescindível a postura de levantar possibilidades para que diferentes manifestações possam ser praticadas no ambiente escolar, vislumbrando adaptações do espaço disponibilizado, considerando a quantidade de estudantes por turma bem como o tempo de aula (SESI, 2016).

Para Neira (2011):

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural. Tal como descrito nos relatos apresentados aqui, trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos etc. é algo constante. Pode-se flagrar o fenômeno em inúmeras ocasiões. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos (p. 129).

Se estamos vivendo diante de onda conservadora que procura desqualificar as culturas de diferentes grupos – e aqui podemos destacar as comunidades indígenas e africanas que vivem em território brasileiro – torna-se primordial, visando uma formação crítica e transformadora, promover atividades que levem os/as estudantes a aprofundarem as temáticas estudadas.

Recorrendo a Neira (2011), temos que “aprofundar, aqui, significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações” (p. 135).

Outro procedimento didático de fundamental importância e que complementa o aprofundamento é a ampliação, implicando “recorrer a outros discursos e fontes de informações, ou seja, discursos que trazem uma representação contrária à acessada em um primeiro momento pelos estudantes” (SESI, 2016, p. 146).

Para Neira (2011):

A elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, é o principal objetivo da ampliação. As atividades de ampliação priorizam perspectivas de análise raramente acessadas pelos alunos (p. 138).



No decorrer das atividades de ensino se faz necessário registrar, já que os registros e as anotações das aulas é que possibilitam a reunião de informações para que possam ser retomados, refletidos, contextualizados e ressignificados (SESI, 2016).

Quanto à avaliação, cabe ressaltar que, no currículo cultural, ela não deve ter somente um caráter de atribuição de notas, e sim facilitar a retomada do processo para a socialização, a discussão em sala de aula e o redirecionamento da ação educativa (NEIRA, 2011).

De acordo com o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI, 2016):

[...] a avaliação deve ter caráter formativo e estar presente em todos os momentos, perpassando os demais procedimentos metodológicos, a fim de considerar os conhecimentos que os estudantes já obtiveram e também os contextos em que eles vivem, de forma a contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno (p. 146).

Desta forma durante a pesquisa, dialogar com os estudantes propondo análises das práticas corporais estudadas em que a problematização esteja presente será constante na relação professor-aluno.

Tendo tratado dos encaminhamentos didáticos, abaixo abordarei os princípios pedagógicos fornecendo elementos que subsidiam a prática docente na perspectiva do currículo cultural que auxiliarão no planejamento das aulas.

### *3.2 Princípios Pedagógicos sugeridos pelos Estudos Culturais*

Um dos primeiros princípios a ser considerado no currículo cultural é o de **reconhecer a cultura corporal da comunidade** que tem por objetivo valorizar as raízes culturais em íntima sintonia com a cultura de chegada dos estudantes, transformando as manifestações culturais conhecidas em tema de estudo (NEIRA, 2011).

De acordo com Nunes e Neira (2017):

A consideração do patrimônio corporal da comunidade potencializa o trato com a diferença na escola, pois abre espaço para a negociação cultural envolvendo o acadêmico, o popular e o midiático, entre outros. Surge desse encontro a oportunidade de compreender e intercambiar os diferentes sentidos atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas (p. 470).

Importante destacar que além deste reconhecimento, no currículo de Educação Física sob a perspectiva cultural, as ações dos/as docentes devem estar **articuladas com a**



**proposta pedagógica da escola** em que exercem as suas funções. Assim, a articulação com um projeto institucional coletivo é essencial para propor, conhecer e debater todos os objetivos pedagógicos estabelecidos pela escola. Conversas com os colegas de profissão podem auxiliar no planejamento das ações, propiciando espaços para a construção de projetos interdisciplinares (SESI, 2016).

Um outro princípio é o da **justiça curricular**, que visa adotar uma estratégia de reversão da hegemonia, ou seja, optar politicamente por um currículo contra hegemônico, exigindo do professor maior equilíbrio na distribuição das manifestações corporais tornando-se necessário ações didáticas ligadas às diferentes práticas corporais características de grupos subordinados, que ao longo da história estiveram ausentes do currículo de Educação Física (SESI, 2013).

De acordo com Neira (2011):

Com base na justiça curricular, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Essa medida visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder (p.69).

Dando sequência temos como importante princípio pedagógico do currículo cultural a **descolonização do currículo**, em que a intenção é desestabilizar o privilégio dos conhecimentos e discursos produzidos em determinados grupos em detrimento de outros, dando espaço para inserção no currículo de práticas corporais que historicamente sempre estiveram ausentes nas diferentes instituições de ensino (SESI, 2016).

De acordo com Neira e Nunes (2009):

Nessa direção, as práticas dos povos colonizados, em especial as dos indígenas e dos negros, devem ser destacadas para que as suas identidades sejam valorizadas e reconhecidas e para que suas narrativas sejam efetuadas a partir de sua própria cultura, relatando sua condição de opressão, resistência e superação (p. 23).

Quando os princípios da descolonização e da justiça curricular se articulam, as práticas de ensino abordarão com mesma dignidade as atividades relacionadas às práticas esportivas convencionais, manifestações corporais estas europeias/norte-americanas, brancas e oriundas da elite econômica, como as advindas de outros povos e segmentos sociais que caracterizam as múltiplas identidades que frequentam a escola, oferecendo condições para que

alunos e alunas questionem as experiências apresentadas como as únicas válidas para a aprendizagem social (NEIRA, 2011).

Pois de acordo com o mesmo autor:

A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionado a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. Por meio desse procedimento, o currículo cultural da Educação Física empreende possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas (NEIRA, 2011, p. 81).

Evitar o **daltonismo cultural** é outro princípio que o educador deve estar atento, pois o professor daltônico cultural não reconhece a heterogeneidade cultural presente na própria comunidade escolar considerando que todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes (SESI, 2016). “Concebendo todos/as como diferentes, este princípio estabelece um olhar singular para cada qual. Invertendo a lógica da identidade, da homogeneização no currículo e focando o trabalho a partir da diferença, atue em sintonia com uma educação mais justa e equitativa” (NUNES; NEIRA, 2017, p. 471).

Chamando a atenção para este princípio, Neira e Nunes (2009) ressaltam:

Muitas vezes, a intervenção pedagógica amparada em uma ideia distorcida de igualdade tende a tratar a todos da mesma forma e objetivar o alcance dos mesmos comportamentos nos estudantes. Com esse propósito, frequentemente, são legitimadas apenas práticas oriundas da cultura dominante, com configuração semelhante à que ocorre no ambiente extraescolar, cabendo aos alunos e alunas adaptarem-se para poder participar (p. 24).

Por fim, temos a **ancoragem social dos conhecimentos**, que significa tomar como ponto de partida atividades de ensino que promovam a análise sócio-histórica e política das diversas manifestações corporais. Os estudos se iniciam considerando o que os estudantes e professores apresentam de conhecimento referente às práticas corporais que acessam no cotidiano (SESI, 2016).

De acordo com Neira (2011):

O currículo cultural da Educação Física, ao ancorar socialmente os conhecimentos, amplia possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais. Os estudantes são levados a interpelar as próprias experiências corporais e saberes que lhes dizem respeito, obtidos na cultura paralela à escola, por meio das vivências pessoais ou mediante os conhecimentos que surgem durante as atividades de ensino (p. 95-96).





Apresentados os procedimentos didáticos e os princípios pedagógicos sugeridos pelo currículo cultural a seguir apontaremos os impactos da teorização pós-crítica sobre o planejamento de ensino em Educação Física.

### *3.3 Currículo Cultural e planejamento de ensino*

É importante ressaltar que o currículo cultural de Educação Física deve estar sempre comprometido com a formação de identidades democráticas tendo sempre como pano de fundo os marcadores sociais que as permeiam.

Desta forma, os impactos das teorias pós-críticas sobre o planejamento de ensino acarretou em uma nova percepção no modo de selecionar os conhecimentos a serem trabalhados pelos professores e professoras que desenvolvem práticas pedagógicas culturalmente orientadas.

Visando superar uma visão de currículo de Educação Física psicobiologicamente fundadas, já que recentemente a área incorporou as discussões contemporâneas clamando por mudanças (NEIRA, 2013), o planejamento de ensino precisou ser ressignificado no qual a escrita seja menos prescritiva e mais perspectivista (FREITAS; NUNES; NEIRA, 2016).

Pois de acordo com Neira (2013):

Nos currículos tradicionais do componente, não se verifica qualquer interesse com a prática ou o estudo das manifestações corporais oriundas dos grupos desfavorecidos. O absoluto predomínio dos produtos culturais euro-americanos, brancos, cristãos e heterossexuais colabora na formação de identidades superiores para os alunos que percorrem esses currículos com relativo sucesso e na perpetuação das condições de marginalizados para aqueles que reagem ao patrimônio imposto, nele fracassando, devido ao pouco ou nenhum traço identitário (p. 1429).

É imprescindível reconhecer atualmente a necessidade da valorização de um currículo que dialogue com as questões multiculturais que caracterizam o cenário globalizado pós-moderno e assim pensar em um currículo de Educação Física na perspectiva cultural é de extrema importância, propiciando práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade e a justiça social.

Necessário apontar que o currículo de Educação Física sob o enfoque cultura está inserido na área de linguagens, como sinalizado nos documentos normativos analisados, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pois compreende a motricidade como forma concreta de relação do ser humano com o mundo e é por meio do movimento que expressamos intencionalidades e comunicação,



haja visto que os seres humanos, quando brincam, dançam ou praticam esportes, se comunicam pela linguagem corporal (SESI, 2016).

Considerando este conceito e recorrendo ao Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino:

Ao conceber o movimento humano como linguagem, as aulas de Educação Física podem constituir-se em um espaço no qual práticas corporais sejam estudadas, analisadas e vivenciadas, oferecendo condições para que os estudantes compreendam a complexidade de aspectos (técnicos, táticos, culturais, sociais, históricos e econômicos) que envolvem sua manifestação no cotidiano da sociedade, objetivando a formação de estudantes com identidades democráticas, que elaborem representações positivas dos diferentes grupos sociais e suas respectivas práticas corporais, contribuindo para a transformação social do contexto em que estiverem inseridos (SESI, 2016, p.142).

Assim, o currículo cultural visando trabalhar por meio da cultura corporal do movimento o multiculturalismo da comunidade escolar, subsidia as ações do professor, dando condições para que seja protagonista do planejamento de ensino e, por consequência, do processo de ensino e de aprendizagem.

Frente a esta afirmação, importante as instituições de ensino, quando preveem momentos de planejamento do trabalho, tratando-se de um movimento de antecipação de ações vindouras, não configurar uma estratégia meramente técnica. O planejamento de ensino em uma nova paisagem social requer um deslocamento de um campo técnico, racionalizado e disciplinador para um espaço político, cultural, filosófico e poético (FREITAS; NUNES; NEIRA, 2016).

De acordo com os mesmos autores e apoiando-se nas teorias pós-críticas indicam que:

Aspectos sociais dos tempos vigentes se fortalecem quando pensamos na tarefa de prever as ações didáticas com minúcia e demasiada racionalização, pois diante da liquidez da modernidade tardia e a prevalência da incerteza em todas as instâncias fica inviável prever com detalhamento aulas, temas, conteúdos, atividades, e formas de avaliação, sem contar a necessidade de se reconhecer a voz dos sujeitos participantes do projeto educativo e a diversidade cultural que os caracteriza; conseqüentemente, emerge a preocupação com a construção das identidades dos sujeitos da educação, afinal, na medida em que se exerce um controle cada vez maior do percurso formativo, a possibilidade dos estudantes terem seus saberes reconhecidos e legitimados é solapada (FREITAS; NUNES; NEIRA, 2016, p. 29-30).

Dentro desta concepção, necessário realçar que o professor não é o único detentor do conhecimento e seus saberes não devem ser pressupostos para as temáticas escolhidas, tornando-se imprescindível que o contexto histórico dos estudantes e as



transformações que a cultura corporal do movimento vem sofrendo no decorrer da história sejam considerados.

É a partir da manifestação cultural da comunidade que os docentes percorrem e recuperam as vivências corporais dos estudantes, verificando seus conhecimentos sobre as diferentes práticas corporais e como as suas identidades se inter-relacionam com estas manifestações, propiciando que as identidades culturais dos frequentadores da escola possam ser legitimadas tanto no âmbito escolar quanto na sociedade (NEIRA, 2011).

Para Candau (2010), um primeiro aspecto a ser trabalhado e de especial relevância é proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no qual alerta:

O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos de cruzamento de culturas presentes neles. Tendemos a visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridação e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (p. 26).

Desta forma, em meio à realidade multicultural em que vivemos, vale a indagação de como podemos eleger os conhecimentos constituintes do currículo escolar e de como levantar quais são os conhecimentos necessários para cada grupo social.

Em tempos de tantas incertezas e constantes mudanças é válida a reflexão de como garantir a formação de sujeitos através de fechados percursos formativos prescritivos e de como efetivar um planejamento de ensino sem que sejamos desonestos com as mudanças sociais presenciadas. Obviamente que não se trata de negar a importância de planejar, mas de ressignificar o planejamento de ensino conectando com o contexto social vigente, pensando em um modo menos controlador e mais libertário, indo ao encontro de uma escrita contra hegemônica do planejamento de ensino (FREITAS; NUNES; NEIRA, 2016).

Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico o que se pretende é esquivar dos métodos que prezam pelo absoluto controle, pois de acordo com estes pressupostos teóricos é impossível controlar a aprendizagem de alguém.

Como apontam Freitas, Nunes e Neira (2016):



A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, executar tudo como planejado, tomando todos os cuidados possíveis e imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, unimaginável. Agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações (p. 36).

Em meio à organização dos docentes e visando um processo de maior significação, ao assumirmos a multiplicidade de culturas em que almejamos uma sociedade em que todos os cidadãos tenham uma vida digna, significados como equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público passam a ser priorizados.

Esta situação exposta acima coaduna com as teorias pós-críticas do currículo pautando-se no conceito da diferença e incorporando o multiculturalismo na medida em que este movimento argumenta em favor da inclusão de todas as vozes e de todas as culturas no currículo. Assim, no currículo pós-crítico todas as práticas culturais são válidas, pois o multiculturalismo é resultante da contestação de grupos dominados em relação ao modo como eles são representados pelos grupos dominantes. Sendo uma reivindicação, é uma luta pelo poder de definir quem eles são (NUNES; RÚBIO, 2008).

Comprometido com esta linha de pensamento Neira (2013) relata que:

No nível conceitual, um currículo de Educação Física comprometido com esta visão, ao tematizar práticas corporais, questiona marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, nível de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Um currículo de Educação Física engajado na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino e valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais (p. 1423).

Com estes argumentos, atrelando o planejamento de ensino na perspectiva pós-crítica, é importante considerar as atividades de ensino que surgem durante as aulas. Desta forma, difícil determinar uma sequência preestabelecida e memorizada, pois as ações somente serão efetivadas a partir das respostas dos estudantes, impossibilitando o estabelecimento de estratégias antecipadas de todo o processo educativo.

Explicitando como poderia ser um planejamento inspirado nas teorias pós-críticas, alguns pontos devem ser ressignificados. Em primeiro lugar há a necessidade de deslocar o planejamento de ensino do plano técnico-racional para o campo artístico pedagógico, sendo seu discurso comprometido com a multiplicidade e diferença. Um segundo ponto importante é que o planejamento de ensino deve ser escrito e reescrito constantemente sendo



indicado que o professor reconheça previamente os conhecimentos trazidos pelos discentes referentes ao tema de estudo, incentivando conexões com outras temáticas. Além do mais o planejamento deve ser a favor da diferença, legitimando as múltiplas formas de conceber a realidade, necessitando o professor colher os registros feitos por ele e pelos estudantes, visando o planejamento dos passos subsequentes (FREITAS; NUNES; NEIRA, 2016).

De acordo com os autores acima mencionados, o planejamento de ensino:

[...] não tem um único caminho a seguir, mas o caminho se faz ao caminhar junto com os estudantes, considerando as suas potencialidades, desejos, conhecimentos, envolvimento com o tema, entre outras necessidades que advêm do próprio professor e da escola, as quais devem articular-se para que ocorra de fato uma educação significativa e singular para os estudantes (FREITAS; NUNES; NEIRA, 2016, p. 39).

Considerando os pressupostos das teorias pós-críticas registrados neste capítulo é que apresentaremos a seguir a relevância das leis 10.639/03 e 11.645/08, para que as mesmas possam ser vivenciadas nas aulas de Educação Física.



#### 4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ASPECTOS LEGAIS

Há quase duas décadas o Brasil deu importante passo no intuito de buscar uma educação igualitária, após um longo processo de lutas políticas e sociais que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade em toda rede nacional de ensino da temática: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

O primeiro passo para esta instituição em todo o currículo nacional foi a implementação da Lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003, no qual a partir desta data a Lei 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira  
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.  
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.  
Art. 79-A. (VETADO)  
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, n.p.).

A Lei 10.639/03, que deve ser compreendida como uma conquista do Movimento Negro brasileiro em prol da educação, traz a necessidade de superação das desigualdades sociais e raciais, tornando um dever das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações de novas possibilidades de currículo e posturas pedagógicas que incluam o direito à diferença.

Desta forma, se ocorreu a efetivação de políticas públicas voltadas para a justiça curricular, foi porque professores, intelectuais e ativistas estiveram produzindo conhecimento sobre os currículos durante muito tempo, em que a falta de diálogo com grupos que sempre estiveram à margem da sociedade tornaram-se marcante, impactando sobremaneira na formação dos cidadãos brasileiros (MONTEIRO, 2019).

Importante destacar que para orientar todas estas mudanças que alteraram o currículo oficial de toda rede de ensino nacional, acarretando na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, foram redigidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, após o Conselho Nacional de Educação aprovar a Resolução 1, de 17/03/2004.

A diretriz deixa explícito, ao sinalizar o caráter transformador da lei perpassando pela escola e adentrando na sociedade brasileira, o caráter dialógico essencial entre brancos e



negros que proporcionem práticas mais equânimes, além de estimular o combate do racismo ao reafirmar que cabe às diferentes instituições de ensino de todo território brasileiro o enfrentamento de situações discriminatórias:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p.14-15).

O exposto acima leva as escolas a criarem estratégias que propiciem mudanças de postura dos profissionais da educação diante a diversidade étnico-racial, conscientizando-os da importância da efetivação de um currículo contra-hegemônico em que conteúdos sejam organizados e distribuídos de forma a valorizar não só os saberes de grupos dominadores mas também de grupos que sempre estiveram à margem da sociedade e, conseqüentemente, ausentes do currículo.

Desta forma uma mudança de mentalidade dos docentes se faz necessária, como bem nos afirma Gomes (2010):

Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes era excluído da organização curricular. Isso implica também a cobrança pela efetiva alocação dos recursos públicos nos processos de políticas de formação de professores para a diversidade. Afinal, uma mudança tão radical precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. A escola não poderá ficar sozinha nesse processo. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local (GOMES, 2010, p. 78).

Considerando urgente a mudança de paradigma e a necessidade de uma melhor formação docente é que precisamos aproximar o sistema educacional brasileiro de uma verdadeira educação antirracista, pois a discriminação distorce conteúdos, valoriza determinados conhecimentos em detrimentos de outros, excluindo dos currículos escolares a



história de lutas dos negros, tornando muitos espaços educacionais hostis a cultura africana e afro-brasileira (UGAYA; SILVA, 2021).

As próprias autoras supracitadas afirmam que:

Reconhecer a importância e a relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras é condição primeira para iniciarmos um processo de rompimento com o racismo e suas diversas facetas. Entrar em contato, se relacionar com os saberes assentados na corporeidade, na ancestralidade, na vida em comunidade, nos ajuda na construção de caminhos para vivenciarmos uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, assentadas na diversidade e pluralidade (UGAYA; SILVA, 2021, p. 58).

Obviamente que colocar em ação um projeto que valoriza e reconhece as culturas africanas e afro-brasileiras no campo da educação e da pesquisa, transpondo uma sociedade que segrega e marginaliza, fundamental se faz reconhecer o papel das universidades brasileiras na produção de novos conhecimentos, pois, de acordo com Ugaya e Silva (2021):

Deve ser um compromisso ético das universidades promover a produção de novos conhecimentos, leituras e entendimentos acerca das histórias, das culturas africanas e afro-brasileiras adotando outras epistemologias, referências teóricas e metodológicas. Também se faz necessário que as universidades se reconheçam como um espaço fundamental para o rompimento com o racismo, o preconceito, a discriminação e a segregação social (UGAYA; SILVA, 2021, p. 60).

Além do mais, essencial se faz aprofundar na compreensão de que a questão racial não se limita aos negros, sendo uma questão de toda a sociedade brasileira, devendo ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

Inevitavelmente, diante de um governo reacionário em que atitudes arbitrárias marcam as ações no Brasil e conquistas de diversos movimentos sociais muitas vezes não são validadas, resistências à aplicação da Lei 10.639 tornam-se evidentes, com a alegação de que





os conhecimentos clássicos serão superados pelos saberes e cultura afro-brasileira e africana. Podemos citar um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que supera esta visão:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

A aplicação da lei sinaliza para novos rumos na formação de professores além de impactar no trabalho pedagógico dos docentes no que se refere às questões étnico-raciais nas redes de ensino do Brasil, intensificando ainda mais com a promulgação da Lei 11.645/08, modificando novamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) publicada no ano de 1996 (Lei 9.394/1996), incluindo assim a temática indígena como obrigatória nas escolas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, n.p.).

Com a implementação, vê-se que as discussões que permeiam a Lei nº 11.645/08 não é como os saberes e as culturas indígenas devam ser tratadas nas escolas para indígenas, mas nas que têm por público alvo estudantes não-indígenas, colocando em pauta exatamente o desconhecimento da população em geral das temáticas indígenas (SANTOS, 2019).

Se a Lei 10.639, conferiu um novo status aos povos de origem africana, impulsionando ações que a efetivassem na prática, como a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), podemos dizer que o mesmo aconteceu com os povos de origem indígena, quando em 2016 foi apresentado um documento intitulado “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”



Importante ressaltar que as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 evidenciam que a medida está voltada a todas as disciplinas do currículo escolar, quando evidencia que:

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola (BRASIL, 2016, p.4).

Além do mais, deixa explícito que não afeta somente o ensino regular, mas também as universidades, em especial os cursos de formação de professores:

Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (BRASIL, 2016, p.4).

A responsabilidade das universidades diante do exposto, reforça a necessidade dos cursos de licenciatura em aprofundar nos estudos frente a temática “História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena”, bem como projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos laboratórios de todas as áreas do conhecimento (SCHÜTZ, 2021).

Apesar da produção acadêmica referente aos povos indígenas aparecer desde a primeira década dos anos 2000 ainda assim é um conhecimento muito recente (PEREIRA, 2021).

De acordo com a autora supracitada:

Não afirmo aqui, que não havia pesquisas anteriores, mas que, em especial, nestas duas últimas décadas houve um aumento em potencial na produção desta temática. São diversos os assuntos trazidos no campo da cultura corporal de movimento, acerca da identidade e singularidades dos povos indígenas (PEREIRA, 2021, p.17-18).

Outro ponto que merece destaque e que está presente nas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 é a questão metodológica, no qual todos os profissionais de ensino do Brasil deverão estar preparados para não reforçarem preconceitos diante a desinformação sobre os povos indígenas. O próprio documento menciona o seguinte:



Para que seja efetivo o tratamento correto da temática indígena, os sistemas de ensino, em especial seus professores e todos os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos devem conhecer e superar os principais problemas retro evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos indígenas (BRASIL, 2016, p.7).

Aspecto pertinente também é a possibilidade descrita nas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 dos estudantes terem oportunidade do contato direto com os povos nativos indo até as aldeias ou recebendo seus representantes nas escolas ou universidades, conforme evidenciado no texto:

Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (BRASIL, 2016, p.7).

Com estas políticas afirmativas que têm como foco central a correção das desigualdades, possibilitando oportunidades iguais para estes grupos étnico-raciais, entendemos que não é mais possível assumir a neutralidade, atitude caracterizada pelo Estado e professores ao longo da história do nosso país, pois como bem pontuam as leis e diretrizes analisadas o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena deseja romper com este modelo preconceituoso de educação que não valoriza a diversidade e tampouco a diferença.

Após nos aprofundarmos nas leis 10.639/03 e 11.645/08 e o novo paradigma conferido aos povos de origem africana e indígena na educação brasileira e as consequentes iniciativas que culminaram em ações para a sua efetivação na prática como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (2016), no próximo capítulo abordaremos o percurso investigativo ressaltando o universo da pesquisa, os participantes, o método utilizado e os procedimentos para coleta de dados.



## 5 PERCURSO INVESTIGATIVO

A presente pesquisa foi realizada de forma qualitativa na intenção de analisar e interpretar as informações recolhidas durante o processo investigatório, registrando e analisando-as (NEGRINE, 1999), para em momento posterior reinterpretar e dialogar à luz dos procedimentos didáticos presentes no currículo de perspectiva cultural com a literatura aqui consultada.

Tendo como objetivo analisar uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais africanas e indígenas no ensino fundamental, este trabalho foi realizado com uma turma de 29 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, matriculados no período da manhã de uma escola estadual do município de Araraquara, estado de São Paulo, durante o primeiro semestre letivo de 2022, com a autorização da direção da escola (Anexo A) para a realização da pesquisa.

A escolha pelos/as alunos/as do 5º ano decorreu em virtude das unidades temáticas propostas pelo Currículo Paulista (2019) para o 1º bimestre serem as brincadeiras e os jogos, e para o 2º bimestre serem as lutas e as danças, práticas corporais relevantes nas culturas africana e indígena e que foram o foco do nosso estudo.

Importante também sinalizar que a turma “B”, dos cinco quintos anos presentes na escola foi a escolhida pelo professor-pesquisador para a coleta, análise e discussão dos dados devido à familiaridade com os/as estudantes, já que as crianças haviam sido alunas do professor-pesquisador durante todo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A escola pertence à Diretoria de Ensino da mesma cidade atendendo aproximadamente 670 alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em dois períodos, sendo doze turmas no período matutino e doze turmas no período vespertino.

Quanto aos recursos humanos a escola possui 36 professores/as e quatro profissionais que compõem a equipe gestora (1 diretor, 2 vice-diretoras e 1 coordenadora pedagógica), além de 5 funcionárias. Atualmente há 3 professores/as de Educação Física, sendo que eu, professor-pesquisador, ministro aulas para dois terceiros anos e cinco quintos anos, dividindo espaço para as aulas de Educação Física com outra professora uma vez na semana.

Necessário apontar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Federal de São Carlos e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 53417021.0.0000.5504, cujo parecer de aprovação é de nº 5.279.159 (Anexo B).

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados os Diários de Aula, “documentos em que professores e professoras anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 14). Cabe ressaltar, que este instrumento de



coleta de dados foi realizado após cada aula ministrada, através de registros das impressões do professor-pesquisador sobre os acontecimentos importantes de cada aula, narrando os pontos mais significativos das ações desenvolvidas. Desta forma, foram realizados pelo professor-pesquisador 27 diários de aulas.

Assim, para a efetivação de uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas, visando a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, recorreremos aos procedimentos metodológicos (mapear; ressignificar; aprofundar; ampliar; registrar e avaliar), bem como aos princípios didáticos (reconhecimento da cultura corporal, evitamento do daltonismo cultural, justiça curricular, descolonização do currículo e a ancoragem social dos conhecimentos) apontados no currículo de perspectiva cultural, concepção de Educação Física utilizada nesta pesquisa, ressaltando as falas e as participações dos estudantes e do próprio professor-pesquisador.

Apresentados os encaminhamentos e princípios didáticos, fundamental se faz afirmar que o presente trabalho utiliza-se da pesquisa-ação, pois valoriza a “construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais” (FRANCO, 2005, p. 485).

Assim esta pesquisa, considerando as conceituações de pesquisa-ação mencionada pela autora supracitada, reconhece-se crítica à medida que as transformações da prática são percebidas a partir dos trabalhos do pesquisador com o grupo, não pretendendo apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.

Um ponto importante da pedagogia da pesquisa-ação e que coaduna com o currículo cultural, concepção de Educação Física que alicerça este trabalho, é a imprevisibilidade das ações a serem utilizadas ao considerar a voz do sujeito, emergindo situações de fundamental importância durante o processo investigativo.

Franco (2005) afirma ao referir-se à pesquisa-ação crítica que:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas



defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

A citação evidencia que na teorização pós-crítica o planejamento de ensino, comprometido com a multiplicidade e a diferença, apresenta uma escrita pouco prescritiva, pois quanto maior o controle exercido menos a possibilidade dos/as estudantes terem seus saberes reconhecidos.

Outro aspecto de extrema importância da pesquisa-ação e que marcou sobremaneira o processo de coleta de dados é a necessidade de o professor-pesquisador assumir constantemente papéis complementares: o de pesquisador e o de participante (FRANCO, 2005).

Necessário explicitar ainda o longo período para efetivação da pesquisa-ação, favorecendo as ações de um currículo de Educação Física que se propõe cultural, pois como nos esclarece a pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco (2005):

[...] a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para re colocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa (FRANCO, 2005, p. 493).

Vale ressaltar que os participantes foram contatados pelo professor-pesquisador para que, demonstrando interesse em participar da coleta de dados, pudessem ter a autorização assinada pelos/as responsáveis legais utilizando-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para que houvesse o consentimento da participação dos/as alunos/as na pesquisa. Neste momento, foram apresentados de forma clara e precisa aos responsáveis dos estudantes que aceitaram o convite, os objetivos e os procedimentos envolvidos no estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa.

Da mesma forma, os/as próprios/as alunos/as participantes receberam e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), apresentado de uma forma clara e em uma linguagem acessível para que a compreensão entre todos os envolvidos pudesse ser de fato assegurada, evidenciando os possíveis riscos e benefícios que estivessem vinculados à pesquisa, bem como a escolha dos/as participantes em permanecerem ou se retirarem no momento em que julgassem necessário.



Vale mencionar que os nomes referidos na presente pesquisa são fictícios, considerando o anonimato e a não identificação dos/as participantes, em conformidade com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Fundamental deixar claro que os/as próprios/as estudantes escolheram seus nomes fictícios.

Uma próxima etapa e de extrema importância foi a análise dos dados e aqui nos pautamos na ideia de *categorias* apresentada por Gomes (2002), que podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir dos dados coletados.

Optamos pelo estabelecimento das categorias a partir dos dados coletados utilizando dos três princípios mencionados pelo autor supracitado no texto “A análise de dados em pesquisa qualitativa”. Como primeiro princípio é esperado que o conjunto de categorias deva ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação. Já o segundo princípio deixa explícito a ideia de permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto, evidenciando o seu caráter exaustivo. O terceiro e último princípio aponta para o fato de que as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, no qual uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias (GOMES, 2002).

Desta forma, o conjunto de categorias formulados para esta pesquisa seguiu os três princípios apresentados. Em primeiro lugar, para estabelecermos as categorias consideramos os procedimentos metodológicos e princípios didáticos característicos do currículo cultural. Atendendo o segundo princípio, as categorias estipuladas contemplam todas as informações e que no nosso parecer suscitaram análise, permitindo situar todos os pontos relevantes em umas das categorias estabelecidas, respeitando a ideia da exaustividade. Por fim, importante afirmar que os pontos relevantes dos Diários de Aula só puderam ser alocados em uma das categorias firmadas, respeitando a ideia da exclusividade.

Gostaríamos de ressaltar que durante o desenvolvimento da investigação foram respeitados todos os protocolos de biossegurança referentes à prevenção de contaminação pelo coronavírus que leva ao desenvolvimento da COVID-19 estabelecidos pelo Ministério da Saúde e organizados pela rede pública de Educação do estado de São Paulo e pelo município de Araraquara/SP.

Após a indicação do percurso investigativo e dos critérios para o estabelecimento das categorias, no capítulo a seguir apresentaremos os dados coletados durante a pesquisa de campo, para posteriormente explicitarmos as análises realizadas. As categorias de análise elaboradas são:

1. *Avaliação sob a égide da análise cultural;*







## 6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A partir dos dados coletados é importante ressaltar a articulação com os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico para a fase de análise dos dados da presente pesquisa, pois de acordo com Gomes (2002) quando não dispomos de uma fundamentação teórica bem estruturada se faz necessário reestudarmos os conhecimentos que dão suporte a nossa pesquisa.

Considerando estas informações, nunca é demais frisar que o trabalho em questão seguiu ou procurou seguir os encaminhamentos didáticos propostos no currículo cultural (mapear; ler; vivenciar; ressignificar; aprofundar; ampliar; registrar e avaliar) e considerados no planejamento do professor-pesquisador, mas que por não terem uma linearidade não apresentam uma ordem temporal para que os procedimentos aconteçam, de forma que podemos iniciar ou retomar cada um deles segundo a estratégia de cada educador.

Necessário ressaltar que este trabalho, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, possibilitou valorizar a fase da coleta de dados que contribuiu para a definição das categorias elaboradas a posteriori propiciando redirecionar o planejamento de ensino, já que o foco central desta pesquisa foi de analisar uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais de origem africanas e indígenas no ensino fundamental em aulas de Educação Física.

A seguir enfatizaremos o procedimento didático “mapeamento”, demonstrando o que levou tematizarmos as práticas corporais indígenas e africanas nas aulas de Educação Física.

### 6.1 Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico

Face ao que foi disseminado como proposta neste trabalho, sempre ancorado com o currículo de perspectiva cultural, recorreremos ao encaminhamento didático-metodológico mapeamento, antes de iniciar a coleta de dados, que somente foi possível realizar após o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos datado, em 08/03/2022.

De acordo com Neira e Nunes (2022):

Na literatura, o mapeamento possibilita a definição da prática corporal objeto da tematização, além de promover as problematizações que constroem seu percurso, logo, ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do currículo cultural como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização (p. 100).

Desta forma, ao iniciar o ano letivo de 2022, no intuito reconhecer as práticas corporais presentes no universo cultural dos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental e



considerando a unidade temática apontada no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), brincadeiras e jogos, recorri à concepção de Educação Física pautada pelo currículo cultural que salienta que “o mapeamento deve ser o primeiro passo para a construção do currículo escolar, pois a escolha do objeto a ser investigado deverá ter como referência as manifestações corporais que articulam direta e indiretamente com o cotidiano dos estudantes” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 27), utilizando da seguinte pergunta: quais são as brincadeiras que vocês conhecem ou vivenciam?

Como a turma mostrou-se entusiasmada em citar as brincadeiras e brinquedos da cultura popular, chamando-me a atenção quando as crianças mencionaram a peteca, presente em seus universos mais amplos de manifestações culturais.

Neste momento as questioneei sobre origem da brincadeira citada, no qual muitos responderam ser de origem indígena, pois haviam aprendido sobre esta manifestação cultural na pré-escola, no qual foram estimulados a construir uma peteca.

Atento ao envolvimento dos/as alunos/as sugeri a possibilidade de vivenciarmos novamente a peteca, o que trouxe uma certa euforia e o reconhecimento de todos/as da habilidade dos indígenas brasileiros em manusear o brinquedo.

Visando integrar ainda mais os/as estudantes no bate-papo, os/as questioneei sobre que outras brincadeiras indígenas eles/as conheciam e para a minha surpresa surgiu o cabo de guerra no qual disseram haver aprendido em um livro didático em anos anteriores.

Diante a minha afirmativa de que poderiam conhecer mais brincadeiras dos povos nativos, que os/as deixaram empolgados/as, perguntei se conheciam brincadeiras africanas. Neste momento apareceu a brincadeira “escravos de Jó” em que o grupo acreditou ser uma prática corporal africana por referir-se a pessoas escravizadas.

Passei então a questioná-los/as se sabiam como havia ocorrido a formação do povo brasileiro aparecendo muitas contradições nas falas dos/as estudantes. Frente a euforia da turma em vivenciar brincadeiras de matrizes indígena e africana, dos equívocos e da falta de conhecimento dos/as alunos/as sobre a formação do povo brasileiro, utilizei no encontro posterior como estratégia de aula o mapa mundi, para que compreendessem como se deu a constituição do povo brasileiro.

Como mencionam Neira e Nunes (2022):

[...] a ação de mapear é constante, assim como o processo de significação, pois outras representações emergem diante das problematizações que as vivências suscitam, tanto as que ocorrem nas aulas como aquelas que mobilizam estudantes e educadores a verem o mundo para além dos limites das aulas (p. 110).



Assim retomando as discussões suscitadas, com o objetivo de sanar as dúvidas levantadas pelo grupo na aula anterior, iniciei o encontro com o mapa posicionado no centro da quadra com inúmeras tampinhas coloridas de garrafas pet o que despertou a curiosidade das crianças, havendo muitos questionamentos sobre o que iríamos fazer com aquele material.

Foi então que retomei às minhas anotações e expus um comentário que apareceu em aula, de que os africanos já viviam em terras brasileiras antes da chegada dos portugueses e que os lusitanos interessados no ouro aqui presente, haviam escravizados os negros.

Com algumas crianças refutando esta informação, pois salientaram que os indígenas são considerados os primeiros habitantes do Brasil e que os portugueses ao chegarem em terras brasileiras se depararam com os nativos havendo confronto entre eles, no qual muitos indígenas foram mortos ou escravizados.

Perguntei para o grupo de onde vieram os negros e por qual motivo eles se instalaram no Brasil. Novamente as respostas dadas por algumas crianças apresentavam equívocos, pois nas falas explicitadas afirmavam que os negros africanos vieram dos indígenas, que os portugueses eram os brancos e os negros eram os indígenas.

Frente a esta confusão solicitei que um estudante colocasse uma tampinha amarela em cima do Brasil no mapa e pedi que verificassem em qual continente o nosso país se encontrava. Ao observarem e relatarem que era o continente americano, perguntei o que os colonizadores, portugueses e espanhóis, encontraram na América.

Houve neste momento o posicionamento de praticamente todos os/as alunos/as que categoricamente afirmaram ser os indígenas. Pedi então que colocassem tampinhas marrons sobre o território brasileiro e tampinhas verdes nos outros países do continente americano representando os povos nativos, antes da chegada dos colonizadores.

Figura 1: Reconhecimento do Brasil no mapa mundi.



Fonte: o autor.

Todos foram questionados por mim sobre o modo de vida e costumes dos povos ameríndios e se foram respeitados pelos brancos europeus. Mais uma vez eles/as justificaram que não afirmando que os indígenas sofreram com a violência e com a escravidão. Uma aluna, que teve uma participação significativa durante a aula, mencionou que os indígenas eram obrigados pelos portugueses a cortarem o pau brasil, caso recusassem eram mortos.

Para melhor elucidação da trajetória e do primeiro contato do homem branco com os povos nativos pedi para uma estudante que procurasse e colocasse no mapa uma tampinha branca em cima de Portugal. Neste momento expliquei da necessidade dos portugueses em adentrarem o oceano Atlântico em viagens que duravam dias e o porquê do interesse dos europeus pelo novo continente, estabelecendo uma função opressora frente aos povos nativos.

O próximo passo foi convidar os/as alunos/as a reconhecerem o continente africano, em que deveriam colocar tampinhas vermelhas sobre os diversos países do continente representados no mapa. Neste momento os questionei como os africanos chegaram ao Brasil. Um dos estudantes prontamente disse que os portugueses invadiam diversos países africanos capturavam as pessoas e as levavam de barco para o Brasil.

Figura 2: Reconhecimento do continente africano no mapa mundi.



Fonte: o autor.

Neste momento expliquei aos/as alunos/as que os africanos eram capturados e colocados nos navios negreiros em péssimas condições de higiene e pouca comida, sendo transportados em viagens que duravam dias até aportarem em terras brasileiras e aqui eram colocados em situações humilhantes para que, após serem vendidos trabalhassem nas lavouras de cana de açúcar e café ou na extração do ouro.

Ao final solicitei que analisassem novamente as tampinhas dispostas no mapa e se ainda apresentavam dúvidas quanto a formação do povo brasileiro, no qual todos demonstraram ter entendido a situação opressora que povos nativos do Brasil, bem como os povos africanos enfrentaram com a colonização portuguesa, reconhecendo a importância de se aprofundar sobre as práticas corporais indígenas e africanas nas aulas de Educação Física.

Finalizada esta etapa sugeri que vivenciássemos uma brincadeira indígena e que utilizássemos os materiais disponíveis na escola. Foi então que disseram que poderíamos começar pelas brincadeiras citadas pelo grupo na aula anterior como a peteca, pois a escola disponibiliza de duas e o cabo de guerra já que há uma corda no depósito.

Neste momento trouxe as duas petecas disponíveis na escola e solicitei que fizessem um círculo. Expliquei como deveriam golpear o brinquedo no intuito de fazer com que a peteca não caísse no chão. Apesar de muito divertido as crianças mencionaram o quanto é difícil manusear o brinquedo.

Terminei a aula perguntado se a peteca utilizada era a mesma que os indígenas utilizavam em suas comunidades o que prontamente afirmaram que não, pois a dos indígenas eram construídas de pena, pedra, areia e palha. Ficou estabelecido em comum acordo que haveria a necessidade de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre a peteca e que deveríamos continuar os estudos no nosso próximo encontro.

Figura 3: Apresentação da peteca industrializada aos/as alunos/as.



Fonte: o autor.

Aqui vale ressaltar, como nos apontam Neira e Nunes (2022), que o mapeamento no currículo cultural:

Abre ao professor a possibilidade de (re)traçar seu caminho, suas escolhas, ou seja, tomá-lo como tecnologia que lhe permita ver-se, narrar-se, governar-se e, assim, pensar em um cuidado de si na ação docente, quiçá pode fazer o mesmo com os discentes. O mapeamento é uma atividade ética, que não se apoia em modelos determinados, tampouco em fins metafísicos e moralizantes (p. 111).

Dando continuidade à leitura e análise, com o intuito de traçar caminhos para a tematização das manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e africanas, iniciei mais uma aula solicitando que algum/a aluno/a relatasse o que havíamos aprendido nos encontros da semana anterior. Muitos estudantes se manifestaram dizendo que estávamos trabalhando com as brincadeiras de matrizes indígenas e africanas e que para o nosso melhor entendimento sobre a formação do povo brasileiro havíamos recorrido ao mapa mundi.

Perguntei então se lembravam de quais as brincadeiras relacionadas a estes grupos étnicos os/as alunos/as haviam citado e qual tínhamos vivenciado na nossa última aula.

Mais uma vez a participação de todo o grupo foi grande, relatando que dentre as inúmeras brincadeiras citadas no nosso primeiro encontro, a peteca e o cabo de guerra foram as práticas corporais relacionadas aos indígenas.

Passei então a questionar os estudantes se haviam citado alguma brincadeira de origem africana no qual disseram não recordar. Foi então que me dirigi a uma estudante da turma no intuito de lembra-la sobre o seu argumento referente a brincadeira escravos de Jó. A aluna novamente relatou acreditar ser uma brincadeira da cultura africana por referir a escravos.

Diante desta situação exposta fiz questão de ressaltar que em algum momento do nosso estudo buscaríamos informações sobre esta questão, pois tínhamos a necessidade de assumir o compromisso de aprofundar/ampliar nossos conhecimentos sobre as práticas corporais afro-brasileiras e africanas.

Com os/as alunos/as ainda dispostos/as em círculo coloquei quatro petecas no centro da quadra aguçando a curiosidade de todas as crianças. Perguntei qual era a diferença entre elas e depois de muitas falas uma das alunas mencionou que as petecas utilizadas no nosso encontro anterior foram produzidas em fábricas de brinquedos e as de palha e penas de galinha foram feitas manualmente.

Figura 4: Comparação das diferentes petecas.



Fonte: o autor.

Aproveitei a situação para falar sobre quem havia construído aquelas duas petecas, uma somente de palha e a outra de palha e pena de galinha. Iniciei o relato dizendo que aqueles brinquedos eram conhecidos por mim como petecas da dona Líria, uma senhora que adorava falar de sua infância e resgatar os brinquedos de sua época e que viveu em um sítio próximo ao município de Casa Branca, interior do estado de São Paulo. Disse as crianças que



a dona Líria era a minha avó e que eu, enquanto criança, adorava passar as férias escolares em sua casa juntamente com os meus irmãos e primas.

Relatei aos/as alunos/as que a minha avó havia falecido no ano de 2012 e que ela havia feito aquelas petecas atendendo a um pedido meu, motivo que guardo aqueles brinquedos com enorme carinho. Neste momento que uma das alunas perguntou se eu sabia construir aquelas petecas no qual eu disse não ter aprendido. Foi quando um estudante do grupo perguntou se iríamos utilizá-las durante o nosso encontro e que acharia melhor utilizarmos as mesmas da aula anterior pois as de palha eram relíquias, já que foram feitas antes do nascimento deles e por alguém que não está mais entre nós.

Disse a ele que se tomássemos cuidado não haveria problema, ainda mais que a alegria da minha avó era ver os netos e netas desfrutando dos brinquedos feitos por ela.

Durante a atividade foi interessante observar o cuidado que tinham com o brinquedo, demonstrando preocupações em preservá-las. Questionados de qual peteca eles/as haviam gostado mais, todos foram unânimes em afirmar que as construídas pela minha avó.

Visando relacionar com o nosso tema de estudo disse a eles/as, que havia estudado sobre o brinquedo e que o nome peteca, de origem tupi, significa “tapear”, “golpear com as mãos” e que hoje em dia é o mais popular entre todos os outros nomes desse brinquedo em nosso país.

Novamente com os/as estudantes em roda, separei as duas petecas construídas pela dona Líria e disse que tinha algumas informações a transmitir para todos, no qual encontrei no livro “Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil” de Renata Meirelles (2007). Solicitei que um dos alunos segurasse uma das petecas para explicar que de acordo com a fonte pesquisada a peteca sem penas é também chamada pela aldeia Xavante Abelhinha de *tobdaé* e que entre eles há uma brincadeira parecida com a queimada, no qual ao invés de arremessar a bola no adversário troca-se pelo lançamento de alguns *tobdaés*, em que dois adversários disputam a partida.

Posteriormente pedi para um estudante segurar a peteca com penas de galinha e utilizando das informações contidas na obra de Meirelles (2007), expliquei que nas florestas de mata atlântica sitiadas no estado de São Paulo, habitadas por indígenas da comunidade Guarani, também utilizavam do brinquedo, porém com o nome de *mangá*.



Figura 5: Petecas tradicionais.



Fonte: o autor.

Despertada a curiosidade dos/as aluno/as e ciente da necessidade de resgatarmos a peteca no nosso encontro posterior, lembrei-os do cabo de guerra, o que deixou as crianças empolgadas para a realização da atividade. Separei a turma em dois grupos e posicionados na corda de forma intercalada, expliquei que esta atividade faz parte dos Jogos Indígenas realizado no Brasil, o que instigou os estudantes a quererem saber sobre este evento e como os indígenas competem. A manifestação das crianças me fez reconhecer a necessidade do/a professor/a assumir uma postura etnográfica, de buscar, frente ao currículo cultural, informações sobre os acontecimentos que surgem durante as aulas, propiciando o aprofundamento/ampliação dos saberes dos estudantes.

Após duas puxadas e da desigualdade entre as equipes, percebida por todos, organizei novamente o grupo de alunos/as para que pudéssemos ter disputas mais equânimes.

Finalizamos o cabo de guerra no dever de termos que aprofundar/ampliar nossos conhecimentos sobre esta prática corporal em encontros posteriores, pois entendo ser necessário melhor relacionar o cabo de guerra com os Jogos Indígenas despertando novos conhecimentos.

Por fim, visando o registro e conseqüentemente uma melhor avaliação dos/as estudantes, já que ficou uma dúvida se o grupo realmente compreendeu a formação do povo brasileiro, entreguei uma folha sulfite para que pudessem fazer um desenho referente a esta temática trabalhado no nosso encontro anterior. Ficou acordado entre o grupo de alunos/as que começaríamos o nosso próximo encontro socializando esta atividade.

Recorrendo novamente a Neira e Nunes (2022) imprescindível destacar quanto a prática docente que:

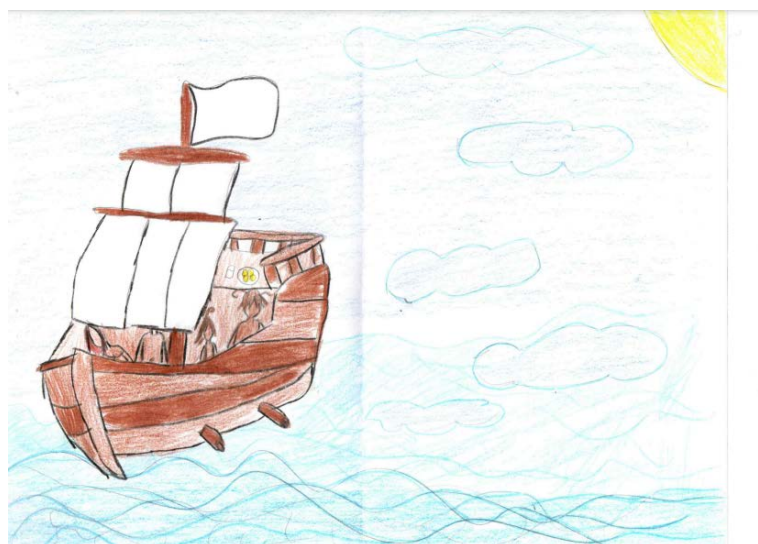
Prática docente que implica na produção do pensamento sobre o território que habita seu trabalho. Prática do pensamento que ao descrever as ficções do espaço, das características das práticas, da escola, das aulas, dos saberes, dos praticantes, dos artefatos, dos afetos, dos jogos de força etc., inventa possibilidades de viver o território de outros modos. Ademais, sendo múltipla, a escrita/pensamento do mapa nunca é definitiva (p. 114).

Diante do exposto, comecei o nosso encontro questionando sobre a produção que todos/as deveriam ter feito como tarefa referente a formação do povo brasileiro. Dos vinte e nove estudantes apenas cinco apresentaram a atividade, levando-me a questionar do porque não terem realizado, enaltecendo o compromisso e a importância de realizarem o que é combinado em aula.

Alguns afirmaram não ter compreendido a tarefa e a maioria mencionou não ter tido tempo, alegando o pouco período para a sua realização como empecilho. Diante da fala dos/as alunos/as ficou estabelecido que retomariamos esta atividade na escola já que a turma a considera importante para a melhor compreensão da formação do povo brasileiro e a dificuldade destes dois grupos étnicos em estabelecer seus costumes frente a opressão dos colonizadores europeus.

Mesmo assim socializei com a classe as cinco produções. Quatro delas representavam os navios negreiros e a saga dos africanos em chegar em terras brasileiras, ficando evidente no período em que conversamos sobre a tarefa, que a violência sofrida pelos negros os tocou profundamente.

Figura 6: Desenho de um navio negreiro elaborado por um/a aluno/a.



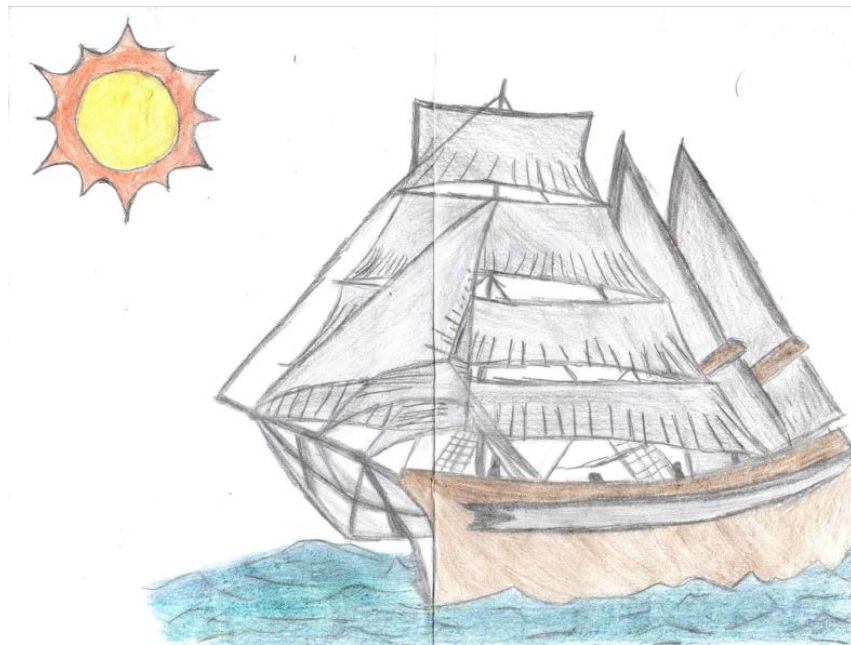
Fonte: o autor.

Figura 7: Desenho de um navio negreiro elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Figura 8: Desenho de um navio negreiro elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Figura 9: Desenho de um navio negreiro elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Chamou-me a atenção a produção de uma aluna, que ao explicar o seu desenho disse ter aprendido que muitas mães africanas, ao terem que partir para o Brasil, faziam bonecas de pano com retalhos dos seus próprios vestidos no intuito de acalmar seus/suas filhos/filhas que ficariam no continente africano. Disse a todos que no momento em que tematizássemos as brincadeiras afro-brasileiras e africanas estudaríamos com mais profundidade a origem destas bonecas.

Figura 10: Desenho de bonecas de pano elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.



Realizada esta primeira parte da aula, comentei que faríamos petecas com saco plástico, jornal e barbante para que pudéssemos, com um número considerável de brinquedos, realizarmos a brincadeira *tobdaé*, mencionada na aula anterior.

Dispus a turma em círculo e distribuí um saco plástico para cada estudante. Solicitei primeiramente que cortassem as alças das sacolas, depois os fundos e por fim as laterais.

Com as sacolas cortadas distribuí duas folhas de jornal para cada aluno/a e pedi para que as amassassem, fazendo posteriormente uma bola bem apertada com as folhas.

O próximo passo foi fazer com os/as alunos/as envolvessem a bola de jornal com o saco plástico cortado para que pudessem ser amarradas com o barbante. Neste momento muitos problemas surgiram, pois para muitas crianças o plástico ficou muito pequeno para embrulhar a bola de papel, havendo a necessidade de recortar uma nova sacola plástica.

Solicitei a uma estudante que havia conseguido terminar a sua peteca que auxiliasse os/as colegas, porém o tempo disponível era insuficiente havendo a necessidade de retomarmos no nosso próximo encontro.

Com o envolvimento marcante dos/as alunos/as nas atividades propostas e considerando a unidade temática apontada no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), brincadeiras e jogos, ficou estabelecido como tematização que estudaríamos as práticas corporais indígenas e africanas ao logo do primeiro semestre letivo do ano de 2022.

Cabe reforçar que o mapeamento, procedimento didático imprescindível do currículo cultural não é estanque, trata-se de uma ação constante que permeia a escrita dos/as professores/as possibilitando a reelaboração ininterrupta diante dos percalços que acontecem nas aulas (NEIRA; NUNES, 2022). De acordo com os autores supracitados:

Na escrita-currículo do professor-artista do currículo cultural, o mapeamento cria possibilidades para que o mapa a ser traçado nas aulas atente ao acaso, às contingências que emergem no devir-aula. Nessas condições, convoca seus sujeitos, sujeitos da arte-pesquisa-docência-currículo, a fazer uma reflexão bem peculiar. Uma vez cientes da problemática do traçado delineado, que outros caminhos poderiam ocorrer e, com isso, outras vivências, outras experiências de si, outras formas de pensar, os sujeitos que escrevem o currículo empreendem uma cognição capaz de conhecer em profundidade os processos que o constituíram, a força dos discursos enunciados, seja pelo professor ou pelos alunos, seja pelas práticas corporais que circulam na aula ou fora dela, a fim de que esse encontro possa ser cuidado e favorável à forma-de-vida. Como estratégia da escrita-currículo, o mapeamento deve ser mais capaz de inventar formas de ver e falar acerca do mundo do que propriamente reconhecê-lo para transmitir verdades por meio de métodos, técnicas de ensino, seleção e formas de organização dos conhecimentos (p. 115).

Descrito como se deu o mapeamento e o estabelecimento juntamente com a turma do 5º ano B do tema de estudo práticas corporais indígenas e africanas, a seguir apresento um quadro resumo evidenciando os objetivos, conteúdos e as atividades desenvolvidas no período de coleta de dados em que foi utilizado como instrumento 27 Diários de Aula (ZABALZA, 2004).

### 6.2 Quadro do instrumento de coleta de dados diário de aula

A seguir, apresentamos o quadro com o número da aula correspondente, a data em que foi realizada, o conteúdo trabalhado bem como os objetivos, em que abordamos juntamente com os/as alunos/as do 5º ano as práticas corporais indígenas e africanas.

Quadro 1: Resumo das aulas ministradas.

AULA	DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO
1	11/03/2022	- Registros dos estudantes sobre a formação do povo brasileiro.  - Brincadeira indígena - <i>tobdaé</i> .	- Construir e socializar os registros do/as estudantes sobre a formação do povo brasileiro.  - Conhecer e vivenciar a brincadeira <i>tobdaé</i> , da comunidade indígena Xavante Abelhinha, ressignificando a sua prática.
2	14/03/2022	- Brincadeira indígena - Cabo de guerra.	- Vivenciar e aprofundar os conhecimentos dos/as estudantes sobre a brincadeira indígena cabo de guerra, utilizando de estratégias para resolver conflitos, valorizando as diferenças.
3	18/03/2022	- Brincadeira indígena - Arco e flecha.	- Construir, vivenciar e aprofundar os conhecimentos dos/as estudantes sobre a brincadeira indígena arco e flecha, adaptando-a a diferentes momentos.
4	21/03/2022	- Brincadeira indígena arco e flecha.  - Brincadeira indígena <i>Toloi kunhugü</i> (gavião e passarinhos).	- Retomar a construção e a vivência da brincadeira indígena arco e flecha.  - Conhecer e vivenciar a brincadeira <i>Toloi kunhugü</i> da comunidade indígena Kalapalo, ressignificando a sua prática.
5	25/03/2022	- Brincadeira indígena - <i>Toloi kunhugü</i> (gavião e passarinhos).  - Brincadeira indígena Peixe Pacu.	- Retomar a vivência da brincadeira <i>Toloi kunhugü</i> ressignificando a sua prática.  - Conhecer e vivenciar a brincadeira Peixe Pacu ressignificando a sua prática.
6	28/03/2022	- Brincadeira indígena - Perna de pau.  - Lendas do folclore brasileiro.	- Conhecer e vivenciar a brincadeira perna de pau, visando o envolvimento coletivo do grupo.

			- Mapear os conhecimentos dos estudantes sobre as lendas do folclore brasileiro.
7	01/04/2022	- Lendas do folclore brasileiro. - Brincadeira indígena - <i>Heiné Kuputisü</i> (corrida do saci).	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre as lendas indígenas. - Conhecer e vivenciar a brincadeira <i>Heiné Kuputisü</i> ressignificando a sua prática.
8	05/04/2022	- Conceito da macumba. - Lendas do folclore brasileiro. - Brincadeira indígena - Tucuxi.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a macumba desconstruindo o preconceito que permeia esta manifestação cultural. - Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre as lendas indígenas. - Conhecer e vivenciar a brincadeira Tucuxi ressignificando a sua prática.
9	08/04/2022	- Lendas do folclore brasileiro. - Brincadeira indígena - Curupira.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre as lendas indígenas. - Conhecer e vivenciar a brincadeira Tucuxi ressignificando a sua prática.
10	11/04/2022	- Jogo de tabuleiro indígena - <i>Adugo</i> (Jogo da onça).	- Conhecer e vivenciar o jogo de tabuleiro indígena <i>Adugo</i> (Jogo da onça).
11	25/04/2022	- Mapeamento das brincadeiras indígenas e africanas. - Brincadeira africana - Escravos de Jó.	- Retomar o mapeamento realizado com os estudantes sobre as brincadeiras indígenas e africanas. - Aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre a brincadeira africana Escravos de Jó. - Vivenciar a brincadeira africana Escravos de Jó.
12	29/04/2022	- Apresentação de diferentes brincadeiras africanas. - Brincadeira africana - Cão que rouba o osso.	- Apresentar diferentes brincadeiras africanas aos estudantes ampliando o repertório cultural sobre estas práticas corporais. - Conhecer e vivenciar a brincadeira Cão que rouba o osso ressignificando a sua prática.
13	02/05/2022	- Apresentação de algumas características dos países do continente africano. - Brincadeira africana - Terra e mar.	- Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre as questões políticas, sociais, econômicas e naturais dos diferentes países do continente africano. - Conhecer e vivenciar a brincadeira Terra e mar ressignificando a sua prática.
14	06/05/2022	- Apresentação das dificuldades enfrentadas pelas pessoas escravizadas até chegarem ao continente americano. - Brincadeira africana - <i>My God</i> .	- Aprofundar sobre as dificuldades e violência enfrentadas pelas pessoas escravizadas até chegarem ao continente americano e posteriormente em solo brasileiro. - Conhecer e vivenciar a brincadeira <i>My God</i> ressignificando a sua prática.
15	09/05/2022	- Brincadeira africana - Pegue a cauda.	- Conhecer e vivenciar a brincadeira pegue a cauda ressignificando a sua prática.
16	13/05/2022	- Brincadeira africana - Pegue a cauda.	- Conhecer e vivenciar a brincadeira pegue a cauda ressignificando a sua prática.

		- Brincadeira africana - Labirinto.	- Conhecer e vivenciar a brincadeira Labirinto.
17	16/05/2022	- Lendas do folclore brasileiro. - Brincadeira africana - Pombo.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre as lendas afro-brasileiras. - Conhecer e vivenciar a brincadeira Pombo.
18	20/05/2022	- Jogo de tabuleiro africano - Mancala.	- Conhecer e vivenciar o jogo de tabuleiro africano Mancala.
19	23/05/2022	- Jogo de tabuleiro africano - Mancala.	- Conhecer e vivenciar o jogo de tabuleiro africano Mancala.
20	27/05/2022	- Apresentação da origem da boneca de pano africana - <i>Abayomi</i> . - Construção da boneca de pano africana <i>Abayomi</i> .	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a boneca de pano africana <i>Abayomi</i> recorrendo aos seus aspectos sociais e históricos. - Conhecer e construir a boneca de pano africana <i>Abayomi</i> , posicionando-se criticamente sobre seus aspectos sociais e históricos.
21	06/06/2022	- Brincadeira africana - Mamba. - Brincadeira africana - Saltando o feijão.	- Conhecer e vivenciar a brincadeira mamba ressignificando a sua prática. - Conhecer e vivenciar a brincadeira saltando o feijão.
22	10/06/2022	- Apresentação do Ritual do Kuarup. - Luta indígena - Ikindene.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o Ritual do Kuarup recorrendo aos seus aspectos culturais, históricos e sociais. - Conhecer e vivenciar a luta indígena Ikindene.
23	13/06/2022	- Luta indígena - Oi'o e Wa'i.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a luta indígena Oi'o e Wa'i recorrendo aos seus aspectos culturais, históricos e sociais. - Conhecer e vivenciar a luta indígena Oi'o e Wa'i.
24	20/06/2022	- Diferença entre luta e briga. - Luta indígena - Ota arü nü.	- Reconhecer as semelhanças e as diferenças entre luta e briga. - Conhecer e vivenciar a luta indígena Ota arü nü.
25	24/06/2022	- Apresentação do contexto histórico, social e cultural da luta Capoeira. - Luta - Capoeira.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a luta capoeira recorrendo aos seus aspectos culturais, históricos e sociais. - Conhecer e vivenciar a luta Capoeira.
26	27/06/2022	- Apresentação dos principais golpes da Capoeira.	- Conhecer e vivenciar os principais golpes da Capoeira.
27	01/07/2022	- Apresentação do contexto histórico, social e cultural da luta Capoeira. - Apresentação dos principais golpes da Capoeira.	- Aprofundar/ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a luta capoeira recorrendo aos seus aspectos culturais, históricos e sociais. - Conhecer e vivenciar os principais golpes da Capoeira.

Fonte: o autor.





A seguir apresentaremos os 27 Diários de Aula (ZABALZA, 2004) que propiciaram a análise e a interpretação e discussão dos dados.

### *6.3 Diários de Aula*

O presente subcapítulo relata minuciosamente os acontecimentos coletados durante as intervenções do professor-pesquisador nos 27 encontros com os/as alunos/as do 5º ano B, do Ensino Fundamental I em uma escola pública estadual da cidade de Araraquara, cujo intuito foi expor as relações étnico-raciais no contexto da Educação Física escolar, sempre tendo como suporte os procedimentos didáticos e os princípios pedagógicos propostos pelo currículo cultural.

Explicitamos que os nomes citados são fictícios, escolhidos pelos/as participantes e que os registros contidos nos diários de aula, somente foram possíveis pela observação no decorrer da intervenção, após a autorização da direção da escola, dos professores envolvidos, das crianças participantes e de seus pais ou responsáveis.

Também queremos deixar novamente registrado que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, cujo parecer de aprovação, datado do dia 08/03/2022, é o de nº 5.279.159. Portanto de forma sequencial, na frente de cada diário de aula, numerado de 1 a 27, sinalizamos a data da coleta de dados respeitando fielmente o referido parecer.

#### *Diário de Aula – Nº 1 (11/03/2022)*

Dando continuidade as ações sobre os saberes dos/as estudantes referente à formação do povo brasileiro fui surpreendido com mais dez produções, pois como relatado no subcapítulo 6.1 “Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico” ficou acordado com o grupo que daríamos sequência à atividade na escola, já que somente cinco alunos/as haviam entregue na data estipulada. Foi quando a professora de sala, sabendo do meu trabalho referente as práticas corporais indígenas e africanas, por termos conversado previamente sobre a pesquisa que desenvolveríamos com os/as alunos/as do 5º ano B na escola, disse que tentou mobilizá-los/as da importância da realização das tarefas e do comprometimento de todos/as para o bom andamento das atividades.

Após agradecer a ação da professora, achei oportuno socializar os desenhos com todo o grupo antes de iniciarmos a brincadeira de matriz indígena programada. Separei as produções em dois grupos, as que retratavam o primeiro contato dos colonizadores portugueses



com os indígenas e as que retratavam a saga dos africanos no percurso até o Brasil. Senti que algumas crianças ficaram com vergonha em relatar o que haviam feito, levando-me a fazer perguntas no objetivo de verificar o que realmente queriam representar com os desenhos e conseqüentemente uma melhor avaliação do que haviam aprendido.

Devido a minha desatenção e da falta de compreensão de algumas produções coloquei no primeiro grupo de atividades quatro trabalhos que representavam o contato dos portugueses com os povos nativos e seis trabalhos que na minha visão representavam os africanos nos navios negreiros com destino ao Brasil.

Neste momento diante do meu equívoco, as alunas Isabela e Berenice e os alunos Thomaz e Nicolás me corrigiram relatando que os seus desenhos queriam retratar a violência dos portugueses e a tristeza dos indígenas por terem suas terras invadidas. Diante da intervenção dos/as alunos/as fiz um novo reagrupamento das atividades ficando oito trabalhos que evidenciavam o contato dos portugueses com os nativos e dois que evidenciavam as condições degradantes dos africanos nos navios negreiros.

Aproveitei a situação para instigá-los a dizerem novamente como ocorreu a formação do povo brasileiro, o que me deixou satisfeito pois as respostas dadas pela turma mostraram uma maior compreensão. Além do mais fiz questão de dizer, que nesta última socialização, apareceram situações novas como o reconhecimento dos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil e a importância de utilizarmos sempre do diálogo visando o nosso melhor aprendizado.

Durante o relato das produções o aluno Nicolás, ao explicar o que havia feito, mencionou o conflito entre os portugueses e os ameríndios e o conseqüente extermínio dos nativos em solo brasileiro.

Figura 11: Conflito entre portugueses e indígenas elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Foi quando o aluno Thomaz entrou no bate-papo alegando que os indígenas não possuíam arma de fogo como retratado no desenho. Neste momento questionei a turma sobre qual arma utilizada pelos indígenas nos confrontos com os brancos europeus. Novamente o aluno Thomaz posicionou-se afirmando que uma das armas usadas no confronto foi o arco e flecha, instrumento também utilizado para a caça pelos indígenas. Procurei então a produção do aluno Thomaz para que pudesse explicar o que havia realizado, deixando explícito o arco e a flecha utilizada pelos índios durante o conflito.

Figura 12: Conflito entre portugueses e indígenas elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Questionei os/as alunos/as o que achavam de construir um arco e flecha em nossas aulas para que pudéssemos experimentar e reconhecer a destreza dos indígenas ao manusear este instrumento. Todos/as empolgaram-se com a ideia ficando acordado que nos nossos encontros futuros vivenciariamos esta prática corporal.

O aluno Thomaz chamou a atenção novamente e disse ter feito outro desenho, no qual retratava a visão de um comandante português ao avistar o Brasil.

Figura 13: Visão de um comandante português elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Questionados/as sobre as demais produções as alunas Berenice e Isabela citaram a tristeza dos indígenas ao serem dominados pelos portugueses.

Figura 14: Tristeza da comunidade indígena elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Figura 15: Tristeza da comunidade indígena elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Questionadas sobre os seus desenhos as alunas Elisângela, Tainá e Kimbely, disseram querer retratar a harmonia dos indígenas antes da chegada dos portugueses e o respeito destes povos com a natureza.

Figura 16: Harmonia dos indígenas antes da chegada dos portugueses.



Fonte: o autor.

Figura 17: Harmonia dos indígenas antes da chegada dos portugueses.



Fonte: o autor.

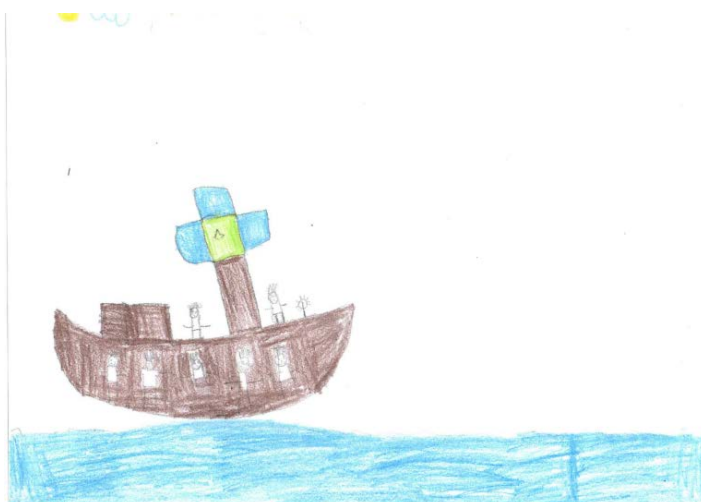
Figura 18: Harmonia dos indígenas antes da chegada dos portugueses .



Fonte: o autor.

Por fim os alunos Gustavo e Mateus, disseram ter seguido as mesmas ideias dos/as colegas da aula passada, evidenciando os africanos e a viagem para o Brasil dentro dos navios negreiros.

Figura 19: Desenho de um navio negreiro elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Figura 20: Desenho de um navio negreiro elaborado por um/a aluno/a



Fonte: o autor.

Finalizada esta etapa da aula, ajustamos algumas peças que já havíamos iniciado a construção no último encontro. Devido ao pouco tempo, já que utilizamos uma parte considerável da aula comentando as produções, iniciamos a brincadeira indígena *tobdaé* com 17 peças.

Retomei a dinâmica do jogo que consiste em arremessar os *tobdaés* no oponente, salientando que não há um campo definido por linhas no chão no qual dois adversários disputam a partida.



Devido ao número reduzido de petecas se comparado com o número de alunos/as precisei, juntamente com os estudantes, ressignificar a brincadeira estabelecendo que os jogos aconteceriam em duplas e com delimitação de espaço, podendo somente sair do campo para capturar os *tobdaés* e que deveriam sair do jogo caso fosse atingido por um/a colega. Estabelecemos que a equipe vencedora seria que acertasse a dupla adversária primeiro.

Apesar do envolvimento de todos/as houve muitos problemas, pois como foram feitos quatro campos e as partidas aconteceram todas ao mesmo tempo, muitos foram os/as alunos/as que reclamaram de não ter *tobdaés* para atirar nos oponentes sendo prejudicados/as durante o jogo, já que colegas de outros campos retinham os *tobdaés*.

Na roda de conversa este assunto foi abordado e ficou estabelecido a importância de atitudes como estas não serem repetidas para que tivéssemos atividades mais justa e equânimes.

Questionei-os sobre quais das atividades referentes à peteca eles/as haviam gostado mais, a que ficaram todo o grupo em círculo com o intuito de manter a peteca sem cair no chão ou a similar da aldeia Xavante Abelhinha, conhecida como *tobdaé*, em que deveriam acertar os adversários com a peteca.

Todos neste momento foram unânimes em afirmar que a atividade similar a brincadeira queimada, apesar dos problemas ocorridos em aula, era mais divertida já que controlar a peteca sem deixa-la cair era muito difícil.

Finalizei a aula trazendo a informação de que a peteca tornou um esporte com a presença de atletas muito hábeis e que o esporte consiste basicamente em golpear a peteca por cima da rede com o intuito de que ela caia no campo adversário.

Ainda houve tempo para os/as estudantes mencionarem que gostariam de realizar o cabo de guerra outra vez salientando que haviam realizado muito pouco esta prática corporal indígena. Desta forma ficou combinado que no nosso próximo encontro começaríamos pelo cabo de guerra.

*Diário de Aula – Nº 2 (14/03/2022)*

Iniciei a aula perguntando se havia mais alunos/as com trabalhos para ser entregue referente à formação do povo brasileiro. Salientei que dos vinte e nove estudantes inscritos no 5º ano “B” tínhamos socializado quinze produções e que o aluno Thomaz havia realizado duas, faltando onze atividades para serem apresentadas.





A turma apontou que o aluno Henrique não esteve presente em nenhum dia do ano letivo de 2022 e que mesmo o seu nome estando na lista de chamada todos acreditavam que ele havia sido transferido de escola, restando dez produções para serem socializadas.

Questionei-os se concordavam em fazer um painel com todos os desenhos e o grupo prontamente achou a ideia interessante, valorizando a importância destes dois grupos étnicos e seus respectivos saberes, que ao longo da história estiveram ausentes do interior das escolas. Neste momento reforcei que os/as alunos/as que ainda não haviam entregue as produções que pudessem fazê-la o quanto antes no intuito de divulgar o nosso trabalho. Percebi que algumas crianças estavam inseguras em fazer a tarefa o que me fez estimulá-las ressaltando que não iria puni-las caso a atividade apresentasse erros de interpretação e que todos estávamos aprendendo. Deixei claro, que caso não estivessem à vontade para fazer o desenho, que mesmo assim trouxessem a folha de sulfite no intuito de auxiliá-los/as na tarefa.

Após esta etapa, conforme havíamos acordado no nosso último encontro, demos início à brincadeira indígena cabo de guerra. Fiz questão de lembrá-los/as que esta brincadeira estava presente na nossa lista realizada no início do ano letivo e que já havíamos, em nossas rodas de conversa, reconhecido o cabo de guerra como uma brincadeira de matriz indígena e que já havíamos vivenciado rapidamente esta atividade no final de uma das aulas durante o mapeamento das brincadeiras da cultura popular e portanto, precisávamos aprofundar nossos saberes sobre esta importante manifestação corporal.

Visando ampliar o conhecimento dos/as estudantes apresentei dois pequenos vídeos presentes no YouTube<sup>3</sup> com intuito de introduzir os Jogos Indígenas, já que o cabo de guerra é uma modalidade importante neste encontro de inúmeras comunidades indígenas do Brasil. Expliquei à turma que este evento tem como objetivo a integração de diferentes povos, além do resgate e celebração das culturas tradicionais, mas que ao contrário dos eventos como os Jogos Olímpicos não contém o mesmo reconhecimento por ser pouco divulgado pelos meios de comunicação e sequer tematizado nas escolas. Esperando alguma manifestação dos/as estudantes a respeito da minha colocação e diante do silêncio da turma dei prosseguimento a minha explanação.

Salientei, que nas minhas pesquisas sobre o cabo de guerra, descobri que esta prática corporal já esteve presente nos Jogos Olímpicos da era moderna entre os anos de 1900 a 1920, deixando as crianças surpresas e empolgadas.

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nPu1l8vslcw> e <https://www.youtube.com/watch?v=kBunPmqZ-vk>



Apresentados os vídeos fomos para a quadra com o intuito de vivenciarmos o cabo de guerra. Fizemos uma roda para estipularmos como aconteceriam os confrontos, ficando estabelecido entre os/as alunos/as que realizaríamos conforme os Jogos Indígenas, ou seja, separados por categoria (masculina e feminina).

As crianças envolveram-se muito durante as puxadas solicitando, quando estavam observando a outra categoria, para que pudessem realizar a atividade novamente.

Finalizadas as puxadas, pedi novamente para que a turma ficasse em círculo para que conversássemos sobre as impressões dos/as alunos/as referente à participação no cabo de guerra.

Todos acharam o cabo de guerra muito divertido, desejando realizar esta prática novamente. Antes de atender o pedido do grupo, questionei-os/as sobre o que acharam desta prática corporal ser realizada pelas mulheres nos Jogos Indígenas, conforme apresentado no vídeo, e pelas meninas durante a nossa aula.

O aluno Thomaz afirmou que a atividade exige força dos competidores o que para algumas mulheres e meninas torna-se difícil a realização da atividade.

Foi quando as meninas se posicionaram dizendo que, apesar das dores que estavam sentindo nas mãos, não tiveram dificuldade em realizar o cabo de guerra, tanto que desejavam brincar novamente.

Diante da discussão instalada e da colocação das meninas, perguntei se todos reconheciam ser o cabo de guerra uma brincadeira de meninas. Neste momento fui surpreendido com a resposta da aluna Mary que afirmou que brincadeira não tem gênero e que todos podem participar. Tal argumento foi imediatamente reforçado por todas as garotas da turma.

Com este cenário estabelecido, perguntei o que achavam de realizar o cabo de guerra, agora com equipes mistas, o que foi aceito imediatamente por todos/as, levando-me a separar a turma em dois grupos mistos.

O que chamou a atenção nesta nova etapa do cabo de guerra foi a alegria da aluna Iara, que passou a ser requerida por todos, já que nas equipes no qual ela estava sempre vencida.

Finalizamos a aula com todos muito satisfeitos e reforçando a fala da aluna Mary que brincadeira não tem gênero.

*Diário de Aula – Nº 3 (18/03/2022)*

Ao iniciar a aula, recorri ao primeiro encontro em que o aluno Thomaz evidenciava, ao explicar uma de suas produções sobre a formação do povo brasileiro, que os nativos brasileiros utilizaram arco e flecha em combate com os portugueses.

Novamente questionei sobre que outra finalidade, além de atacar os seus inimigos, os indígenas utilizavam o arco e flecha. Todos/as foram categóricos/as em afirmar que para a caça e também para a pesca.

Salientei que, como o cabo de guerra, o arco e flecha encontra-se presente nos Jogos Indígenas, no qual fiz questão de reafirmar que este evento tem como objetivo a integração de diferentes povos, além do resgate cultural dos povos indígenas.

Neste momento, diante da introdução inicial realizada e com os materiais que eu havia comprado e levado disponíveis no centro da quadra, os/as alunos/as ficaram empolgados/as ao saberem que iríamos construir e vivenciar o arco e flecha, esta importante manifestação cultural entre os índios.

Mostrei a eles/as oito pedaços cortados de bambolês, correspondente a dois bambolês inteiros, elástico, linha de nylon e palitos de madeira de churrasco. Disse que construiríamos seis arcos, já que dois eu já havia feito em casa para que pudesse servir de modelo durante a confecção do brinquedo.

Figura 21: Construção de arco e flecha.



Fonte: o autor.

Ao separar a turma, entregando um pedaço de bambolê para cada grupo, pedi para que escolhessem entre o elástico ou a linha de nylon para fazerem o arco e flecha. Todos os grupos, diante da observação que haviam feito previamente, quando eu demonstrei um lançamento com o arco de elástico e outro com o arco de linha de nylon, escolheram a segunda opção por notarem a flecha ir mais longe.



Durante a construção dos arcos muitos problemas surgiram, pois os/as estudantes apresentaram muita dificuldade em dar o nó no bambolê, exigindo a minha presença constantemente. Além do mais, quando conseguiam dar o laço no bambolê, a linha ficava frouxa dificultando a vivência do arco e flecha.

Diante do tempo gasto para a construção do arco e a vontade dos/as alunos/as em experimentar o brinquedo utilizei quatro arcos, dois construídos por mim e trazidos prontos para a escola, um de elástico e o outro de nylon e outros dois construídos pelos/as alunos/as que contaram com a minha intensa supervisão para que ficassem em situações de uso.

Na vivência da atividade outros problemas surgiram, o arco de elástico, logo de início, dobrou ao meio ficando impossibilitado para uso restando somente três arcos de nylon para todo o grupo.

Não bastasse o pouco tempo para a vivência da prática corporal, pois muitos contratempos surgiram durante o nosso encontro, os/as alunos/as tinham muita dificuldade em esticar a flecha, aqui adaptado um espeto de churrasco sem ponta, no elástico de nylon.

Durante a atividade algumas crianças demonstraram desestímulo em realizarem novas tentativas alegando ser muito difícil a proposta da aula. Neste momento a aluna Clarice ressaltou a habilidade dos indígenas em manusear o arco e flecha sendo valorizado por todos/as.

Terminei a aula estimulando os/as estudantes a tentarem novamente no nosso próximo encontro e a terminarem a construção dos outros arcos. A aluna Iara alegou que gostaria de brincar de pega-pega o que me fez afirmar que nos encontros futuros vivenciaríamos este tipo de brincadeira, porém próximo do universo dos povos nativos.

#### *Diário de Aula – Nº 4 (21/03/2022)*

Iniciamos a aula construindo os quatro arcos que não conseguimos finalizar no nosso encontro anterior. Distribuí a turma no centro da quadra e solicitei, após passar a linha de nylon no pedaço de bambolê, que os aluno/as dessem um nó em uma das extremidades. Realizada esta etapa, pedi a um/a outro/a aluno/a que se dispusesse a ajudar na construção do brinquedo, que esticasse a linha de nylon até a outra extremidade dando também um nó. Ficou evidente a colaboração das crianças que através do diálogo criaram estratégias para que os arcos ficassem em condições de serem usados por todos/as do grupo.

Com sete arcos disponíveis e visando facilitar a vivência do arco e flecha, já que a dificuldade era segurar o espeto na linha de nylon e puxar, disse ao grupo que havia realizado



em cada espeto, que funcionaria como flecha, uma pequena fenda com o estilete em uma de suas extremidades.

Visei incentiva-los para outras tentativas, já que no nosso último encontro poucos conseguiram que a flecha realmente fosse a uma distância por nós considerável boa.

Procurando chamar grupos de no máximo quatro alunos/as, para que eu pudesse dar uma melhor assistência, reiniciamos a brincadeira. Mesmo os/as estudantes ainda com dificuldades, pudemos observar uma melhora significativa entre todos/as da turma, deixando-os/as mais satisfeitos/as com os seus desempenhos. Salientei junto as crianças da necessidade de mantermos o foco, ainda mais se considerarmos que certas atividades carecerem de maior atenção e paciência.

Com todos/as tendo a oportunidade de uma nova experiência com o arco e flecha, realizamos uma roda de conversa visando uma avaliação mais detalhada frente a experiência proporcionada.

Questionados sobre qual avaliação deles/as sobre o arco e flecha a aluna Clarice ressaltou novamente a destreza dos indígenas pois ela relatou a sua dificuldade durante a brincadeira.

Outros/as alunos/as fizeram coro diante o argumento da aluna, porém houve quem mencionasse, como o aluno Thomaz, que comparado a aula anterior, encontrava-se muito feliz ressaltando que a fissura feita no espeto ajudou muito na realização da atividade.

Perguntei se os índios ainda fazem uso deste utensílio nas comunidades em que vivem e as alunas Maya e Iara disseram que sim, tanto para a caça quanto para a pesca. Neste momento algumas crianças mostraram-se sensíveis aos animais caçados na floresta pelos indígenas.

Para a minha surpresa e total satisfação, a aluna Juliana disse que a relação dos povos nativos com a natureza é de muito respeito, utilizando da caça somente para a sua sobrevivência e de seus familiares.

A aluna Mary, como de costume, pediu a palavra para ressaltar que o homem branco é que tem uma atitude de exploração com o meio ambiente, fazendo questão de afirmar que desde que o Brasil foi colonizado, o desrespeito com a floresta e com os animais silvestres é enorme.

Salientei, diante da fala da aluna, que os indígenas sofrem com a invasão de suas terras e em muitos casos a violência sofrida pelas várias comunidades indígenas é recorrente, além de contaminarem-se pelas inúmeras doenças trazidas pelos exploradores e por substâncias



tóxicas como o mercúrio, responsável pela extração ilegal de ouro e minérios das áreas indígenas.

Ainda em roda, reforcei a vontade da aluna Iara, que no final do nosso último encontro, mostrou-se querer realizar o pega-pega. Disse a todos que havia realizado pesquisas no intuito de resgatar brincadeiras indígenas que atendessem os anseios da referida aluna.

Foi quando apresentei à turma o *Toloi kunhugü*, brincadeira indígena conhecida como “gavião e passarinhos” ou ainda “pintinhos e gavião”, bem popular entre os Kalapalo, que habitam a região do Alto Xingu. É um pega-pega onde um dos participantes é destinado como gavião. Para os demais participantes desenha-se uma árvore bem grande no chão com uma quantidade de galhos que varia de acordo com o número de participantes, que serão os passarinhos e deverão fugir do gavião.

O gavião começa agachado, até sair correndo à caça dos passarinhos, que fogem dos seus ninhos nos galhos das árvores, batendo os braços como se fossem asas e fazendo uma espécie de canto dos pássaros, e depois vão para um local próximo à “árvore”, batendo os pés no chão e cantando novamente. Quando o gavião pega um passarinho ele o leva para sua casa, que pode ser outro ponto previamente determinado. Os passarinhos retornam aos seus ninhos. E assim, a brincadeira segue sucessivamente até o gavião pegar todos os passarinhos. O último a ser pego vira o gavião.

Após explicar a brincadeira perguntei se havia a necessidade de ressignificar esta importante prática corporal entre os Kalapalo, no qual ficou estabelecido que o círculo presente no centro da quadra seria a árvore e que os passarinhos poderiam adentrar neste espaço quando estivessem para ser pegos pelo gavião, estando assim salvos.

Também ficou acordado entre a turma, que quando o gavião encostasse a mão em um dos passarinhos este deveria ficar parado no local esperando que um/a outro/a parceiro/a o/a salvasse.

Realizada a brincadeira reuni novamente os/as alunos/as em círculo e questionei-os/as se havia a necessidade de modificar as regras. O aluno Gabriel Jesus sugeriu dois gaviões como sendo pegadores e os/as demais estudantes sugeriram o estabelecimento de um tempo máximo para os passarinhos ficarem no ninho já que muitas crianças ficavam muito tempo neste local sem participarem ativamente da brincadeira.

Registrei as sugestões dos/as alunos/as e disse que no nosso próximo encontro começaríamos a atividade com as regras mencionadas pelo grupo.

*Diário de Aula – Nº 5 (25/03/2022)*

Ao chegar na sala o aluno Gabriel Jesus, recém chagado à turma do 5º ano B, entregou-me a sua produção referente à formação do povo brasileiro. Aproveitei a situação pedindo para que ele relatasse o que havia retratado no seu desenho.

O aluno explicou que a sua intenção foi de evidenciar o confronto dos indígenas com os portugueses, bem como as armas utilizadas pelos dois grupos durante o combate. O estudante fez questão de ressaltar, que por conta das armas utilizadas pelos colonizadores serem mais poderosas, o número de morte entre os povos nativos foi muito maior, deixando explícito no desenho corpos de indígenas mortos no meio da floresta.

Figura 22: Corpos indígenas no meio da floresta elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Finalizada esta etapa fomos para a quadra no intuito de retomar a brincadeira *Toloi kunhugü* (gavião e passarinhos) e as respectivas mudanças de regras sugeridas pela turma.

Fiz questão de lembra-los que estipularam no nosso último encontro a presença de dois pegadores (gaviões) e o tempo de um minuto para os passarinhos ficarem na árvore, espaço estabelecido como sendo o círculo central da quadra e que os/as alunos/as poderiam utilizar para se protegerem do ataque dos gaviões e não serem pegos.

Realizada a brincadeira com as regras propostas pelo grupo, questionei-os/as sobre o que acharam das mudanças. Todos disseram que a presença de dois pegadores fez com que a brincadeira ficasse mais divertida, dificultando fugir dos gaviões, além de cansar menos quem estava na função de pegador.

Ressaltaram também, que depois de estabelecido o tempo máximo de permanência na árvore pelos passarinhos, diminuiu significativamente o número de alunos/as parados/as no centro da quadra, havendo uma participação mais ativa por parte de todos/as.

Fundamental destacar a participação dos/as estudantes em todo o processo, pois a partir de uma brincadeira, foi possível ressignificar a atividade, adequando as regras, para que tornasse mais efetiva e agradável para o grupo.

Como havia tempo para a realização de outra prática corporal, apresentei ao grupo uma outra brincadeira praticada pelos índios no Brasil. Expliquei à turma o Peixe Pacu, uma espécie de pega-pega com uma vara, no qual o/a aluno/a que for o/a pescador/a deverá “pescar” os/as demais estudantes.

O primeiro passo para a realização da atividade foi o de construir duas varas de papel no qual contei com a colaboração dos/as alunos/as.

Após a confecção das varas, que foi tranquila se comparado com a construção do arco e flecha, vivenciamos três vezes a brincadeira e à medida que os/as alunos/as tivessem a vara encostada em alguma parte do seu corpo, estes deveriam sair da atividade. O aluno/a que ficasse por último/a era considerado/a o vencedor/a.

Finalizada esta etapa reuni o grupo para que pudéssemos analisar e sugerir outras possibilidades de brincar o Peixe Pacu. O aluno Gabriel Jesus, sugeriu a presença de dois pegadores já que na sua opinião estava muito difícil para o pegador, que durante a atividade cansava muito.

A sugestão do aluno foi aceita por todos/as do grupo e novamente partimos para a vivência desta prática corporal, ficando explícito a satisfação da turma devido o envolvimento do grupo com a realização da atividade.

Em uma das paradas a aluna Clarice sugeriu que fizéssemos mais algumas varas e à medida que os alunos fossem sendo pegos estes deveriam recorrer ao objeto construído previamente e ajudar na captura dos/as demais estudantes. Fizemos mais seis varas de papel totalizando oito e fomos novamente para a vivência da atividade.

Ao final da aula os/as estudantes ficaram muito satisfeitos/as com a ressignificação da brincadeira, alegando que adoram todos os tipos de pega-pega.



*Diário de Aula – Nº 06 (28/03/2022)*

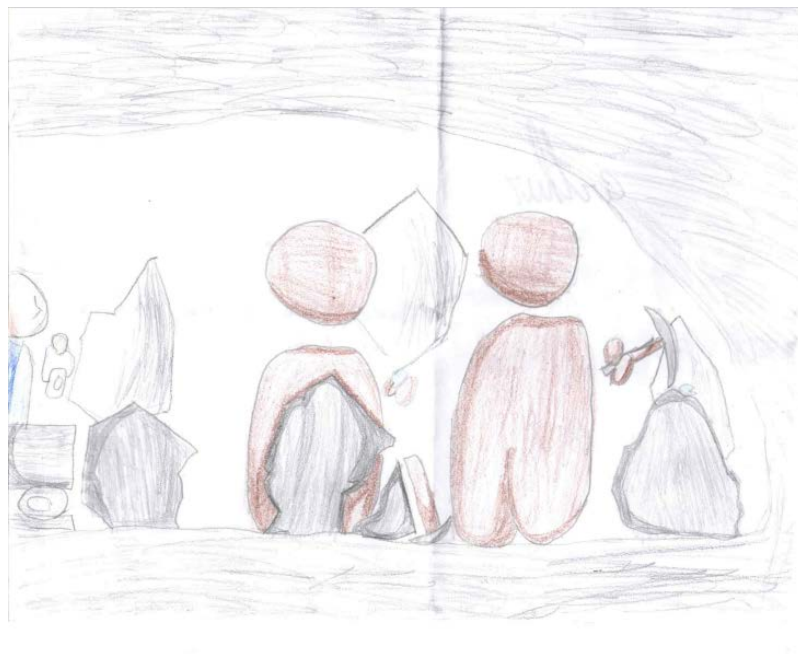
Chegando à sala de aula fui surpreendido pelos alunos Fanq e Lorenzo que vieram ao meu encontro mostrar as suas produções referentes a formação do povo brasileiro.

Fiz questão de evidenciar a minha satisfação dizendo aos estudantes que iriam mostrar e explicar aos demais colegas de sala os seus desenhos. Os dois alunos ficaram sem jeito dizendo que tinham vergonha de apresentar seus trabalhos. Disse a eles que outros colegas já haviam apresentado, havendo respeito pelas apresentações e que eu estaria os auxiliando a todo momento.

Mais seguros depois de acalmá-los, solicitei que a turma prestasse atenção para que as duas produções fossem apresentadas pelos alunos Fanq e Lorenzo.

O aluno Fanq começou a explanação dizendo que com a sua produção queria retratar o trabalho forçado dos africanos, que como pessoas escravizadas, tinham que extrair o ouro nas minas gerando riqueza aos seus senhores.

Figura 23: Trabalho forçado dos africanos nas minas elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Por sua vez, o aluno Lorenzo retratou um indígena de posse do arco e flecha tentando combater o avanço dos portugueses em território brasileiro. O estudante disse que o seu desenho encontrava inacabado, salientando que não conseguiu fazer um navio que evidenciasse os portugueses prontos a adentrarem as terras ocupadas pelos nativos.

Figura 24: Indígena em combate com os portugueses elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Finalizada esta etapa, que foi de extrema importância, pois apareceu um elemento novo, já que até o momento ninguém havia retratado a exploração dos afrodescendentes nas minas de ouro no Brasil, expliquei ao grupo que vivenciaríamos o brinquedo perna de pau.

Com os/as alunos/as em roda e as pernas de pau dispostas no centro da quadra, perguntei se conheciam o brinquedo e todos/as afirmaram que sim, porém que nunca haviam experimentado. Alguns/mas estudantes disseram ter tido experiência com o pé de lata, brinquedo construído com latas e barbante.

Novamente questionei-os em quais manifestações culturais eles associavam a perna de pau. A aluna Mary mencionou que a perna de pau está presente no circo e o aluno Nícolas disse que muitos foliões, ao se fantasiarem, fazem uso da perna de pau.

Validei os argumentos das crianças e esclareci que a perna de pau também está presente nas brincadeiras entre os indígenas e que os brinquedos que estavam vendo no meio da roda, era emprestado de uma escola municipal de Araraquara. Disse que a outra professora de Educação Física da escola, que também se interessou em estudar com os/as alunos/as do 4º

ano as brincadeiras de matriz indígena, em nossa Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), relatou que havia pesquisado que a perna de pau fazia parte do repertório de brincadeiras entre as crianças indígenas, o que me levou também a pesquisar e reconhecer esta prática corporal como pertencente ao universo dos pequenos indígenas brasileiros.

Figura 25: Perna de pau.



Fonte: o autor.

Feita esta introdução, instiguei os/as alunos/as a experimentarem o brinquedo. Neste momento percebi a dificuldade em que todos/as tiveram em se equilibrar na perna de pau. As próprias crianças disseram ser impossível locomover com o objeto.

Diante à dificuldade e visando possibilitar uma vivência melhor entre os/as alunos/as separei a sala em três grupos com seis alunos já que estavam presentes dezoito alunos/as da sala e dispúnhamos de três pares de perna de pau. A partir deste momento, todos/as se sentiram mais confiantes já que contavam com o apoio colaborativo dos/as colegas, tornando-se mais divertida a experiência.

Com todo o grupo tendo experimentado o brinquedo, nos reunimos novamente no centro da quadra oportunizando aos/as alunos/as relatarem suas experiências. Todos/as foram unânimes em afirmar a dificuldade em equilibrar-se na perna de pau, mesmo sendo muito divertido quando estavam em grupos.

Finalizando a aula, devido ter pesquisado<sup>4</sup> algumas brincadeiras envolvendo lendas indígenas, achei oportuno questioná-los se conheciam alguma e que pudessem relatá-la.

---

<sup>4</sup> Importante destacar que para preparar as aulas, o professor/pesquisador teve que fazer pesquisas, buscar e construir materiais demandando tempo e comprometimento, ou seja, não é possível que um professor fique estagnado em sua ação profissional.



A aluna Clarice citou conhecer a lenda da Vitória-Régia e a aluna Mary mencionou conhecer as lendas Sereia Iara, Curupira e Boi-Bumbá. Ao aparecer na roda o Boi-Bumbá, a aluna Maya também disse conhecer o Boi-Bumbá, mas também a lenda Boitatá.

Diante de tanto conhecimento e do meu elogio pelas alunas compartilharem seus saberes, fui surpreendido com a aluna Vivi que mencionou conhecer a lenda do Saci. Como a aluna é muito quieta, não podia perder a oportunidade de instiga-la a contar o que sabia.

Todos/as ficaram em silêncio para ouvi-la, que contou a sua versão sobre a lenda do Saci. Após ouvir atentamente a estória da aluna, disse que na próxima aula daríamos continuidade às lendas indígenas e que cada um, mesmo reconhecendo a dificuldade das crianças realizarem as tarefas em casa, pesquisassem uma das lendas mencionadas em aula.

Com o grupo já na sala e com a autorização da professora da turma, pedi para que a aluna Vivi gravasse o que sabia sobre a lenda do Saci.

Foi quando a aluna relatou que: “Era uma vez um índio que gostava de uma moça rica, mas o pai dela não gostava dele. Aí para ela se casar com o moço rico, matou ele (pai). Aí ela teve que se casar com o moço rico e o saci ficou muito revoltado. Então a alma dele aparecia as vezes a noite para fazer travessuras”.

Fiquei muito satisfeito com a fala da estudante sobre o Saci, personagem importante do folclore brasileiro, pois a aluna é tímida e ao topar registrar o seu relato, mostrou muita desenvoltura.

#### *Diário de Aula – Nº 07 (01/04/2022)*

Iniciei a aula perguntando se havia alunos/as com produções referentes à formação do povo brasileiro para me entregar. A aluna Maya e o aluno Biel prontamente me entregaram as suas atividades. Pedi para que eles fizessem um breve relato do que eles queriam retratar com os seus desenhos.

Ambos foram na mesma linha de outros/as colegas evidenciando o primeiro contato dos portugueses com os povos nativos. A aluna Maya fez questão de salientar as bolas de fogo e os canhões presentes na sua produção ressaltando a desigualdade do confronto entre os portugueses e os indígenas.

Importante ressaltar que esta estratégia, mesmo não contando com o apoio de todo o grupo, pois muitos reclamam de não irmos imediatamente para a quadra, é importante na medida que reforça o contexto histórico da colonização portuguesa no Brasil, além de possibilitar as crianças, que normalmente não aparecem devido a timidez, possam ter seu espaço de fala assegurado.

Figura 26: Contextos da colonização portuguesa elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Figura 27: Contextos da colonização portuguesa elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Após a realização desta etapa, que foi feita dentro da sala de aula, solicitei que nos dirigíssemos até a quadra para que déssemos sequência às brincadeiras de matrizes indígenas.



Já na quadra e em roda, retomei as menções das lendas conhecidas pelo grupo e evidenciei que no nosso encontro aprofundaríamos os nossos conhecimentos sobre a lenda do Saci Pererê.

Perguntei a turma quais características presentes neste personagem do folclore brasileiro chamava mais a atenção de todos/as. O aluno Ibra prontamente disse reconhecer no Saci Pererê a imagem de uma criança sem perna, que fuma cachimbo e que usa um short e um gorro vermelho.

A aluna Tainá reforçou que o personagem está sempre sem camisa e a aluna Maya mencionou que quando ele gira forma um tornado e que o Saci Pererê é negro.

O aluno Lorenzo disse que ele gosta de fazer muitas travessuras, o que foi imediatamente reforçado por todos/as, já que estas características estavam presentes no livro, “Quem matou o saci”, obra trabalhada pela professora de sala no segundo semestre do ano passado.

Interessado no desfecho da história perguntei ao grupo quem havia matado o Saci Pererê no livro mencionado pelos/as alunos/as. A aluna Clarice rapidamente disse que não tinha sido ninguém e que era mais uma das inúmeras traquinagens do personagem. As crianças neste momento sugeriram que eu lesse o livro, já que cada uma das salas da escola tinha um exemplar e que não seria legal dar “spoiler”. Ri neste momento e afirmei que iria ler em casa e depois conversaríamos sobre as aventuras do personagem Saci Pererê.

Aproveitando a fala da aluna Maya, que havia afirmado que o Saci Pererê era negro, recorri ao site *blog das letrinhas*<sup>5</sup> e visando aprofundar o conhecimento dos alunos/as, relatei a todos/as que antes de ser um clássico do Sítio do Pica-pau Amarelo de Monteiro Lobato, o Saci Pererê é um clássico do folclore brasileiro e segundo o folclorista Câmara Cascudo os primeiros relatos sobre o Saci são do século XIX sendo a sua origem muito diversa apresentando elementos de diferentes culturas que propiciaram na construção desse personagem.

Disse aos/as estudantes, que conforme estava registrado no site pesquisado, o folclorista Câmara Cascudo especula, que o gorro vermelho do Saci possa ser uma herança romana, enquanto sua personalidade gozadora e zombeteira possivelmente seja uma influência do folclore português.

Fiz questão de afirmar, pois um dos nossos temas de estudo são as brincadeiras de matrizes indígenas, que o site pesquisado por mim trazia a informação que o Saci Pererê é

---

<sup>5</sup> <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Qual-a-origem-do-traquinas-Saci-Perere>



uma lenda de algumas culturas indígenas como a Guarani, sendo o personagem uma espécie de deus da floresta no corpo de um curumim, um menino índio que tinha duas pernas e não usava gorriño e nem pitava. Ficava protegendo a mata, ajudando aqueles que se perdiam.

Disse a eles/as o que se supõe, como nos estudos de Câmara Cascudo, é que no período da escravidão brasileira, as mulheres escravizadas, habilidosas contadoras de histórias, transformaram o Saci indígena em Saci negro.

Visando reforçar este argumento, utilizei das informações do índio Olívio Jekupé, presentes no site Colecionador de Sacis<sup>6</sup> para ampliar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre a figura do Saci Pererê. De acordo com cultura da tribo indígena Guarani há um personagem que se chama Jaxy Jeterê, que seguindo a imagem indígena é protetor da floresta, não gostando de pessoas que matam os animais por brincadeira. Outra característica do Jaxy Jeterê é ser um indígena que tem duas pernas e usa um colar que lhe dá poder para fazer o que quer, ou até mesmo ficar invisível.

Mencionei para as crianças que de acordo com o indígena Olívio Jekupé, o Jaxy Jeterê ajuda as pessoas que entram na floresta e o chamam pelo nome, além de realizar pedidos no período da noite de todos/as aqueles/as que tem a coragem de adentrar na mata.

Quando citei que o personagem folclórico entre os indígenas gosta de receber um pedaço de pety (fumo de corda) quando visitado e portanto tem sempre um cachimbo (petygua) em sua mão, a turma prontamente recorreu aos argumentos do aluno Ibra que apontou, ao ser questionado sobre as características do Saci Pererê no início da aula, que o personagem fuma cachimbo.

Um ponto importante da discussão e que culminou em muitos risos, foi quando disse ao grupo que para os índios Guarani a palavra Pererê significa “peidorreiro” não condizendo com as tradições desta importante comunidade indígena, que tem no Jaxy Jeterê uma história verdadeira, um personagem que realmente acreditam. Reforcei a turma que o indígena Olívio Jekupé evidencia no site, que os mais experientes repassam estas informações as crianças da aldeia, pois como os católicos, que acreditam em Nossa Senhora por fazer parte de sua crença, os índios de sua tribo também acreditam no Jaxy Jeterê.

Diante de tantas informações e que evidenciou a atenção dos/as estudantes com o conhecimento ofertado, novamente o aluno Ibra teve uma importante participação quando comentou que é preciso respeitar as tradições dos diferentes povos ao destacar que é como falar para uma pessoa da Umbanda que Pai de Santo não existe.

---

<sup>6</sup> <https://coleccionadordesacis.com.br/2017/10/08/saci100-olivio-jekupe-saci-protetor-da-floresta/>



Com a fala do aluno surgiu entre o grupo o termo macumbeiro levando-me a perguntar se sabiam o significado desta expressão. Diante do meu questionamento surgiu o termo bruxaria, como se a macumba fosse algo do mal que acarretasse na morte de pessoas.

Percebendo a necessidade de aprofundar o assunto, devido a minha falta de conhecimento, finalizei a roda de conversa dizendo que iria pesquisar sobre a macumba e que começaríamos o nosso próximo encontro falando sobre este tema.

Partimos então para a vivência da brincadeira *Heiné Kuputisü*, cujo objetivo é apostar uma corrida numa perna só, chegando até um ponto específico. Assim, solicitei que os/as alunos/as que formassem duas colunas, cada uma devendo estar atrás de um cone. Ao meu sinal, o primeiro de cada fileira deveria realizar uma disputa, contornando o cone a sua frente e retornando ao ponto inicial.

Após as crianças vivenciarem e aprovarem a brincadeira, reuni-os/as no meio da quadra e perguntei se sugeririam uma outra possibilidade de realizarem o *Heiné Kuputisü*, também conhecida como corrida do saci. Foi quando levantaram a possibilidade de toda a turma realizar o desafio juntos, dispostos inicialmente no fundo da quadra. Com o meu sinal os/as estudantes deveriam atravessar toda a extensão da quadra saltando com uma perna só.

Finalizamos a brincadeira muito satisfeitos/as com o desenvolvimento da aula, com todos/as cientes que no nosso próximo encontro abordaríamos mais uma brincadeira associada a uma lenda indígena.

*Diário de Aula – Nº 08 (04/04/2022)*

Novamente iniciei a aula perguntando se havia alunos/as com produções referentes a formação do povo brasileiro. O aluno Ibra levantou a mão e mostrou a sua produção explicando, como a maioria dos/as colegas, o duelo entre colonizadores e colonizados.



Figura 28: Duelo entre colonizadores e colonizados elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Finalizada a explanação do aluno, conforme combinado no nosso último encontro, disse que aprofundaríamos sobre a Macumba, convidando toda a turma pra dirigir-se ao refeitório para assistir um vídeo<sup>7</sup> que abordasse a temática.

O conteúdo do vídeo tinha a clara intenção de desmistificar a ideia de que umbandistas e candomblecista são macumbeiros, sem denegrir aqueles, que assim, se autodenominam.

Assim, no início do vídeo há uma explicação do que é realmente a macumba, afirmando que não se sabe ao certo a origem desta palavra, mas que esta pronúncia vem das culturas Bantu, sendo um nome de um instrumento musical de percussão utilizados nos cultos afro no Rio de Janeiro que envolvia danças, cantos e incorporações.

Finalizado o vídeo disse que não é correto atribuir aos umbandistas e candomblecista, o termo macumbeiro, a não ser que os adeptos destas religiões, tocassem o instrumento musical macumba ou praticassem o ritual da macumba, que hoje em dia não existe mais, conforme relatado no vídeo. Reforcei, como sinalizado no vídeo, que quem chama os umbandistas e candomblecistas de macumbeiro não estão interessados em se informar e sim agredir, humilhar as religiões de matrizes africanas, agindo com injustiça.

A maioria dos/as alunos/as reconheceram a utilização pejorativa do termo, porém ficou visível a resistência de algumas crianças, recorrendo a sua própria religião e aos ensinamentos recebidos em seus templos religiosos que esta prática não é uma prática aceitável e muitas vezes reforçada pelos seus próprios pais ou responsáveis.

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qSUt3qer7Js>



Intervi salientando que estas atitudes são preconceituosas e todos/as temos o direito de ter ou não ter uma religião e que há na própria Constituição Brasileira leis que asseguram o direito de todo cidadão brasileiro professar a sua religiosidade. Foi neste momento que o aluno Ibra mencionou conhecer pessoas adeptas da Umbanda e que estes deveriam ser respeitados. Chamou-me a atenção o silêncio dos demais colegas frente a colocação do estudante.

Após a ampliação do conhecimento, em que houve a necessidade de recorrermos a outros discursos, dirigimos todos/as até a quadra para realizarmos a brincadeira indígena Tucuxi. Com o grupo em roda, divulguei a todos/as que novamente realizaríamos uma brincadeira envolvendo uma outra lenda indígena. Expliquei que o Tucuxi é um boto, uma figura tradicional no imaginário popular da Amazônia, que em dia de festas se transmuta em um homem muito bonito e charmoso, que aparece vestido com roupas brancas e usando um chapéu, muito disputado pelas mulheres.

Continuei esclarecendo que ao final da festa o boto, agora na figura de homem, some jogando nas águas retornando à sua condição de boto, porém, deixou as mulheres grávidas, cujos filhos não terão pais.

Diante da absorção do conhecimento de que a lenda do boto surgiu para justificar a gravidez sem casamento e principalmente o abandono paternal, questionei-os/as se havia realmente justificativa para o pai não assumir a gravidez. Neste momento todo o grupo foi categórico em afirmar que não tinha justificativa, mesmo reconhecendo que esta situação é muito comum, principalmente no bairro em que moram no qual muitas mulheres criam seus filhos/as sem a presença paterna. Quando estávamos falando sobre o teste de DNA, em que é utilizado para o reconhecimento da paternidade, a aluna Maya entrou na discussão dizendo que a sua cunhada estava grávida e que havia tido uma conversa séria com o seu irmão da importância dele assumir a paternidade mesmo ambos não querendo assumir o compromisso do matrimônio.

Após esta importante intervenção, convidei-os/as para a realização da brincadeira do Tucuxi explicando a todos/as que a atividade é realizada dentro da água com dois grupos: os botos e os pescadores. Disse que na brincadeira original o grupo dos botos permanece boiando e mergulhando e quando saltam para fora da água, o grupo dos pescadores tenta acertá-los com suas flechas imaginárias fazendo para isso movimentos com as mãos, sendo que o boto que for flechado, morre.

Como necessitávamos adaptar a brincadeira a nossa realidade, já que não dispúnhamos de água para a realização da atividade, convidei os alunos/as para conjuntamente



elaborarmos adaptações e conseqüentemente ressignificarmos esta prática corporal, tão importante para os povos nativos.

Estabelecemos as demarcações da quadra de voleibol como sendo o rio, colocando cones nos quatro cantos, no qual os botos deveriam estar dispostos. Definimos que na parte externa da quadra de voleibol, deveriam ficar os pescadores de posse de bolinhas feitas de jornal e fita crepe e que ao meu sinal os pescadores deveriam arremessar as bolinhas no intuito de acertar os botos. Ficou também definido entre todos/as, que os botos ao serem mortos, deveriam sair do espaço denominado como rio e contribuir com os demais pescadores visando aceitar os botos que ainda estivessem vivos. Consagraria o vencedor/a aquele/a que ficasse por último/a sem ser acertado por uma bolinha de papel.

Apesar da brincadeira ter sido muito divertida, houve muitas reclamações dos/as estudantes que não respeitavam as regras por invadirem o espaço destinados aos botos ou daqueles/as, que mesmo tendo sido acertados/as, não dirigiam para o espaço destinado aos pescadores.

Finalizei esta prática corporal satisfeito por ter propiciado uma importante discussão entre a turma quanto aos cuidados paternos fazendo uma importante associação com a atividade trabalhada.

#### *Diário de Aula – Nº 09 (08/04/2022)*

O nosso encontro teve início com a aluna Yuna apresentando a sua produção sobre a formação do povo brasileiro. Devido à dificuldade em se expressar, pois a aluna é muito tímida, tive que agir no intuito de auxiliá-la para que pudesse explicar o seu desenho. Falando em voz baixa a aluna relatou que queria retratar os adereços utilizados pelos indígenas brasileiros.

Figura 29: Adereços da mulher indígena elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

Enalteci a capacidade da aluna devido a bela produção apresentada, ressaltando os detalhes do desenho, além de valorizar as diferenças pessoais de cada um da turma e as suas potencialidades em desenhar, falar, expressar, contar história etc.

Após este momento solicitei que todo o grupo se dirigisse para a quadra e em roda expliquei que trabalharíamos com mais uma lenda indígena. Com os/as alunos/as interessados/as esclareci que naquela manhã abordaríamos a lenda do Curupira.

Ao serem questionados/as se conheciam a lenda do Curupira, pude perceber que a turma já havia tido um contato anterior com este importante personagem do folclore brasileiro, pois quase todas as crianças sabiam de suas características como: pés apontados para trás com o objetivo de enganar os caçadores, baixinho, cabelo vermelho e protetor da floresta.

Com a intenção de comparar as características apontadas pelo grupo, visando um aprofundamento dos conhecimentos apresentados pelos alunos/as, recorri ao site Brasil Escola<sup>8</sup> e comecei a leitura, sempre pausando quando uma informação nova surgisse ou quando uma característica apresentada por eles/as aparecesse, na clara ideia de reforçar os seus conhecimentos.

Apresentei a todos/as que o Curupira é um dos personagens mais famosos do folclore brasileiro e que sua lenda tem origem nos povos indígenas brasileiro, mais

---

<sup>8</sup> <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/curupira.htm>



precisamente na região Norte do Brasil, sobretudo no Amazonas e Pará. Posteriormente reforcei as características do Curupira elogiando-os/as os seus saberes que fora abordado anteriormente.

Salientei que em certos locais o Curupira é careca e que em outros possui o corpo cabeludo e os dentes verdes, mas que independentemente da sua aparência o personagem destaca-se por sua grande força física, voltando-se contra todos aquele/as que destruíam a floresta, sendo visto com grande temor pelos indígenas.

Este temor era tão grande que os indígenas ofereciam presentes quando entravam na mata para não serem atacados pelo Curupira. A lenda fala que o curupira adorava fumo e cachaça como presentes.

Com o intuito de ampliar o conhecimento dos/as alunos/as, fiz questão de informa-los/as que uma forma de aterrorizar os caçadores era o Curupira assoviar constantemente e para fugir dele era necessário realizar um nó em um pedaço de cipó e que acha-lo na floresta era uma tarefa quase impossível devido aos seus pés ao contrário dificultando a sua localização.

Apresentada a lenda passei a explicar a brincadeira do Curupira no qual um participante é colocado de olhos vendados que será o Curupira. Outro participante faz com o que está de olhos vendados dê três voltas girando e pergunta: “o que você perdeu?”. O participante vendado responde: “perdi alguma coisa”. Quando todos/as os/as participantes fizerem as suas perguntas o último pergunta para o Curupira o que ele quer comer. O Curupira ao tirar a venda e verificar que não tem a comida que ele solicitou sai correndo atrás dos/as participantes com o intuito de captura-los/as.

Após a realização da atividade perguntei aos/as alunos/as se sentiram a necessidade de modificar alguma regra. O grupo mencionou, que por conta da dificuldade e do cansaço sentido pelo pegador, deveríamos começar a atividade com dois pegadores ou mais, o que foi prontamente atendido.

Finalizei a aula dizendo que no nosso próximo encontro realizaríamos um jogo de tabuleiro dos índios brasileiros.

#### *Diário de Aula – Nº 10 (11/04/2022)*

Conforme combinado no nosso último encontro, iniciei a aula salientando aos/as alunos/as que aprenderíamos e vivenciaríamos um jogo de tabuleiro, muito comum entre os índios brasileiros, denominado jogo da onça.

A ideia de apresentar o jogo de tabuleiro aos/as estudantes partiu da própria habilidade de Educação Física presente no Currículo Paulista (2019) para o primeiro bimestre

do quinto ano do Ensino Fundamental, “(EF05EF16\*) explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro”. (p. 271).

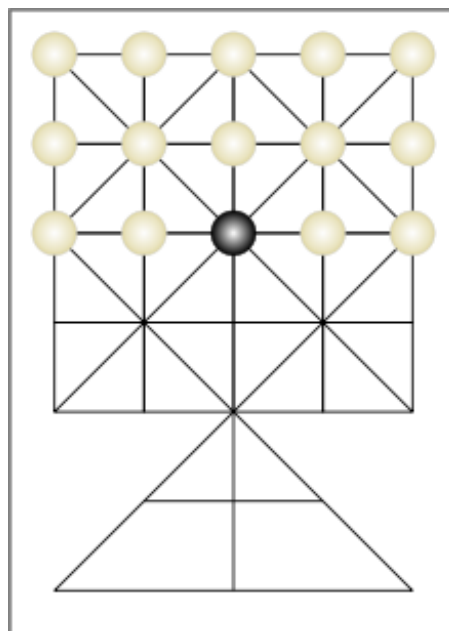
Disse ao grupo, que o jogo entre os indígenas brasileiros é conhecido como *Adugo*, que traduzindo para o português significa justamente onça. Fiz questão de afirmar que se tratava de um jogo de estratégia, onde o tabuleiro e o modo de jogar lembram o jogo de damas.

Feita esta apresentação inicial, procurei explicitar as regras do jogo, reforçando que o tabuleiro pode ser feito de diversas maneiras: na areia, em papel e até de madeira, assim como as peças podem ser de pedras, sementes ou tampinhas de garrafas.

Expliquei que uma peça, diferente em formato ou em cor, seria a onça e que as outras catorze peças iguais ou semelhantes entre si, seriam os cachorros. Afirmei também que um jogador comandaria a onça, tendo como objetivo capturar seis cachorros, de forma similar a captura das peças no jogo de damas e que o outro jogador comandaria os cachorros, tendo como objetivo cercar a onça, de forma que esta peça não consiga se mover para nenhuma direção do tabuleiro, não conseguindo mais capturar nenhum cachorro.

Utilizando de um tabuleiro e quinze peças, previamente construído pelos/as alunos/as do Ensino Médio da escola particular que leciono e emprestado para que pudéssemos vivenciar o jogo da onça, procurei apresentar a disposição inicial das peças, evidenciando que a onça inicia no ponto central do tabuleiro, devendo o jogador que representa a onça começar o jogo.

Figura 30: Jogo da onça ou adugo.



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Adugo>



Com o intuito de facilitar a compreensão da turma, já que alguns/mas alunos/as não haviam entendido o jogo, recorri a um vídeo no Youtube<sup>9</sup> que explicasse a execução do jogo da onça.

Mesmo percebendo que alguns/mas estudantes perderam o foco com esta estratégia, outros/as comentaram as explicações das regras durante a exibição do vídeo, ficando explícito a compreensão do jogo da onça.

Após a realização desta etapa e com as crianças ansiosas pra iniciarem o jogo, entreguei os tabuleiros para cada dupla, divulgando que todo o material havia sido construído pelos alunos/as do primeiro ano do Ensino Médio da outra escola em que lecionava, cujo tema de estudo também eram as brincadeiras de matriz indígena e que estes ficaram muito felizes em saber que estudantes de outra escola iriam usufruir do tabuleiro e das peças confeccionadas por eles.

Com todos os tabuleiros dispostos nas mesas do refeitório, pedi aos/as alunos/as que iniciassem o jogo da onça, no qual fui constantemente solicitado devido às várias dúvidas que surgiam com o desenrolar do jogo.

Mesmo sendo difícil dar atenção todas as duplas, diante dos conflitos e das dúvidas que emergiram com a prática do jogo da onça, pude perceber o envolvimento dos/as alunos/as e a satisfação em aprender um novo jogo.

Terminei a aula perguntando a turma se era mais fácil ser onça ou cachorro. Todo o grupo afirmou ser a onça sendo quase impossível ganhar com os cachorros, pois mesmo havendo mais cachorros do que onça, os movimentos da onça permitiam maiores ações do que os cachorros.

#### *Diário de Aula – Nº 11 (25/04/2022)*

Após uma semana de recesso escolar demos sequência às nossas atividades fazendo uma retomada das brincadeiras de matrizes indígenas realizadas em nossos encontros. Com a turma na quadra e disposta em círculo, solicitei que os/as estudantes apontassem quais brincadeiras indígenas foram realizadas.

Tal estratégia, visando um melhor mapeamento dos conhecimentos dos/as alunos/as e que contou com a minha mediação, instigando a todo momento que as crianças relatassem as brincadeiras vivenciadas evidenciou o aprofundamento/ampliação da turma frente

---

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VQwCfAGJt-M>





ampliação dos nossos saberes, pois com a cantiga era possível aprender muito sobre a cultura e até sobre a história do nosso país.

Relatei que de acordo com o site, caxangá faz referência a um crustáceo parecido com um siri e que durante a escravidão no Brasil, as pessoas escravizadas trabalhavam capturando siris, ou seja, juntando caxangás. Afirmei que a letra da cantiga diz que “jogavam caxangá”, indicando que, com o passar do tempo, e com o passar da música de boca em boca, o significado tenha sido alterado e “juntavam caxangá” tenha se transformado em “jogavam caxangá”, sendo um trabalho e não um jogo para eles.

Também trouxe a informação que até onde se sabe, Jó é um personagem bíblico do Velho Testamento e que, segundo a Bíblia, tinha 7 mil ovelhas, 3 mil camelos, 500 jumentos e 500 bois, além de muitos servos, sendo assim um homem muito rico. Por causa disso, ele aparece na canção como o dono dos escravos, sendo o nome de Jó provavelmente apropriado pela cultura negra para simbolizar a imagem de um homem rico e poderoso, como eram os senhores de engenho.

Disse também, que o site trazia a informação que “zigue-zigue-zá” provavelmente se refere ao zigue-zague que os escravos faziam para fugir do capitão do mato, que os perseguia em caso de fuga, a mando do senhor. Por isso são apontados como “guerreiros”, pois fugir da escravidão não era nada fácil.

Realizada esta etapa, solicitei que os/as alunos/as cantassem a cantiga, o que ficou evidente o conhecimento por parte do grupo, da letra desta importante manifestação cultural do povo africano, levando-me a distribuir uma bolinha de papel para cada um dos integrantes da turma.

À medida que as crianças cantavam a música, eles/as deveriam passar a bolinha no sentido anti-horário, realizando movimentos de acordo com o que era proposto pela letra da cantiga.

Retornamos à sala de aula reconhecendo que com o tráfico de escravos e a chegada dos povos africanos às Américas, também vieram com eles sua cultura e seus ritos, que sofreram um processo de aculturação, mesmo com toda opressão sofrida e que em terras brasileiras, músicas, danças e adereços se tornaram símbolos de resistência.

Estas discussões, mesmo estando presente em muitos dos nossos encontros, haja vista que vinte e três produções foram apresentadas sobre a formação do povo brasileiro, em que os/as estudantes evidenciaram a exploração exercida pelos colonizadores portugueses em relação aos indígenas e africanos, ainda não conta com o envolvimento de todos/as alunos/as,

seja por desatenção ou timidez, ficando sempre as falas e os argumentos direcionadas a um grupo de alunos/as.

Ainda houve tempo para a aluna Clarice apresentar a sua produção sobre o povo brasileiro, evidenciando a chegada dos portugueses ao Brasil.

Figura 31: Chegada dos portugueses ao Brasil elaborado por um/a aluno/a.



Fonte: o autor.

*Diário de Aula – Nº 12 (29/04/2022)*

Com os alunos/as em círculo na quadra e novamente utilizando o mapa mundi como recurso, iniciei a aula mostrando a África, salientando ser o terceiro continente em extensão territorial do mundo, reforçando a dificuldade dos africanos em atravessar o oceano Atlântico até aportarem em território brasileiro.

Aproveitei o momento para dizer às crianças que havia pesquisado algumas brincadeiras de matrizes africanas e se topavam procurar no mapa mundi os países de origem destas brincadeiras o que foi prontamente aceito pelos alunos/as.

Apresentei a eles quinze brincadeiras, sendo quatro da Nigéria (Meu querido bebê, Da Ga, Pegue a cauda e Saltando feijão), três de Moçambique (Terra e mar, Labirinto e Meu Deus), duas de Gana (Ampe e Da Ga), uma da Tanzânia (Fogo na Montanha), uma do Egito ( Pegue o bastão), uma do Zaire (Acompanhe os meus pés), uma da África do Sul (Mamba), uma do Congo (O gato e o rato), uma de Uganda (Pengo pengo) e uma de Botsuana (Cão que rouba o osso). Ressaltando que a brincadeira Da Ga apresenta como origem dois países: Gana e Nigéria.



Importante ressaltar que deixei claro aos/as estudantes que daria continuidade as pesquisas sobre brincadeiras africanas, portanto novas atividades poderiam aparecer. Além do mais, ressaltei que não necessariamente realizaríamos todas as quinze brincadeiras apresentadas no encontro, pois como a nossa lista de brincadeiras africanas tenderia a aumentar não daríamos conta de vivenciarmos todas.

Realizada esta etapa, que contou com a participação ativa das crianças, convidei-os para a realização da brincadeira Cão que rouba o osso (Ntsa e Wotswang Le Lesapo) do país africano Botsuana. De acordo com Silva (2020), para a realização da brincadeira é necessário a formação de duas equipes que deverão ser enumeradas e alinhadas. Uma equipe será enumerada em ordem crescente e a outra em ordem decrescente. Cada participante é considerado/a um “ntsa” que significa cachorro. O jogo se inicia com as duas equipes posicionadas uma de frente para a outra com uma distância considerável. Em seguida é colocado o “lesapo” (osso) no centro entre as equipes. Ao chamar um dos números, os/as participantes correspondentes saem correndo para agarrar o osso. Marca-se um ponto para a equipe daquele/a que conseguir roubar o osso. Vence a equipe que tiver mais pontos.

Apresentada as regras para o grupo, separamos as equipes numerando todos integrantes e realizamos a vivência da brincadeira. Após chamar todos os números, garantindo que todos participassem, reuni a turma no centro da quadra para colher com a impressão dos/as estudantes na realização da atividade. A satisfação dos/as alunos/as ficou explícita requerendo a realização novamente da brincadeira.

Como percebi a entrega dos/as alunos/as em pegar o “lesapo” (osso) e preocupado com as crianças em se machucarem, sugeri a utilização de dois ossos cabendo aos integrantes de cada equipe pegar o osso mais próximo da sua equipe e regressar ao seu ponto de origem. A sugestão foi imediatamente aceita pelo grupo, levando a ressignificação da prática corporal.

Figura 32: Brincadeira Cão que rouba o osso (Ntsa e Wotswang Le Lesapo).



Fonte: o autor.

Finalizamos a aula com todos/as empolgados/as e extremamente satisfeitos/as com a brincadeira Cão que rouba o osso (Ntsa e Wotswang Le Lesapo), mesmo reconhecendo a insistência e reclamação no início da aula por parte de alguns/mas alunos/as, em realizar outras práticas corporais como o futebol e o pega-pega.

*Diário de Aula – Nº 13 (02/05/2022)*

Iniciamos o décimo terceiro encontro tendo que alterar o planejamento da aula, pois como a escola estava sem energia elétrica não foi possível apresentar o vídeo: Os africanos – raízes do Brasil, da prefeitura de Joinville/Santa Catarina<sup>11</sup>, assim nos concentramos na quadra para a realização de mais uma prática corporal africana.

Antes de iniciarmos a brincadeira Terra e Mar, do país africano Moçambique, retomei a atividade da semana anterior denominada Cão que rouba o osso (Ntsa e Wotswang Le Lesapo), ressaltando algumas características do seu país de origem, Botsuana.

Evidenciei juntos aos/as alunos/as, que através da pesquisa que havia realizado, desde que o país alcançou a sua independência em 1966, Botsuana, mesmo apresentando problemas característicos de países subdesenvolvidos, mantém um governo estável, crescimento econômico e harmonia entre seus povos.

Ressaltei que a natureza quase intocada, atrai muitos visitantes e que a fauna de Botsuana é muito rica incluindo leões, elefantes, leopardos, girafas, búfalos, antílopes, zebras,

---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>



gnus, avestruzes, cobras e escorpiões e que hipopótamos, crocodilos e centenas de espécies de aves vivem juntos aos rios.

Diante da curiosidade dos/as estudantes, disse que a língua oficial do país é o inglês, mas que a maior parte da população fala o setsuana no cotidiano, língua banta falada pelos Tsuanas, grupo maioritário deste país. Além do mais, trouxe a informação que cerca de quarenta por cento da população segue as religiões africanas tradicionais sendo o restante composto principalmente por cristãos.

Após apresentar curiosidades de Botsuana, realizei uma comparação entre os países evidenciando as dificuldades vividas pelos moçambicanos antes de iniciarmos a brincadeira deste país denominada Terra e Mar. Trouxe para os/as alunos/as, enquanto Botsuana vive da mineração e dos ricos depósitos de diamante, Moçambique, mesmo possuindo grandes reservas de petróleo, gás natural, carvão, ouro, bauxita e outro minérios, apresenta vários problemas socioeconômicos acarretando na baixa expectativa de vida da sua população, alta taxa de mortalidade infantil e um índice de analfabetismo que atinge 55 por cento dos moçambicanos.

Fiz questão de salientar que o idioma oficial de Moçambique é o português, entretanto somente 40 por cento da população utiliza esta língua. Reforcei que o país africano viveu uma terrível guerra civil entre as décadas de 1970 e 1990 e que este fato, somado à exploração das riquezas pelos colonizadores europeus, contribuíram sobremaneira para os problemas de desenvolvimento humano vividos por Moçambique.

Finalizada esta etapa, apresentei as regras da brincadeira Terra e Mar. Utilizando a linha central da quadra, disse aos/as alunos/as que de um lado da quadra escreveria “Terra” e do outro lado escreveria “Mar”. Estabeleci que todos/as deveriam começar a brincadeira no lado da terra e que ao ouvirem o meu comando, em que diria a palavra mar, todos deveriam saltar para o lado do mar e que quando eu dissesse terra todos deveriam voltar para o ponto de origem. Terminei a explicação deixando claro que quem pulasse para o lado errado, não correspondendo ao meu comando, sairia da atividade e que venceria o aluno/a que permanecesse até o final sem errar.

Após a vivência desta prática corporal o grupo afirmou que haviam realizado uma brincadeira com o mesmo nome, porém com dinâmica diferente. Solicitei que explicassem como se realizava, quando disseram da necessidade de formar duas equipes, uma Terra e a outra Mar. Afirmaram que quando o comandante disser terra, esta deveria correr atrás da equipe mar e quando o comandante disser mar e, esta deveria correr atrás da equipe terra.



Finalizamos a aula com a ressignificação da brincadeira proposta pelas crianças, porém diante da impaciência dos/as alunos/as no momento da apresentação das curiosidades dos países africanos e considerando o pouco tempo de aula para a realização das brincadeiras, considerei necessário mudar a estratégia para os próximos encontros, utilizando somente a ação de localizar o país africano no mapa, aproveitando a situação para pontuar algumas poucas características do país de origem da prática corporal a ser vivenciada, facilitando a compreensão por parte dos/as estudantes.

*Diário de Aula – Nº 14 (06/05/2022)*

Ao chegar na sala de aula, sem solicitar tarefas ao grupo, fui surpreendido com as pesquisas das alunas Maya e Iara sobre curiosidades dos povos indígenas, haja vista que até o momento as atividades extraclasse, como as produções referentes a formação do povo brasileiro, apesar de realizadas por quase toda a turma, foram entregues, na maioria das vezes, fora da data estipulada. Porém, frente a minha afirmativa constante de assumir o compromisso de estar sempre pesquisando, entendo ter conscientizado os/as alunos/as sobre a necessidade de envolvimento com o tema de estudo das nossas aulas, mesmo realizando as atividades no tempo deles/as, mas nitidamente com muito interesse, evidenciando assim a vontade em apresentar seus conhecimentos para os/as colegas, algo que me deixa extremamente satisfeito por ter construído e conquistado junto as crianças.

Diante da iniciativa das alunas solicitei que lessem as suas atividades de modo que pudéssemos comentar as suas realizações. A aluna Maya trouxe algumas informações históricas e atuais, socializando com o grupo que os povos indígenas são um grupo que já habitava o Brasil antes da chegada dos europeus e que atualmente existem cerca de oitocentos mil indígenas em território brasileiro que fazem parte de uma grande diversidade de etnias.

A aluna Iara disponibilizou a informação de que quando abordamos os povos indígenas estamos falando de um grupo de pessoas reconhecidas como os primeiros habitantes do Brasil, que se estabeleceram em território nacional há milênios, estando aqui antes mesmo da chegada dos portugueses.

Realizada esta importante etapa, no qual pude avaliar a apreensão do conhecimento abordado pelos/as alunos/as, convidei-os/as para assistir o vídeo: Os africanos – raízes do Brasil, da prefeitura de Joinville/Santa Catarina<sup>12</sup>, em que devido à falta de energia elétrica não pudemos apreciar no nosso último encontro.

---

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>



Reunidos no refeitório da escola, iniciei a apresentação fazendo pequenas pausas para que os/as estudantes fossem instigados/as a participarem, dialogando com os demais colegas conforme o vídeo fosse apresentado.

Na primeira pausa, fiz questão de salientar que os africanos viviam em pequenos reinos, dominando técnicas de agricultura, metalurgia e mineração, cultuando diversos deuses e a natureza. Com a clara intenção de deixá-los/as animados/as com o nosso tema de estudo, afirmei que estava agendado para daqui duas semanas a presença de uma profissional, que trabalhava com manifestações culturais afro-brasileiras e africanas, que iria contextualizar além da bonecas africanas mencionadas pela aluna Mary durante o mapeamento realizado no início do ano letivo, o continente africano, seus reis, suas rainhas, seus reinos e riquezas.

Dando continuidade à exibição do vídeo salientei que com a exploração europeia da costa da África, os nativos começaram a ser capturados e enviados como escravos para a Europa e posteriormente, com a colonização do continente americano, os africanos começaram a ser comercializados em grande número para o novo continente, chegando o Brasil a receber cerca de quarenta por cento dos escravos africanos trazidos para a América.

Chamou muita a atenção das crianças as condições desumanas que os escravos africanos eram trazidos para o Brasil, sendo jogados ao mar quando morriam nos navios negreiros durante a travessia marítima. Além do mais, diante as informações do vídeo, mostraram-se sensíveis com as humilhações que os africanos recebiam quando chegavam em território brasileiro, pois além de trabalharem exaustivamente, viviam em situações degradantes, como as senzalas que eram escuras e úmidas, sendo muitas vezes acorrentados para não poderem fugir, além dos castigos que eram submetidos pelos seus senhores nas fazendas de cana de açúcar, café e na mineração do ouro.

Vale ressaltar, que mesmo os/as alunos/as demonstrando entender toda a violência sofrida pelos africanos até aportarem no Brasil e posteriormente estendendo seus sofrimentos e angústias nas terras dos seus senhores, não foram capazes de fazer analogias com o que acontece nos dias de hoje, levando-me a evidenciar a parte final do vídeo, que aborda as dificuldades encontradas por uma parcela significativa dos/as brasileiros/as, mais da metade da população é negra, que com o fim da escravidão ainda vivem em condições inferiores aos brancos devido ao grande processo de exclusão social.

Importante destacar a fala da aluna Iara que afirmou ser uma falta de respeito os africanos não poderem professar a sua religião durante o período da escravidão do Brasil, sendo obrigados a adotarem o catolicismo. Neste momento fiz questão de reforçar, que até os dias de

hoje, muitos brasileiros sofrem preconceitos e violência pelo simples fato de serem adeptos das religiões de matrizes africanas como a umbanda e o candomblé.

A capoeira, outro importante aspecto mencionado no vídeo, foi algo que chamou a atenção dos/as alunos/as, no qual afirmaram conhecer praticantes desta importante manifestação da cultura corporal, tendo até membros da família que a praticam. Ressaltei que era a minha intenção no decorrer dos nossos estudos com as manifestações culturais africanas, trazer a capoeira para vivenciarmos nas aulas de Educação Física o que os deixou extremamente empolgados.

Satisfeito com a ampliação do conhecimento do grupo nos dirigimos até a quadra para a vivência de mais uma brincadeira do país africano Moçambique “My God” (Meu Deus). Expliquei a turma que nesta brincadeira há duas equipes e que no círculo central da quadra deveriam ser colocadas latas vazias dentro dele, mas que devido a impossibilidade de encontramos a tempo este material utilizaríamos os brinquedos de encaixe existentes na escola, que mesmo não sendo ideal é possível ressignificar a atividade, desde que tenhamos boa vontade e criatividade para substituir os materiais.

Disse que uma das equipes deveria entrar no círculo central de duas em duas crianças, empilhar os brinquedos sem serem acertadas pela bolinha de meia ou terem as suas torres derrubadas pelos integrantes da outra equipe que estaria disposta nas laterais da quadra, pois se isso acontecesse deveriam ser substituídas por outras duas crianças da equipe.

Ressaltei que a cada empilhamento bem sucedido dos brinquedos de encaixe a dupla conseguiria um ponto para a sua equipe, dando espaço para que outros dois participantes da sua equipe executassem a tarefa de fazer a torre de brinquedos.

Depois de determinado tempo, afirmei que mudaria as posições das equipes, ganhando o jogo o grupo que empilhasse mais vezes os brinquedos de encaixe.

Finalizamos a aula satisfeitos/as com a realização de mais uma brincadeira africana e dispostos/as a conhecer outras brincadeiras deste grupo étnico.

#### *Diário de Aula – Nº 15 (09/05/2022)*

Iniciei a aula dizendo aos/as alunos/as que vivenciaríamos uma nova brincadeira de matriz africana, portanto recorri ao mapa mundi com o intuito de localizarmos a Nigéria, país africano de origem da brincadeira “Pegue a Cauda”.

Com toda a turma na quadra e com a atenção voltada para o mapa mundi, solicitei que procurassem novamente os países Botsuana e Moçambique, países do continente africano em que já havíamos vivenciado brincadeiras.





Ao encontrarmos Botsuana, colocamos uma tampinha de garrafa pet branca no mapa e, posteriormente, ao encontrarmos Moçambique, colocamos uma tampinha de garrafa pet de cor laranja. Por fim, ao encontrarmos no mapa mundi o país africano da brincadeira “Pegue a Cauda”, colocamos uma tampinha de garrafa pet verde em cima do mapa, localizando a Nigéria.

Com os três países localizados no mapa mundi disse aos/as estudantes, que a falta de conhecimento sobre o continente africano tem me exigido muitos estudos, já que a proposta de abordar a cultura afro-brasileira e africana requer muito envolvimento com o tema, para que estas manifestações possam ser representadas nas aulas de Educação Física.

Visando melhor contextualizar a brincadeira “Pegue a Cauda” com o seu respectivo país de origem, afirmei que a Nigéria era o país mais populoso da África e como mencionado no vídeo da aula passada Os africanos – raízes do Brasil<sup>13</sup>, este país tem uma história milenar organizada por meio de reinos. Salientei, que como a maioria dos países africanos, a Nigéria enfrenta muitas dificuldades, mesmo sendo uma grande produtora de petróleo, geradora de riquezas.

Realizada esta contextualização, fomos para a prática da brincadeira “Pegue a Cauda”, no qual ao explicar as regras aos/as alunos/as, disse que os/as estudantes seriam divididos/as em equipes e cada equipe formaria uma fila segurando pelo ombro ou cintura. Ressaltei que o último/a colocaria um colete preso na calça ou short e que a primeira pessoa da linha deveria comandar a perseguição e tentar pegar um colete (cauda) de outra equipe. Finalizando a explicação das regras, afirmei que ganharia a equipe que capturasse mais coletes.

Notando um número considerável de coletes, sugeri ao grupo que ficassem em duplas, acreditando que assim a atividade ficaria mais dinâmica, o que foi prontamente aceito pela turma.

Com a brincadeira em andamento percebi os primeiros problemas, pois os/as alunos/as, visando capturar os coletes das outras duplas, soltavam dos ombros ou cintura dos/as colegas. No intuito de evitar esta situação, sugeri que as duplas dessem as mãos, o que também não deu certo, pois a vontade em alcançar o objetivo estabelecido levava as crianças a não respeitarem o combinado de não soltar do/a parceiro/a.

Com muitas reclamações, com as duplas acusando umas às outras de não cumprirem as regras, paramos a atividade e refletimos sobre a brincadeira visando a sua ressignificação. Com muitos coletes à disposição, foi sugerido que todos/as estudantes ficassem

---

<sup>13</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>



com um colete preso a cintura e que não houvesse a formação de duplas, vencendo a criança, que ao final da atividade capturasse o maior número de coletes.

Devido não haver mais tempo para realizarmos a sugestão do grupo, ficou acordado entre todos/as que começaríamos o nosso próximo encontro com as mudanças estabelecidas pela turma.

Quanto ao desenvolvimento da aula pude perceber que trazer menos informações referente aos países de origem das brincadeiras vivenciadas foi assertivo, pois a dispersão dos estudantes é maior diante de muitas informações.

No que se refere à vivência da brincadeira, apesar do envolvimento dos/as alunos/as, muitos problemas surgiram devido ao desrespeito às regras em não soltar do/a parceiro/a durante atividade, acarretando na decisão de praticar o “Pegue a Cauda” novamente.

#### *Diário de Aula – Nº 16 (13/05/2022)*

Ao entrar na sala de aula para mais um encontro com a turma do 5º ano “B”, novamente as alunas Maya e Iara vieram ao meu encontro com mais de vinte exemplares do livro *Brasiliana: lendas do Brasil em cordel* de Gonçalo Ferreira da Silva (2011), dizendo que haviam procurado a vice-diretora, no intuito de irem até a biblioteca da escola, para que pudéssemos na aula de Educação Física ler diferentes lendas do folclore brasileiro.

Diante da atitude apresentada, fiz elogios pela autonomia e iniciativa das estudantes visando ampliar seus conhecimentos sobre a cultura de diferentes regiões do Brasil. Ressaltei que levassem os exemplares para quadra, para caso houvesse tempo, pudéssemos ler no final da aula, pois no meu planejamento iríamos trabalhar com duas brincadeiras de matriz africana, o que demandaria um tempo significativo.

Este fato suscitou em mim um problema grande que a maioria das instituições de ensino enfrentam, que é a falta de um planejamento integrado entre os/as professores/as, ficando este tempo e espaço que os profissionais da educação possuem, para resolver situações burocráticas que não condizem com os reais interesses dos/as professores/as e estudantes.

Além do mais, um outro problema enfrentado no desenvolvimento do tema de estudo práticas corporais indígenas e africanas, é o afastamento da professora de sala por motivos de saúde desde o início do segundo bimestre, inviabilizando o que poderia ser um trabalho interdisciplinar, já que as crianças demonstram um interesse grande nos estudos das lendas do folclore brasileiro.

Já na quadra e com os/as estudantes dispostos/as em círculo, perguntei ao grupo sobre qual era o dia do mês, o que os/as alunos/as prontamente afirmaram ser o dia do azar, já



que correspondia a sexta-feira treze. Diante da participação intensa da turma em conversarem sobre situações de morte que a data remetia, ressaltai que representava a comemoração da abolição das pessoas escravizadas no Brasil ocorrida em 1888, porém os /as alunos/as manifestaram não conhecer este momento histórico.

Salientei que mesmo os afrodescendentes legalmente estarem livres dos seus senhores a situação social deste grupo étnico ainda era muito difícil, pois não houve no Brasil oportunidades de ascensão social, no qual muitas pessoas que foram escravizadas não dispunham de empregos e nem possibilidades de estudos ficando à margem da sociedade sendo proibidos de até jogarem capoeira, manifestação cultural relevante para os descendentes de africanos.

Realizada esta introdução, retomamos a atividade da semana anterior “Pegue a Cauda”, conforme combinado na aula anterior, porém agora como todos/as de posse de um colete (cauda) preso na cintura. Iniciada a atividade a agitação das crianças era explícita com todos/as visando não só a captura da cauda dos amigos/as, mas também proteger o seu colete.

Houve nesta possibilidade de vivenciar a brincadeira acordada pelo grupo menos problema do que a maneira experimentada no último encontro, ficando as reclamações para aqueles/as que seguravam o colete impedindo os/as colegas de capturarem a cauda, sendo prontamente advertido por mim.

Com os alunos/as agitados/as pela realização da prática corporal, possibilitando tempo para que conversassem sobre a brincadeira, no qual ficou evidente a satisfação do aluno Gustavo ao relatar o seu feito, solicitei que reunissem no centro da quadra para que pudesse explicar mais brincadeiras de origem africana.

Comentei que realizaríamos mais uma brincadeira de Moçambique, denominada Labirinto. Expliquei ao grupo que, com uma tampinha de garrafa pet em uma das mãos, sem que o/a outro/a colega saiba, os/as alunos/as deveriam colocar-se um de frente para o/a outro/a. Na aresta inicial do “Labirinto” deveriam ser colocadas duas outras tampinhas de garrafa pet diferentes, sendo uma de cada estudante. O/A aluno/a que estivesse com a posse da tampinha deveria estender a mão ao/a colega, tendo este/a que adivinhar em qual mão estaria. Se adivinhasse a sua peça era deslocada em uma aresta do labirinto, caso contrário é a peça do outro que era movimentada. Este procedimento repetia até que a peça de um dos/as alunos/as chegasse à última aresta. Com a regra explicada os/as estudantes reuniram-se em duplas para a vivência da atividade.

Com o tempo da aula finalizando e a necessidade de recolher o material disponibilizado, perguntei aos/as alunos/as o que acharam da atividade. As respostas das crianças ficaram bem divididas, com os/as que preferiram o “Pegue a Cauda”, alegando ser



mais dinâmica e os/as que preferiram o “Labirinto” por ser uma brincadeira de adivinhar, requerendo atenção, revelando a importância da diversidade de conteúdos e de estratégias, ou seja, cada grupo de alunos/as atende e se adapta melhor a determinados conteúdos e estratégias.

Finalizamos a aula com as alunas Maya e Iara decepcionadas por não termos tido tempo de ler uma lenda do livro *Brasiliana: lendas do Brasil em cordel* de Gonçalo Ferreira da Silva (2011), fato este que me levou a afirmar que leríamos uma lenda na próxima aula.

No trajeto até a sala de aula a aluna Vivi disse que conhecia a lenda do Negrinho Pastoreio e se poderia me contar o que sabia. Acreditando ser importante valorizar o conhecimento da aluna pedi à professora substituta se poderia gravar os saberes da aluna sobre a lenda mencionada.

Com a concordância da professora e com toda turma na sala de aula, a aluna relatou que havia aprendido a lenda com a sua mãe e que de acordo com a história, Negrinho Pastoreio era um servo que cuidava dos cavalos, portanto ele pastoreava, sendo o seu chefe possuidor de doze cavalos. Em um dia que pastoreava, Negrinho Pastoreio perdeu o cavalo preferido de seu chefe. Com o chefe furioso, Negrinho Pastoreio foi com os outros animais procurar o cavalo perdido, porém com a forte chuva durante o percurso todos os outros cavalos fugiram levando seu chefe a dar uma surra no menino e posteriormente a colocá-lo em um formigueiro e que depois de morto a alma do Negrinho Pastoreio vai até hoje no local para ajudar as pessoas com os doze cavalos.

Feliz por ter reconhecido que muito tenho a aprender com os/as estudantes e que a aprendizagem é um movimento de troca de saberes, finalizei a conversa pedindo permissão a aluna Vivi para utilizar a gravação no nosso próximo encontro, o que foi permitido pela aluna.

#### *Diário de Aula – Nº 17 (16/05/2022)*

Entrei na sala de aula com as alunas Maya e Iara empolgadas pela possibilidade de recorrermos ao livro *Brasiliana: lendas do Brasil em cordel* de Gonçalo Ferreira da Silva (2011). Diante da minha afirmativa de que realizaríamos tal ação, de lermos um conto presente no livro, as meninas pediram para que procurassem a vice-diretora, para que juntas, pudessem trazer o número de exemplares necessários para toda a turma.

Neste momento, alguns/mas estudantes mostraram-se desanimados/as por terem que fazer leitura de um cordel, pois gostariam de realizar uma atividade como as propostas nas aulas anteriores. Disse que estava planejada uma nova brincadeira africana para aquele dia especificamente, porém diante o nosso tema de estudo era importante aprofundarmos/ampliarmos nossos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana,



ainda mais considerando a importância de que todos/as percebem a realização do que foi combinando anteriormente e também da própria valorização da contribuição dos alunos/as na atividade.

Contornada esta situação, que contou com a compreensão destes alunos/as, as alunas que sugeriram a leitura do livro chegaram desanimadas avisando que a vice-diretora não havia chegado à escola, portanto não conseguiríamos fazer a atividade programada, pois não tínhamos a chave para abrir a biblioteca.

Não querendo postergar a vontade das estudantes, lembrei que havia ficado com um exemplar e então sugeri que ouvíssemos a gravação da aluna Vivi referente a lenda do Negrinho do Pastoreio e que depois recorrêssemos ao livro, visando comparar o conhecimento da aluna, que havia aceitado fazer a gravação na aula passada e os saberes presentes no livro.

Com as crianças na quadra e dispostas em círculo, primeiramente ouvimos a gravação da aluna Vivi e posteriormente começamos a leitura necessitando de várias pausas, pois mesmo com a curiosidade de muitos/as alunos/as com o desfecho da história, outros/as estudantes insistiam em conversar dificultando o bom andamento da atividade.

Com as ações terminadas começamos a comparar o conhecimento da aluna Vivi com os saberes presentes no livro sobre a lenda Negrinho do Pastoreio. Observamos semelhanças como a incumbência do personagem em cuidar dos cavalos de um senhor estancieiro muito severo e malvado. Este senhor possuía um cavalo baio que era o seu preferido e que por conta deste animal de muito valor para o estancieiro levou Negrinho do Pastoreio a sofrer sérias punições levando-o à morte. Durante o castigo sofrido pelo personagem é comum nas duas histórias a utilização de um formigueiro pelo senhor estancieiro aumentando a dor e sofrimento do menino antes de sua morte.

Analisamos algumas poucas diferenças, o que me levou a afirmar, que pelo motivo das lendas serem transmitidas pela oralidade, há várias versões para uma mesma história. Neste momento a aluna Maya, muito envolvida com a contação, mencionou que quando alguém quer alguma coisa basta acender uma vela para que o Negrinho do Pastoreio atenda o seu pedido.

Finalizei esta importante etapa da aula salientando o sofrimento dos africanos e afrodescendentes durante o período da escravidão sendo submetidos a castigos quando não realizavam as ordens dos seus senhores.

Dando por encerrada a contação de história, partimos para a vivência da brincadeira africana originária do país Gana, denominada Pombo. Antes da explicação das regras da brincadeira, fazendo uso novamente do mapa mundi, soliciteis ao grupo que



procurasse a localização de Gana no mapa, colocando uma tampinha de garrafa pet da cor preta em cima do país, bem como nos países de origem das brincadeiras já vivenciadas pela turma (Botsuana, Moçambique e Nigéria).

Preocupado com o pouco tempo de aula restante, comecei a explicação da regra da brincadeira sem falar das características básicas de Gana, afirmando o compromisso de trazer estas informações em encontros posteriores.

Disse ao grupo que basicamente a brincadeira consistia em ter sete pedras colocadas no chão e que um/a aluno/a deveria escolher uma tampinha de garrafa pet, material este utilizado em substituição as pedrinhas, e jogá-la ao alto. Salientei que enquanto a tampinha estivesse no ar o/a estudante deveria pegar outra do monte (com a mesma mão) e depois pagar a tampinha que havia sido jogada para o alto antes de cair. Colocadas as pedras no chão, o/a jogador/a deveria jogar a tampinha para o ar novamente, porém desta vez tendo que pegar duas tampinhas e depois pegar a peça que foi lançada para o alto e assim sucessivamente. Não obtendo êxito na tarefa deveria ser passado a vez para o outro/a jogador/a.

Durante a realização da atividade o grupo reclamou da dificuldade em realizar a brincadeira demonstrando um certo desestímulo. Procurei ajuda-los/as passando pelas duplas e fazendo a atividade juntamente com as crianças, porém devido ao horário de regressarmos a sala finalizamos a aula com muitas reclamações dos alunos/as pelo pouco tempo disponível para a realização de atividades práticas.

Entendo que o ponto marcante deste encontro foi a valorização dos conhecimentos dos estudantes e a vontade de muitos em aprofundar seus conhecimentos referente as lendas do folclore brasileiro.

#### *Diário de Aula – Nº 18 (20/05/2022)*

Iniciamos a aula com o desapontamento dos/as alunos/as devido ao cancelamento do encontro com a professora Ângela, profissional convidada para desenvolver junto aos/as estudantes, uma oficina de bonecas de pano africanas, já que encontrava-se gripada e como forma de precaução, devido aos altos índices de contaminação por covid na cidade, achou prudente cancelar o encontro.

Após afirmar que a profissional havia remarcado um novo encontro para daqui uma semana, no qual ainda teríamos a oportunidade de aprofundar/ampliar nossos conhecimentos sobre bonecas de pano construídas por muitas mães africanas durante o período de escravidão no Brasil, os/as estudantes empolgaram-se para a vivência do jogo de tabuleiro africano “Mancala”, atendendo a habilidade de Educação Física presente no Currículo Paulista

(2019), do quinto ano do Ensino Fundamental, “(EF05EF16\*) explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro”. (p. 271).

Com a intenção de facilitar a compreensão dos/as estudantes sobre o jogo de tabuleiro “Mancala”, propus a construção de um tabuleiro gigante, em que a turma, dividida em dois grupos, pudesse aprender e vivenciar este importante jogo da cultura africana.

Para que conseguisse desenvolver o jogo de tabuleiro junto aos alunos utilizei catorze bambolês e quarenta e oito tampinhas de garrafas pet para explicar a atividade junto aos/as estudantes. Comecei apresentado a atividade dizendo que não se sabe ao certo quando o jogo foi inventado, porém que ele simula o ato de plantar e colher. Salientei que a sua provável origem é o Egito, país do continente africano.

Com o tabuleiro disposto na quadra disse que em cada bambolê, exceção os colocados nas extremidades, começaria com quatro tampinhas de garrafa pet e que o objetivo do jogo é conseguir mais pontos que o adversário, movendo as peças para a própria área ou capturando as peças do adversário.

Figura 33: Jogo de tabuleiro de origem africana: Mancala.



Fonte: o autor.

Salientei para a turma, demonstrando no tabuleiro construído no chão da quadra, que a jogada principal consistiria em escolher um bambolê de seu campo e retirar as tampinhas de garrafa pet de dentro dele, e as distribuir no sentido anti-horário nos demais bambolês que o sucediam, porém que tomassem o cuidado de não colocar peças na área da equipe adversária, bambolê que ficava na extremidade esquerda da equipe podendo somente semear no bambolê disposto à direita da equipe.



Também expliquei que na captura das peças, ponto este importante do jogo Mancala, as tampinhas somente poderiam ser capturadas se o último bambolê semeado fosse do lado da equipe que realizou a jogada. Desta forma todas as peças da mesma coluna na linha adversária deveriam ser capturadas e colocadas na área da equipe que realizou a jogada.

Por fim, terminei a explicação das regras afirmando que o jogo Mancala terminaria quando uma das equipes não pudesse fazer a sua jogada, por não haver tampinhas na sua fileira, devendo as peças que sobrassem no tabuleiro serem adicionadas a área da equipe adversária, sendo declarada vencedora a equipe que mais pontuasse.

Mesmo com as regras sendo explicada repetidas vezes, pois muitos/as alunos/as apresentaram dificuldades na lógica do jogo, tomei a decisão de iniciar a partida, entendendo que em situação real de jogo, as crianças compreenderiam melhor o jogo de tabuleiro.

Como as equipes eram compostas por muitos/as alunos/as, estabeleci que a cada jogada da equipe um representante moveria as peças do tabuleiro. Tal estratégia, apesar de propiciar a participação de todos/as, deixava-os/as inquietos/as esperando a sua vez, trazendo problemas com os esbarrões nos bambolês e a conseqüente retirada das tampinhas do local.

Finalizamos a atividade contornando os problemas advindos das provocações da equipe vencedora, que fizeram muita festa após a contagem das tampinhas presentes nos bambolês dispostos nas extremidades do tabuleiro construído.

Apesar da dificuldade em explicar as regras aos/as alunos/as, encerrei a aula satisfeito em ter feito a escolha de ensiná-los/as durante o desenvolvimento do jogo, pois os que já haviam compreendido puderam ajudar aqueles/as que estavam com dificuldades, além do diálogo realizado entre os membros da equipe antes da efetivação da jogada. Assim, diante dos argumentos apresentados, ficou acordado que retomariamos o jogo de tabuleiro no nosso próximo encontro, porém com a formação de várias duplas.

#### *Diário de Aula – Nº 19 (23/05/2022)*

Cheguei na sala de aula com os/as alunos/as questionando sobre o que faríamos com material que trazia nas mãos, pois estava de posse de nove tabuleiros de EVA do jogo africano Mancala, construídos pelos/as estudantes da outra escola em que atuo.

Expliquei que após termos aprendido a jogar Mancala através da formação de equipes, agora teríamos a oportunidade de verificar o nosso aprendizado desafiando um/a outro/a colega de turma para este jogo, que para muitos a sua origem é o país africano Egito.

Convidei-os/as para irem até o refeitório da escola no intuito de realizarem o jogo de tabuleiro já vivenciado na aula anterior. Com os/as estudantes presentes no local



combinado, recorri ao mapa mundi para que localizassem o Egito, utilizando da mesma estratégia na apresentação das brincadeiras africanas já vivenciadas pelo grupo.

Com o Egito já apontado no mapa pelo grupo, ressaltai que traria curiosidades deste país do continente africano em encontros posteriores, pois como alguns/mas alunos/as não conheciam as regras, por não estarem presentes no último encontro, deveríamos otimizar nosso tempo para que todos pudessem compreender a dinâmica do jogo Mancala.

Como neste dia havia dezenove estudantes da turma presentes e tinha disponível nove tabuleiros, salientei que deveria haver oito duplas e um trio, ressaltando a rapidez do grupo na organização diante o meu comando.

De posse dos tabuleiros e com os grãos de milho já distribuídos entre as duplas e o trio solicitei que começassem as partidas, para que pudesse ir circulando entre os/as alunos/as na intenção de ajudá-los/as em eventuais dúvidas.

Figura 34: Jogo de tabuleiro de origem africana: Mancala.



Fonte: o autor.

Destaco que a estratégia de vivenciar o jogo Mancala utilizando de um grande tabuleiro, para posteriormente utilizar um tabuleiro convencional, foi utilizada no ano anterior por outras turmas do 5º ano. Tal ação propiciou que utilizasse este ano com a turma do 5º ano B, pois além de facilitar a explicação das regras para todos/as do grupo, leva os/as estudantes a assimilarem a prática recorrendo a ações reais do jogo.

Com o desenrolar da atividade fui constantemente chamado pela turma para auxiliar nos conflitos que iam surgindo. Diante os meus esclarecimentos foi marcante o comportamento dos/as estudantes que vibravam por estarem com razão e o desapontamento dos



que estavam errados em suas interpretações, levando-me a reforçar que estávamos num momento de assimilação das regras do jogo e que não teria problema se tivéssemos dúvidas.

Interessante ressaltar a iniciativa de alguns/mas alunos/as em auxiliar aqueles/as que apresentavam dificuldades na dinâmica do jogo, demonstrando boa vontade e atenção para com os/as seus/suas colegas.

Com ao passar do tempo, percebendo uma maior compreensão das regras pela turma, tomei a iniciativa de fazer duas perguntas aos grupos com o objetivo de avaliar a aprendizagem das crianças: 1. O que acontece quando último grão de milho cai na sua área (extremidade da direita do tabuleiro)? 2. E o que acontece quando, ao distribuir os grãos de milho, o último grão for colocado num buraco vazio (no lado do jogador)?

Pude perceber a compreensão dos estudantes diante das respostas recebidas ao afirmarem para a primeira situação a possibilidade de jogar novamente, além de capturar um número considerável de grãos de milho diante da segunda situação.

Encerramos a aula com muitos/as alunos/as desapontados/as com o fim do nosso horário por terem que interromper a partida no meio, mesmo já tendo finalizado partidas anteriores.

Destaco como ponto forte do nosso encontro o empenho de algumas crianças em cooperar, utilizando de seus saberes para auxiliar os colegas com dificuldade, atribuindo esta iniciativa dos/as alunos/as aos recorrentes diálogos que tivemos, ao longo da tematização das práticas corporais indígenas e africanas, da importância de compartilharmos os nossos conhecimentos aprendidos.

#### *Diário de Aula – Nº 20 (27/05/2022)*

A aula começou com a alegria das crianças em receber a profissional Ângela, convidada por mim para contextualizar e confeccionar bonecas de pano africana conhecidas como Abayomi.

Após as manifestações de carinho dos/as alunos/as para com a nossa convidada, no qual a maioria veio ao seu encontro para dar-lhe as boas vindas, fiz questão de ressaltar que aquela aula seria mais extensa, de uma hora e trinta minutos e que só foi pensada e organizada devido a colocação da aluna Mary, que no começo dos nossos estudos, ao ser questionada sobre brinquedos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas disse-nos sobre as mulheres negras que confeccionavam com pedaços de suas saias, bonecas com o intuito de acalmar e trazer alegria para todos, conforme registrado no subcapítulo “*Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico*”.



Com os/as estudantes sentados em fileiras nas suas respectivas carteiras, passei a palavra para a professora Ângela, que após uma rápida apresentação e expondo as suas intenções com o encontro, passou de carteira em carteira perguntando os nomes de cada criança.

Com as apresentações realizadas, a profissional solicitou aos/as alunos/as que empurrassem as carteiras e cadeiras para trás e que sentássemos no chão formando uma grande roda, para que pudesse contextualizar a história da boneca Abayomi.

Tirando aos poucos o material de dentro de uma sacola, começou dizendo que existem bonecas para brincarmos, mas que também existem as bonecas e bonecos que contam história e que iríamos construir uma desta última, que apresentam um grande significado para os africanos e afrodescendentes.

Afirmou ainda que estas bonecas vieram de muito longe, da África, questionando em seguida o que a turma conhecia do continente africano. Neste momento a aluna Mary reafirmou o que já nos havia dito sobre os seus conhecimentos referente às bonecas de pano.

A aluna Vivi também participou ressaltando que as bonecas eram feitas pelas mães das crianças africanas para que não se sentissem sozinhas dentro das embarcações. Foi quando a professora Ângela deixou claro que as mães não tinham nenhum material para cortar os tecidos sendo forçadas a rasgarem seus vestidos para construírem as bonecas para seus/suas filhos/as.

Recorrendo ao material previamente preparado, no qual utilizou do computador e do televisor da escola como recurso, a professora ampliou os conhecimentos dos/as estudantes trazendo as informações dos reis, rainhas e impérios do continente africano, destacando o imperador africano Mansa Musa que foi o homem mais rico da história.

Diante da curiosidade das crianças a professora apresentou uma imagem do imperador Mansa Musa, ressaltando o luxo do interior dos seus palácios e também de outros reinos do continente africano.

Também houve destaque para as mulheres africanas, no qual a professora ressaltou os adereços que utilizavam, destacando colares, braceletes e o colorido de suas roupas, enfatizando o espírito guerreiro de muitas rainhas, sempre recorrendo às imagens durante a sua apresentação.

Após a apresentação dos slides, na clara intenção de esclarecer junto a turma o modo de vida dos africanos antes da chegada dos colonizadores europeus, a professora juntou-se novamente ao grupo para iniciarmos a construção da boneca Abayomi, cujo significado é encontro precioso.



Com cada aluno/a tendo consigo duas tiras de pano, a professora solicitou a turma que pegassem a tira menor, dobrasse no meio e desse um nó em uma das pontas, formando a cabeça da boneca. Como a tira era pequena a maioria das crianças não conseguiu dar o nó, solicitando aos três professores (eu, professora Ângela e a professora de sala Laura) presentes na sala, ajuda para conseguir tal intento.

Depois do dispêndio considerável de tempo e com todos/as os/as dezenove alunos/as presentes com esta etapa realizada, partimos para o próximo passo, que era o de fazer os braços da Abayomi. Mais uma vez, muitos/as crianças tiveram dificuldades recorrendo aos professores presentes. Foi quando os/as alunos/as questionaram se não poderia ter sido utilizado tira de panos maiores.

Foi quando a professora trouxe mais uma importante informação sobre a boneca Abayomi. Disse que dentro dos navios, chamado de Tumbeiros, na viagem da África para o continente americano, as mães escravizadas faziam as bonecas para seus/suas filhos/as tornando uma espécie de amuleto de proteção, no qual muitos desejos eram realizados no intuito de que suas crianças fossem protegidas e cuidadas. E que no continente americano, no qual muitos/as eram separados/as de suas mães, as bonecas tinham que caber na palma da mão para que ficassem sempre escondidas, daí a necessidade de fazermos uma boneca tão pequena. Diante de tanto conhecimento interessante foi observar a atenção das crianças e o silêncio do grupo envolvido com a fala da profissional.

Nesta fala da professora Ângela, também evidenciou o espírito guerreiro e a potência dos africanos diante de tanta violência sofrida em terras americanas. A professora ressaltou a importância das tranças realizadas por muitas mulheres africanas no período da escravidão, que tinha como objetivo apontar rotas de fuga para muitos escravos.

Depois desta importante explicação, no qual todos/as ficaram convencidos/as da necessidade de fazermos uma boneca do tamanho da palma da mão, partimos para a construção das pernas da boneca Abayomi. Como a tira de pano para a construção das pernas era maior do que a dos braços não houve tanta dificuldade e solicitações de ajuda pelos alunos.

Faltando somente a roupa da boneca, porém com o nosso tempo quase que esgotado, a professora recortou um retalho de pano colorido para que todos/as os/as alunos/as pudessem em casa, realizar esta última etapa.

Com a turma toda satisfeita e agradecida, as crianças se despediram tirando uma foto com a professora se dirigindo com atraso para o intervalo.

Recolhendo todo o material do chão da sala e recolocando as carteiras e cadeiras nos seus lugares, eu e a professora de sala, extremamente satisfeitos, agradecemos muito a professora Ângela por tantos ensinamentos.

Como pesquisador entendo ter sido este um dos momentos mais significativos da pesquisa, pois consegui aprofundar/ampliar os saberes dos/as estudantes com os conhecimentos trazidos pela professora Ângela.

Ressalto a importante intervenção da professora, quando os/as alunos/as em círculo, questionou-os/as como se declaravam: brancos, pardos ou negros. Com as crianças se declarando brancas ou pardas, de um total de dezoito alunos/as presentes, e somente o aluno Fanq se afirmando como negro, a professora teve o cuidado de evidenciar a importância das crianças se declararem negras.

Destaco também o envolvimento da professora de sala, que aprendendo a fazer as roupas da Abayomi com a professora Ângela, encaminhou posteriormente as fotos das bonecas, agora completas, feitas pela turma.

Figura 35: Construção das bonecas Abayomi.



Fonte: Professora Laura.

*Diário de Aula – Nº 21 (06/06/2022)*

Após uma semana afastado por licença saúde, devido ter positivado para a covid e ficar impossibilitado de ministrar as aulas de Educação Física para os/as aluno/as do 5º ano B, retomei as atividades afirmando que seria a nossa última aula em que trabalharíamos com a temática brincadeiras de matrizes indígenas e africanas, após um longo período abordando esta importante manifestação cultural.

Diante a minha fala, despertou a curiosidade das crianças em saber qual prática corporal realizaríamos na sequência o que me fez prontamente revelar que seriam as lutas



indígenas e africanas. Com a satisfação da turma em experimentar as lutas, questionei-os/as sobre o que acharam de conhecer e vivenciar as brincadeiras destes dois grupos étnicos: indígenas e africanos. Todo/as salientaram ter sido importante, ainda mais que conheceram brincadeiras que não faziam parte do universo dos/as estudantes.

Informando o grupo sobre os próximos acontecimentos, esclareci que em nossa aula abordaríamos duas brincadeiras africanas: Mamba (África do Sul) e Saltando o Feijão (Nigéria). Como de costume, recorri ao mapa mundi solicitando ajuda aos/as alunos/as para que localizássemos os dois países de origem das brincadeiras a serem vivenciadas no encontro.

Com os países localizados no mapa, tomei a decisão de não trazer muitas características, pois avaliando os encontros anteriores em que apresentei informações econômicas, sociais, ambientais e culturais dos países africanos, percebi que esta estratégia, além de não contar com a atenção de todos/as os/as alunos/as, impacta diretamente no tempo destinado para a atividade a ser praticada.

Ressalto que não acredito que esta ação deva ser desprezada, pois reconheço a sua importância no intuito de aprofundar/ampliar os conhecimentos das crianças, porém como já mencionado no Diário de Aula 16 a falta de um planejamento integrado entre os/as professores/as, que valorize os saberes dos profissionais da educação bem como dos/as estudantes, além de pouco ou nunca haver um processo de ensino e aprendizagem pautado na tematização, contribui para práticas de ensino pontuais sem o devido aprofundamento que muitos temas de estudo merecem.

Esta situação fica ainda mais explícita, quando ao apresentar a brincadeira Mamba, sem mesmo explicar as regras, as alunas Vivi e Clarice mencionarem ser uma serpente africana muito perigosa, altamente venenosa. Confuso devido a minha falta de conhecimento, perguntei se aquelas informações apresentadas eram verdadeiras e onde as obtiveram.

Foi quando a aluna Clarice afirmou ter aprendido na escola em anos anteriores, enriquecendo a sua apresentação ao afirmar que havia aprendido uma lenda em que a serpente negra era uma cobra venenosa que atacava vilas, principalmente quando bebês eram amamentados por suas mães. A cobra tirava a criança do seio da mãe, colocava a cauda na boca do bebê e mamava no seio da mãe o leite dos recém nascidos.

Tal situação levou-me a pesquisar juntamente com os/as alunos/as, utilizando como recurso o meu celular, as informações trazidas pela aluna Clarice. Diante da veracidade da lenda, valorizei os saberes da estudante reforçando entre todos/as do grupo a importância de compartilharmos os nossos conhecimentos e que o professor, em uma situação de ensino e aprendizagem, não é o único detentor do conhecimento.



Finalizada esta etapa fomos para a vivência da brincadeira africana Mamba, no qual após estabelecer a quadra como o espaço limite para a prática corporal, disse que deveríamos escolher um/a aluno/a para ser a mamba (cobra), para que pudesse correr ao redor da área marcada no intuito de capturar os/as outros/as estudantes. Salientei que quando uma criança fosse pega ela deveria dar a mão para o/a colega que representava a cobra e assim sucessivamente. Deixei claro que somente o primeiro pegador, considerado como a cabeça da serpente, poderia pegar os/as demais alunos/as, podendo os/as demais ajuda-lo não permitindo que os/as adversários/as passassem, pois estes/as não poderiam passar pelo corpo da serpente. Terminei a explicação reforçando que o/a último/a que não fosse pego venceria a brincadeira.

Após alguns minutos de atividade surgiram as primeiras reclamações, devido à dificuldade do grupo denominado como mamba, que tinha como condição ficar todos de mãos dadas, em capturar os/as demais colegas da turma, já que ficou estabelecido que somente o/a primeiro/a (cabeça da serpente) poderia pegar.

Aqui culminou na primeira resignificação da atividade ficando firmado entre o grupo, que não somente a cabeça da serpente poderia pegar, mas também a criança que estivesse na outra extremidade.

Tal ação, apesar de ter tido a concordância de todos/as, ainda não foi suficiente para amenizar as queixas dos/as alunos/as que formavam a mamba, exigindo outra mudança da minha parte com o intuito de mediar os conflitos existentes entre os/as estudantes, como o de dividir o grupo ao meio após a presença de um número considerável de integrantes que formavam a serpente.

Entre reclamações e a satisfação de quem havia ficado por último sem ser pego, finalizamos a atividade reconhecendo já ter tido vivenciado esta brincadeira, porém com outra denominação: pega-corrente, ressaltando a necessidade de todos/as nas atividades propostas serem honestos respeitando fielmente as regras estabelecidas. Salientei ainda que é possível encontrarmos brincadeiras com dinâmicas semelhantes, porém com denominações diferentes como as reconhecidas pelos/as alunos/as na aula.

Foi quando sugeri a última brincadeira saltando o feijão, que consistia em escolher uma criança para girar a corda no chão ficando o restante da turma em torno dele. A criança de posse da corda deveria gira-la perto do chão levando o grupo a saltar para que não fossem atingidos pela corda, pois caso isto acontecesse o jogador/a estaria fora da brincadeira.

Depois de muita gargalhada com os/as alunos satisfeitos/as com a realização da brincadeira saltando o feijão fiz a pergunta sobre o que acharam de ter realizado, ao longo de todo este tempo, as brincadeiras de matrizes indígenas e africanas.



Com todos/as reconhecendo ter sido muito importante registro a fala da aluna Mary que ressaltou ser importante a prática destas brincadeiras para que valorizemos a cultura destes dois grupos étnicos.

*Diário de Aula – Nº 22 (10/06/2022)*

Com as crianças ansiosas para a realização da prática corporal lutas, pois como registado no Diário de Aula anterior havia declarado que iríamos tematizar as lutas de matrizes indígenas e africanas, fui recebido pelo grupo com muitos questionamentos sobre qual luta experimentaríamos, como desenvolveríamos as dinâmicas e qual local e material utilizaríamos.

Pedi a todos/as que acalmassem e sentassem, pois antes de iniciarmos as vivências das lutas havia preparado um material para ser apresentado referente à luta indígena Ikindene. Diante da minha afirmação os/as alunos/as decepcionaram-se, pois muitos estavam eufóricos para que fossemos rapidamente para a quadra.

Tentando reverter a situação exposta, visando mobilizar os/as estudantes para as informações colhidas por mim ao longo da semana, pedi licença a professora Laura para utilizar a TV e o computador da escola já instalado na sala de aula.

Com os/as alunos/as mais calmos/as, entendendo que além de praticar as manifestações culturais tematizadas era necessário conhecer profundamente a prática corporal estudada, que contou com a colaboração da professora Laura nesta conscientização, iniciei a apresentação do power point ressaltando o Ritual do Kuarup, importante ritual aos mortos realizado pelos indígenas que habitam a região sul do Parque do Xingu, marcado por danças, lutas, rezas e momentos de lamentações.

O material preparado ainda trazia cenas de um vídeo deste evento<sup>14</sup> realizado anualmente pelos índios do Parque do Xingu no qual foram extraídas informações significativas sobre a preparação dos indígenas para este ritual, como a retirada de troncos da mata que são fincados no meio da aldeia. Estes troncos são enfeitados pelos homens indígenas contando com a contribuição dos enfeites confeccionados pelas mulheres indígenas antes do cerimonial, porém, sem a presença delas durante o preparo, já que são obrigadas a ficarem isoladas dentro das malocas.

Com os/as alunos/as atentos com as informações apresentadas salientei que ao anoitecer em frente aos troncos do Kuarup, as famílias acendem as fogueiras e começam a chorar os mortos, reforçando que as lamentações duram a noite toda.

---

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VYuRF15FJh0>





Terminando a apresentação veio o momento mais esperado, no qual disse que após as lamentações, com o nascer do sol, os índios se reúnem para iniciar os duelos de Ikindene, também conhecido como Huka-Huka. Salientei que a luta tem início com um grande círculo, no qual os guerreiros que representam várias aldeias do Xingu, preparam-se para as disputas.

Disse ainda que de maneira ritualista, o líder da tribo anfitriã, convoca os indígenas de sua comunidade para irem ao centro do círculo. Estes por sua vez ajoelham alinhados com a cabeça ao solo, para em seguida os guerreiros das etnias convidadas também ajoelharem-se. Com o fim do ritual são dadas as permissões ao casamento e as moças reclusas saem do isolamento.

Finalizada esta etapa, que contou com a empolgação das crianças para a vivência do Ikindene, a professora Laura, diante as informações sobre as pinturas corporais que os indígenas realizam para o ritual representando os animais pintados, ressaltou que se conseguisse traria o urucum, planta que dá a tonalidade vermelha nas peles dos lutadores.

Na quadra e com os tapetes de EVA espalhados no chão, disse ao grupo que faríamos algumas adaptações com o intuito de não machucar nenhum/a aluno/a, já que o objetivo da luta é derrubar o/a adversário/a de costas ao solo.

Assim, ressignificando a atividade deixei claro que para a realização da luta as crianças deveriam ficar ajoelhadas, uma de frente para a outra segurando o ombro do/a oponente e que ao meu sinal deveriam derrubar o/a colega colocando as costas do/a adversário/a no chão.

A alegria dos/as estudantes com a realização da atividade era evidente, com todos/as participando das lutas, querendo desafiar os/as colegas a todo o momento, exceção feita pelas gêmeas Isadora e Elisângela que se recusaram a participar ficando evidente o incômodo das duas com a vivência da prática corporal. Diante o fato questionei-as sobre o porque recusavam experimentar a luta, no qual obtive como resposta que aquela prática “não era de Deus”. Quis então saber porque elas tinham esta percepção, no qual não obtive uma resposta condizente, pois frente a timidez das alunas silenciaram-se. Com respeito, insisti em meus questionamentos, ficando claro que a luta, por ter contato corporal, não deveria ser realizada

Com o nosso tempo esgotado não tive oportunidade de prosseguir com a conversa, convidando todos/as a retornarem para a sala salientando que no nosso próximo encontro retomariamos a temática lutas.



*Diário de Aula – Nº 23 (13/06/2022)*

Cheguei na sala de aula com os/as alunos/as inquietos/as querendo saber qual luta realizaríamos em nosso encontro, no qual salientei que conheceríamos e realizaríamos as lutas indígenas Oi'ó e Wa'i. Diante das risadas com a minha dificuldade em pronunciar o nome das lutas e a curiosidade das crianças em entender como seria esta prática corporal, convidei-os/as para irmos até o refeitório no intuito de apresentar dois pequenos vídeos que evidenciassem a dinâmica da luta Wa'i, também conhecida como “Derruba o toco”.

Mesmo reconhecendo a dificuldade das crianças em aceitar esta dinâmica, pois os/as mesmos/as pouco experimentaram o recurso da apreciação de vídeos anteriormente, entendo que esta estratégia de ensino foi significativa pois aproximou os/as alunos/as do tema de estudo despertando a curiosidade pela cultura indígena instigando-os/as para a vivência da luta dos povos nativos.

Com os/as estudantes no refeitório, como ponto de partida, salientei que a luta Oi'ó ou Iwo (que significa luta de raízes) é uma luta praticada pelo povo indígena Xavante espalhado por todo o estado do Mato Grosso, fazendo parte de uma série de ritos de passagens, em que os garotos Xavantes devem percorrer para chegar a fase adulta.

Evidenciei que os meninos da etnia Xavante são preparados desde os dois anos de idade e quando completam dez anos vão para uma casa afastada da aldeia, chamada H'ó, marcando a passagem da infância para a adolescência. Nesta casa eles passam cinco anos, e ganham uma espécie de padrinho que o ensinam a respeitar os mais velhos, a pescar e caçar.

Com a minha fala de que os pequenos indígenas ficam afastados do convívio familiar, tendo a mesma idade que os alunos/as do 5º ano, deixando-os/as perplexos/as, esclareci que a luta ocorre com uma raiz nas mãos, daí o nome da luta. Disse ainda que nela não é permitido atingir a cabeça, sendo as crianças orientadas pelos pais, que também podem interromper a luta, caso o menino chore ou aparente desistir.

Continuando a contextualização das lutas, apresentei o primeiro vídeo<sup>15</sup> retratando a luta Wa'i (que significa a luta entre padrinhos), que na fase adulta os xavantes se agarram pelo tronco, tentando assim, cumprir o objetivo que é derrubar o oponente no chão.

Reforcei que a luta também é conhecida como “Derruba o toco”, que após a cerimônia de casamento Pataxó o noivo é desafiado pelos três melhores guerreiros da aldeia, que são selecionados pelo pajé. Na luta dois adversários objetivam derrubar um toco, não com o seu próprio corpo, mas com o corpo do seu adversário.

---

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=syEJ4iCbZ50>



Entendido a dinâmica da luta apresentei um segundo vídeo<sup>16</sup> em que a ressignificação da luta foi realizada em uma escola municipal da cidade de Belo Horizonte. Procurei evidenciar com o vídeo a adaptação da atividade com a utilização de garrafa pet, bem como a delimitação do espaço por uma corda para a realização da luta, servindo de inspiração para a nossa vivência posterior na quadra.

Na quadra também utilizamos da garrafa pet em substituição ao toco, porém, como dispúnhamos de tapete de EVA, preferimos usar este material como delimitador do espaço de luta, já que entendíamos que a sua utilização traria mais segurança para o grupo.

Com tudo disponível iniciamos os confrontos com o envolvimento significativo da turma. Com o desenrolar da atividade, em que deixei explícito que o objetivo era derrubar a garrafa pet utilizando o corpo do/a adversário/a, era frequente a vinda dos/as alunos/as até mim pedindo para que permitisse novas disputas com os/as colegas que haviam perdido a luta, almejando uma revanche, ou possibilidades de novos confrontos, desafiando amigos/as que ainda não haviam lutado.

Mesmo satisfeito com o envolvimento da turma, a recusa das irmãs Isadora e Elisângela em participar da atividade fez com que novamente eu as questionasse, já que haviam participado das brincadeiras de matrizes indígenas e africanas proposta nos encontros anteriores. Lembrei-as que haviam participado do cabo de guerra, conforme registrado no Diário de Aula 2, sendo para muitos considerado uma luta, presente inclusive nos Jogos Indígenas. Percebi que no entendimento das meninas que as lutas, assim com as danças, por orientação da religião que professam não são permitidas por serem consideradas impróprias.

Cauteloso, finalizei a conversa evidenciando o meu respeito pela religiosidade das alunas, entendendo que se quisesse conscientizá-las do preconceito instalado, teria um trabalho árduo pela frente, mas que como educador teria como função informar que nos princípios das lutas há o respeito pelo/a outro/a e que nas lutas destes dois grupos étnicos, indígenas e africanos, há uma questão social importante em que a resistência diante a opressão sofrida ao longo de séculos, foi fundamental para manter vivo o empoderamento dos seus respectivos povos.

---

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iwUWIKLmkEA>



*Diário de Aula – Nº 24 (20/06/2022)*

Cheguei na sala perguntando pelas alunas Isadora e Elisângela, porém diante de tantos questionamentos dos/as alunos/as sobre qual luta de matriz indígena iríamos vivenciar, me decepcionei pela ausência das gêmeas, já que as minhas estratégias iniciais estavam programadas para conscientizá-las, pois nos dois encontros anteriores recusaram-se a participar devido a religião.

A intenção era enaltecer que nas lutas há o respeito pelo/a outro/a e que, mais precisamente nas de matrizes indígenas e africanas, há um compromisso da escola visando produzir mais igualdade na experimentação das diferentes manifestações culturais, já que as práticas corporais indígenas e africanas carecem de um maior aprofundamento, pois estiveram ausentes das instituições de ensino durante décadas.

Na quadra, na tentativa de dar encaminhamento ao que havia planejado, fiquei feliz em avistar as irmãs vindo em direção ao grupo. Com a situação considerada ideal para colocar em prática as minhas ações e com todos/as dispostos/as em círculo, questionei-os/as se havia diferença entre lutas e brigas em que a turma afirmou que sim.

O aluno Ibra neste momento apontou que as lutas têm regras e o aluno Biel salientou que não pode morder e que há tempo para a sua realização. Com o grupo participando ativamente da discussão a aluna Maya fez questão de esclarecer que nas lutas há controle externo, pois é imprescindível a presença de um árbitro conduzindo a luta, diante de tal argumentação o aluno Lorenzo se pronunciou que nas lutas não pode matar.

Depois de colher informações importantes e visando fazer um contraponto, perguntei ao grupo se nas brigas havia regras como nas lutas, o que foi prontamente negado pelos/as alunos/as. Neste momento utilizei do exemplo trazido pelo aluno Lorenzo, que afirmara que as lutas não objetivavam levar o lutador à morte, para exemplificar como uma briga pode trazer consequências nefastas como a violência presentes nos estádios de futebol, em que torcedores de equipes adversárias utilizam de diferentes golpes com o intuito de aniquilar o oponente.

Com esta etapa encerrada, mesmo sem a participação da alunas Isadora e Elisângela durante a discussão, que por conta da timidez pouco interagem com os colegas, iniciei a explicação da próxima luta indígena a ser vivenciada reforçando que diante do que foi discutido pelo grupo, gostaria que todos/as participassem da vivência que começaríamos logo após a minha fala.

Disse que a luta a ser experimentada é conhecida pelos Tikunas, etnia que habita a região da Amazônia como “Ota arü nü” e que para este tipo de luta corporal existem diversas



variações. Salientei que em todas elas se desenha um círculo no chão sendo o objetivo fazer com que o/a adversário/a seja colocado/a para fora do círculo ou com que toque o chão com o tronco ou com a mão, desequilibrando-o/a.

Também deixei claro que numa primeira variação as mãos ficariam para trás e os estudantes só poderiam tocar com um pé no chão.

Em outra variação apontei que os/as alunos/as deveriam ter os dois pés no chão, mas com as mãos estando juntas e para trás na altura dos joelhos, em que deveriam empurrar o/a oponente usando apenas o seu tronco.

Ainda houve tempo para última variação, em que as crianças foram informadas que deveriam ficar de cócoras e dão as mãos objetivando empurrar o/a colega, fazendo-o/a desequilibrar, sentando-o/a no chão.

Um ponto marcante da aula, mesmo sem se sujeitarem a realizar a luta com os/as outros/as colegas ficando sempre juntas, foi a participação das irmãs Isadora e Elisângela que experimentaram as três variações do “Ota arü nü”, já que conforme mencionado anteriormente haviam recusado a participar das outras lutas indígenas apresentadas para a turma.

Então perguntei as irmãs porque haviam recusado participar das lutas indígenas apresentadas e vivenciadas nos encontros anteriores. A alegação das gêmeas foi de que eu havia informado, conforme registrado no Diário de Aula 22, que a luta Ikindene está presente no ritual do Kuarup, em que os indígenas homenageiam os mortos ilustres reverenciando vários deuses. Tal informação trouxe um certo desconforto para as meninas no qual afirmaram que só havia a possibilidade de haver um Deus e que se realizassem a luta estariam cometendo pecado.

Finalizando a atividade e esclarecendo que no nosso próximo encontro teríamos a presença de um mestre de capoeira, o que os/as deixou bastante empolgados/as, ainda houve tempo para questionar o grupo sobre alguns estereótipos que ainda marcam os indígenas. Perguntei se na opinião deles/as os indígenas ainda vivem isolados levando o aluno Lorenzo afirmar que não, pois fazem uso da tecnologia como por exemplo o celular. Neste momento, considerando a importância da afirmação do aluno, fiz questão de lembrá-los que algumas comunidades indígenas vivem isolados, porém não todos, não podendo assim generalizar.

Procurei leva-los/as novamente a reflexão perguntando se os índios são todos iguais. Diante da negativa da turma importante valorizar as falas dos alunos Fanq e Lorenzo, no qual o primeiro estudante afirmou que uma aldeia é diferente da outra enquanto o segundo aluno disse que cada comunidade indígena tem o seu modo de vida, sua cultura.

Satisfeito com as colocações das crianças achei pertinente apontar que em geral os indígenas não mais utilizam as vestes de penas que as escolas costumam associar a eles



principalmente nas comemorações do dia do índio e que se elementos como a pintura corporal forem utilizados nas comemorações escolares torna-se necessário que as atividades venham acompanhadas de reflexão sobre o tema, como fizemos durante a abordagem da luta Ikindene na qual ficou claro que os índios pintam seus corpos visando representar animais na realização da luta.

Terminei a aula reconhecendo a importância de inserir a cultura indígena no contexto escolar, desconstruindo estereótipos e propiciando um novo olhar que desmistifique a ideia de que os povos indígenas são preguiçosos ou meramente guerreiros.

*Diário de Aula – Nº 25 (24/06/2022)*

A expectativa para o vigésimo quinto encontro era enorme, pois conforme havia antecipado no encontro anterior teríamos a presença de um mestre de capoeira, atendendo uma manifestação cultural afrodescendente importante e que carece de maior aprofundamento, principalmente, nas instituições de ensino do Brasil.

Sem mesmo esperarem eu chegar na sala, as crianças já foram me perguntando se o rapaz de mochila e boné que me acompanhava era mesmo o mestre de capoeira que tanto havia falado. Com a minha afirmativa, ficaram eufóricos/as solicitando que fôssemos rapidamente para a quadra.

Entendendo ser aquele momento significativo para todo o grupo, mesmo acordado com a professora substituta que utilizaríamos duas aulas para a vivência da capoeira (pois a professora titular de cargo havia faltado por motivo de saúde), rapidamente pedi aos/as estudantes que se organizassem, já que haveríamos de aprender muito com o mestre Gilberto e portanto, deveríamos aproveitar ao máximo nosso tempo.

Com a turma disposta na quadra para a vivência da capoeira, fui logo apresentando o mestre Gilberto dizendo que nos conhecíamos há mais de vinte anos quando ele, ainda estudante da graduação de Educação Física, havia sido meu estagiário no SESC/Araraquara.

Percebendo as crianças ansiosas para o início do tema de estudo, o mestre após uma breve apresentação pessoal, iniciou sua explanação perguntando se alguém praticava ou já havia praticado a capoeira em outros contextos.

Após o relato das crianças sobre as suas experiências com a capoeira, muitas delas realizadas em outras cidades e estados brasileiros, mestre Gilberto enalteceu o trabalho do mestre Zézinho, mencionado pela aula Maya, valorizando o seu importante papel social junto às crianças e adolescentes da cidade de Araraquara.



Diante da fala da aluna Berenice que relatou ter medo de praticar capoeira por ter tido uma experiência traumática, já que havia se machucado em uma experiência anterior, o mestre Gilberto adiantou-se afirmando que na capoeira acidentes podem acontecer mas que não é comum, pois uma das primeiras lições que se aprende é defender-se.

Com esta primeira etapa finalizada os/as alunos/as foram questionados/as pelo mestre se a capoeira era uma dança ou uma luta. Diante de muitas dúvidas que foram surgindo entre as crianças, importante ressaltar a fala do aluno Lorenzo que disse que era uma dança pois na época da escravidão no Brasil, as pessoas escravizadas, com o intuito de enganar os seus senhores e os capitães do mato, treinavam como se fosse uma dança.

A aluna Maya afirmou que era uma luta, pois os africanos e seus descendentes objetivando fugir da violência em que lhes eram impostos, a utilizavam para desvencilhar dos mandos e maus tratos de seus senhores.

Frente à dúvida instalada o mestre Gilberto solicitou a presença de um voluntário/a no qual a aluna Berenice prontamente se prontificou. Sendo solicitada a dançar, a aluna, timidamente, realizou alguns pequenos gestos sendo interrompida pelo mestre que questionou todo grupo sobre o que estava faltando. Neste momento a turma afirmou que estava faltando ritmo, sendo o argumento utilizado pelo mestre Gilberto para justificar a capoeira como sendo uma dança, já que o capoeirista joga de acordo com o ritmo apresentado na roda de capoeira.

Com a colocação dos/as estudantes o profissional presente começou a decifrar o que representava a capoeira alegando que se tratava de uma luta pois as pessoas escravizadas no período colonial brasileiro, como forma de defender-se da violência e dos maus tratos, utilizavam desta prática corporal como forma de defesa e que por uma questão cultural, por dançarem em muitas ocasiões celebrando as colheitas e o nascimento por exemplo, incluíram o ritmo na capoeira, recorrendo aos argumentos do aluno Lorenzo que já havia afirmado que o recurso da dança servia para enganar seus mandatários.

Esclarecida esta dúvida junto aos/as estudantes o mestre deu sequência à sua explanação alegando que a capoeira que conhecemos hoje nem sempre foi assim, sendo no passado mais rústica se comparado com os nossos dias que é mais plástica, mais acrobática.

Percebendo a impaciência das crianças que estavam voltadas aos instrumentos da capoeira expostos no chão da quadra e, assim, deixando de prestar atenção nas informações apresentadas, mestre Gilberto mudou a sua programação e começou a reportar os objetos ali presentes, reafirmando que a manifestação cultural em pauta é ritmo, dança, porém, também luta.



Neste momento o capoeirista passou a perguntar quais instrumentos musicais da capoeira os/as alunos/as conheciam, em que a maioria mencionou o berimbau. Insistindo no conhecimento dos/as estudantes novamente perguntou ao grupo quais outros instrumentos conheciam além do berimbau. Foi quando a turma citou o tambor e o chocalho, levando o mestre a esclarecer que se tratava do atabaque e do caxixi, respectivamente. Esgotado os saberes dos/as alunos/as, o profissional alegou que não havia trazido o atabaque, mas que o grupo teria a oportunidade de conhecer e manusear o berimbau, o pandeiro, o agogô e o reco-reco deixando/os/as muito empolgados/as.

Com o mestre Gilberto em pé os/as estudantes puderam observar o capoeirista na montagem do berimbau, estando atentos/as às informações referentes ao instrumento mais importante de uma roda de capoeira. O profissional esclareceu às crianças que quando a capoeira foi criada no Brasil não existia o berimbau, levando as pessoas escravizadas a participarem da roda ao som dos cantos e das palmas dos praticantes.

Adiantando-se quanto às eventuais dúvidas que pudessem surgir, mestre Gilberto apontou que não se sabe ao certo quando o instrumento foi inserido na roda de capoeira, pois muito documentos foram perdidos e queimados, porém, foi categórico ao afirmar que nas feiras durante o período colonial utilizava-se o berimbau para avisar que estava chegando mercadoria. E que, pelo fato de um momento significativo da nossa história esta prática ter sido proibida, os praticantes da capoeira tocavam o berimbau para informar da presença de policiais.

Ainda fez questão de deixar claro que com a proibição da capoeira não significou o fim desta prática corporal e que durante o jogo da capoeira ficava sempre alguém de sentinela para avisar da chegada da cavalaria. Com o toque do berimbau a roda era desfeita e os capoeiristas se misturavam com o povo na feira despistando os policiais, sendo assim um possível argumento para a introdução do berimbau na capoeira

Prestada estas informações o mestre começou a explicar do que é composto um berimbau, ressaltando a vara conhecida como beriba, o arame de aço, que no caso apresentado para os/as estudantes foi tirado da borda de um pneu e a cabaça.

Com o instrumento montado, o capoeirista começou a explicar como se dá a vibração do som no berimbau utilizando, assim, uma pedra, também conhecida como dobrão e a baqueta, sendo o caxixi, responsável pela marcação do ritmo. Atendendo à curiosidade das crianças, o profissional evidenciou a importância da cabaça na valorização do som do berimbau, para isso retirou a cabaça levando a turma a reconhecer a necessidade desse objeto preso junto a beriba para ampliação do som.





Novamente salientando ser o berimbau o instrumento mais importante, pois é ele que dita o ritmo de uma roda de capoeira, mestre Gilberto apresentou o primeiro toque de capoeira aos/as alunos/as, conhecido como toque de angola, ritmo este bem lento e cadenciado.

Posteriormente, com o grupo atento ao ritmo apresentado, o capoeirista apresentou o toque São Bento pequeno, toque este mais acelerado se comparado com o toque de angola. Por fim, apresentou aos/às estudantes o toque São Bento grande, mais rápido que os dois toques apresentados anteriormente.

Com estes três toques da capoeira apresentados ao grupo, mestre Gilberto sugeriu uma brincadeira que consistia em andar de quatro apoios com o toque de angola, andar normalmente com o toque São Bento pequeno e correr com o toque São Bento grande.

Com a satisfação das crianças explícita, em que tinham que decifrar qual toque da capoeira estava sendo tocado para a realização da tarefa, foi apresentado o toque cavalaria, no qual os/as estudantes deveriam subir no alambrado presente no entorno da quadra, caso fosse tocado pelo mestre Gilberto

Com os/as alunos/as cansados/as o capoeirista propiciou que a turma experimentasse os instrumentos. O berimbau foi o primeiro instrumento a ser manipulado pelo grupo, depois tiveram a oportunidade de manusear o pandeiro, o agogô e o reco-reco.

Após todos/as terem experimentado os instrumentos da capoeira, questionados/as pelo mestre Gilberto, os/as alunos/as mencionaram que sentiram mais dificuldade em tocar o berimbau, valorizando o profissional ali presente por sua habilidade em manusear os instrumentos e agradecendo por ele ter tido a paciência de ensiná-los/as a tocar cada um dos instrumentos.

Finalizando a nossa aula, ainda houve tempo para o mestre Gilberto esclarecer que na capoeira angola há dois pandeiros e um atabaque, podendo haver o reco-reco e o agogô, porém, estes acessórios não são necessários. Quanto ao berimbau afirmou que na capoeira angola são obrigatórios três, classificados como gunga, médio e viola. Esclareceu que o gunga é o berimbau com a cabaça maior sendo responsável por fazer a base, o médio com a cabaça intermediária faz o toque inverso do gunga e o viola com a cabaça menor fica por conta dos floreios.

Ainda afirmou que na capoeira regional, cujo maior expoente é mestre Bimba, há somente um berimbau e dois pandeiros, além de um toque criado por este mestre tão importante para esta prática corporal, que só está presente neste estilo, apresentado por mestre Gilberto e acompanhado por palmas pelos/as alunos/as. Ficou evidente que não existe uma



única capoeira e que todas as manifestações culturais devem ser respeitadas, assim como todas as outras práticas corporais vivenciadas ao longo das aulas.

Com o nosso tempo esgotado solicitei que os alunos se dirigissem ao intervalo agradecendo ao mestre Gilberto pela disponibilidade, deste que considerei um dos melhores encontros realizados com a turma do 5º ano B, devido à atenção e envolvimento das crianças durante a aula.

*Diário de Aula – Nº 26 (27/06/2022)*

Diante do interesse das crianças frente ao tema de estudo capoeira e reconhecendo a necessidade de aprofundar/ampliar o conhecimento dos/as alunos/as sobre esta importante manifestação cultural para efetivação da lei 10.639/03, que visa incluir no currículo oficial das escolas brasileiras a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", procurei nas minhas ações, apresentar novas informações e disponibilizar vivências sobre este patrimônio cultural brasileiro.

Com o grupo disponibilizado em círculo, retomei com as crianças os acontecimentos da aula anterior. Perguntei o que havia ficado de mais importante para eles/as sobre os ensinamentos apresentados pelo mestre Gilberto, no qual o aluno Fanq disse ter sido as informações sobre o berimbau, os seus diferentes toques e a possibilidade de experimentá-lo. Neste momento a aluna Iara ressaltou a dificuldade em tocar o instrumento mais importante de uma roda de capoeira exigindo muita coordenação motora.

Com a turma corroborando os dizeres da aluna Iara, ressaltei que gostaria de realizar uma revisão do que foi abordado pelo mestre Gilberto no último encontro, além de apresentar novos saberes que havia pesquisado sobre esta prática corporal, portanto precisaria da participação de todos/as nesta tarefa.

Comecei salientando que capoeira foi criada no Brasil por africanos escravizados que a utilizavam na intenção de fugir dos maus tratos que recebiam nas fazendas de cana de açúcar e café durante o período colonial contando sempre com a vigilância dos capitães do mato, capangas contratados pelos senhores de engenho, responsáveis por manter a ordem e castigar os escravos que se rebelassem.

Questionei-os/as se a capoeira havia sido proibida em algum momento da história no Brasil. Foi quando os/as alunos/as lembraram da informação trazida por mestre Gilberto de que esta manifestação cultural, após o fim da escravidão, foi proibida em território nacional por ter sido considerada uma prática marginal e de delinquentes.



Quando iria retomar com as crianças se a capoeira era uma luta ou dança, fui interrompido por estudantes de outros anos de escolaridade, convocando os/as alunos/as do 5º ano B, que iriam participar da quadrilha, para o ensaio que contaria com a organização do professor de Arte.

Diante da situação e entendendo a necessidade do professor Silvio em preparar as crianças para a Festa Junina que aconteceria daqui a dois dias, pedi que avisassem o professor de Arte, que liberaria os/as estudantes envolvidos com a dança, após apresentar alguns golpes da capoeira.

Contanto com a colaboração do professor Silvio, disse a turma que retomaria a discussão sobre a capoeira ser uma luta ou dança no nosso próximo encontro e que a intenção passaria a ser a de apresentar e vivenciar a ginga e alguns golpes básicos da capoeira.

Com todo o grupo em pé e em círculo passei a explicar a movimentação da ginga e com os/as alunos/as preparados/as disse que deveríamos escolher uma música da capoeira para que realizássemos os movimentos propostos. Diante a minha solicitação o aluno Ibra sugeriu Paranauê Paraná, no qual ele e mais alguns/mas alunos/as demonstraram conhecer o refrão.

Com a música escolhida e o celular pareado com a caixa de som portátil, iniciamos a ginga. Pude perceber a disparidade entre os/as membros do grupo, com alguns/mas alunos/as executando satisfatoriamente os movimentos propostos e outros/as apresentando muita dificuldade. Procurei estimulá-los/as corrigindo algumas crianças sem me deter com a performance do movimento.

Com os/as alunos/as envolvidos/as na quadrilha ansiosos/as para o ensaio, disse que aprenderíamos a cocorinha, golpe de defesa da capoeira e posteriormente os/as liberaria para se juntarem aos/as outros/as estudantes da escola, com a supervisão do professor de Arte.

Ao meu sinal, com toda a turma realizando a ginga, as crianças deveriam realizar o gesto característico da cocorinha, apresentado por mim momentos antes. Comparado com a ginga precisei interferir pouco, pois mesmo os gestos não estarem totalmente corretos na minha avaliação era o suficiente para o que se propunha, conhecer golpes de ataque e defesa da capoeira.

Mesmo reconhecendo não ser o ideal, liberei os/as alunos/as que participariam da quadrilha, pois até então não havia sido cobrado pela equipe gestora e sequer por outros/as professores/as na liberação das crianças para o ensaio, além de compreender a preocupação dos/as alunos/as envolvidos/as com o evento que aconteceria daqui a dois dias.



Agora com pouco mais de dez estudantes presentes na aula, solicitei que ficassem em duplas para que pudessem realizar um jogo de capoeira. Reconhecendo não ter apresentado nenhum golpe de ataque fui explicando a benção e, posteriormente, a meia-lua de frente. Sem tempo para fazer as devidas correções nos movimentos apresentados pelo grupo pedi que iniciassem a atividade com o/a parceiro/a escolhido/a.

Após os/as alunos/as realizarem os movimentos de ataque e defesa da capoeira passei mais um movimento de defesa desta prática corporal. Com todos/as no centro da quadra apresentei a negativa solicitando que procurassem realiza-la. Com o grupo apresentando dificuldades na vivência do golpe fui orientando cada estudante tentando aproximar da execução correta.

Com o tempo da aula próximo do fim apresentei o aú, realizado muitas vezes logo após o cumprimento dos capoeiristas. A vontade em realizar o movimento era grande entre as crianças que começaram a realizar sem o meu comando. Diante a iniciativa do grupo passei a incentivá-los, parabenizando toda a turma. Os/as que tinham dificuldades solicitei que apoiassem as mãos no chão e trocassem as pernas de um lado para o outro garantindo que todos/as realizassem o movimento proposto.

Ciente do atraso de quase dez minutos, tive dificuldades em juntar os/as alunos/as para retornarem à sala de aula, já que queriam continuar realizando o aú. Apesar de não poder contar com todos estudantes em boa parte da aula, fiquei satisfeito por transmitir o que havia planejado ao grupo, mesmo reconhecendo que para algumas dinâmicas o tempo de quarente e cinco minutos é restrito.

#### *Diário de Aula – Nº 27 (01/07/2022)*

Visando sistematizar todo conhecimento abordado nas aulas sobre o tema de estudo capoeira, entendi ser necessário mais uma aula sobre esta prática corporal. Porém, antes que iniciasse a minha explanação, fui surpreendido pela aluna Berenice que trouxe o urucum, fruto da árvore urucuzeiro em que os indígenas do Parque do Xingú utilizam na pintura de seus corpos durante o ritual do Kuarup, conforme registro no Diário de Aula 22.

Com os/as alunos/as curiosos/as em ver a planta, lembraram que a professora Laura havia prometido trazer o urucum, para que o grupo pudesse conhecer o que dá a tom avermelhado nas pinturas feitas pelos indígenas em seus corpos, durante o ritual em homenagem aos mortos e na luta Ikindene, uma das atividades realizadas no ritual do Kuarup. Diante o esquecimento ou da dificuldade em encontrar a planta por parte da professora, enalteci as ações dos alunos/as, que com os nossos estudos se mobilizam com as pesquisas enriquecendo



os nossos encontros, evidenciando que um bom processo de ensino e aprendizagem deve contar com a colaboração de todos/as e não somente do professor/a.

Fiz questão de lembrar, que além do urucum os indígenas no ritual do Kuarup também utilizam o carvão e o pequi, fruto típico do cerrado brasileiro que dá a tonalidade preta em seus corpos, no qual os indígenas desenhavam animais característicos do centro-oeste do Brasil.

Entendendo ter sido esta ação importante, pois contou com o protagonismo de uma aluna da turma, retomei o assunto capoeira questionando o grupo sobre ser esta prática corporal uma luta ou uma dança. Solicitei que juntos, recorrendo às explicações do mestre Gilberto e as participações dos/as estudantes há dois encontros atrás, chegássemos a uma conclusão.

Foi quando reconhecemos que a capoeira poderia ser considerada uma luta, pois originalmente ela foi utilizada para defesa e sobrevivência dos africanos e afrodescendentes escravizados, bem como uma dança, já que os instrumentos e o canto presentes nesta manifestação cultural, no qual as pessoas escravizadas podiam treinar os golpes, disfarçava e enganava seus senhores e capitães do mato. Nesta ação houve um certo desapontamento, pois gostaria de ouvir os pareceres das gêmeas Isadora e Elisângela, que não estiveram presente em nenhum encontro referente a prática corporal capoeira.

Neste momento quis saber dos/as alunos/as onde as pessoas escravizadas escondiam se a intenção delas era utilizar da capoeira como uma possibilidade de fuga. Diante do silêncio da turma esclareci que os escravos buscavam refúgio junto ao seu povo nos quilombos e que no Brasil, o mais conhecido de todos era o Quilombo dos Palmares.

Deixei claro que a palavra quilombo significa esconderijo e que o Quilombo dos Palmares ficava na serra da Barriga, local de difícil acesso no estado de Alagoas. Salientei que estas pessoas escravizadas, por serem consideradas fugitivas recebiam constantes ameaças de várias expedições, montadas e financiadas por proprietários de escravos e pelo próprio governo, conhecidas como entradas, no intuito de destruir Quilombo dos Palmares.

Contando com a atenção de uma parte significativa do grupo fiz questão de valorizar a figura de Zumbi dos Palmares, que como líder tinha a obrigação de conscientizar cada morador do Quilombo dos Palmares a manter a unidade da fortaleza, pois a segurança do local dependia do trabalho coletivo e da integração de seus habitantes.

Ressaltando a organização dos quilombos, declarei a dificuldade e o receio que muitos tinham em invadir estes locais. Evidenciei que inúmeras foram as tentativas de invadir Quilombo dos Palmares e que diante deste cenário o governo brasileiro na época, financiou



duas expedições comandadas por um bandeirante chamado Domingos Jorge Velho. Com o insucesso da primeira expedição o bandeirante, contando com exército muito bem armado, destrói Palmares matando quem estivesse pela frente e que Zumbi, apesar de ter conseguido fugir, foi capturado e morto no dia vinte de novembro de 1695, data que se comemora o Dia da Consciência Negra em muitas cidades brasileiras.

Com estas informações expostas, visando contextualizar a atividade a ser realizada na sequência, expliquei às crianças que faríamos um pega-pega em que o pegador seria denominado capitão do mato e que o/a aluno/a que fosse pego/a deveria fazer um golpe de defesa da capoeira (cocorinha ou negativa), esperando que outro colega, denominado na brincadeira de capoeira, lhe aplicasse um golpe de ataque (benção ou a meia-lua de frente) possibilitando a fuga novamente.

Finalizei a atividade com a turma satisfeita com a dinâmica realizada, possibilitando um número considerável de estudantes na função de capitão do mato. Devido a minha observação, perguntei porque ninguém havia utilizado a negativa quando pego, alegando os/as alunos/as que a execução da negativa era mais difícil do que a cocorinha.

Antes de retornarmos para a sala de aula questionei a turma se estavam satisfeitos com as lutas indígenas e africanas abordadas nos nossos encontros, no qual todos/as alegaram que sim.

Diante a afirmativa do grupo salientei que havia a possibilidade de continuarmos os nossos estudos, após o período de férias, com as práticas corporais indígenas e africanas, com ênfase nas danças.

Nos despedimos desejando boas férias.

Após apresentar todos os 27 diários de aula, a seguir apresento as categorias estabelecidas para análise e interpretação dos dados coletados.

## 7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a leitura e releitura minuciosa dos diários de aula (ZABALZA, 2004), instrumento de coleta de dados utilizado para análise de uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais africanas e indígenas no ensino fundamental, a seguir focaremos na interpretação das informações anotadas.

Porém, antes de adentrarmos nas categorias estabelecidas e analisarmos os acontecimentos registrados nos instrumentos de coleta de dados, visando atender os preceitos do currículo na perspectiva cultural, concepção de Educação Física utilizada no decorrer desta pesquisa, imprescindível ratificar que o currículo cultural é uma produção permanente que acontece na trama entre os docentes, os discentes, a cultura escolar e a cultura corporal (NUNES *et al.* 2022).

De acordo com os autores supracitados:

O currículo cultural decorre do enfrentamento diário das questões colocadas pela escola diante das circunstâncias da sociedade contemporânea, quais sejam: uma sociedade multicultural e desigual, que expõe a todo instante os sujeitos a situações conflitantes originárias de favorecimentos históricos. Situações que causam formas recorrentes de dominação e opressão ante representantes de grupos que lutam pela igualdade de direitos e pelo direito à diferença. Lutam, também, por menos obediência às formas hegemônicas de regulação moral, política, social, corporal. Lutam para escapar da representação, da identidade imposta. Lutam pelo exercício de práticas de liberdade, pela afirmação da vida (NUNES *et al.*, 2022, p. 125).

Diante deste campo de luta, o que observaremos a seguir é o questionamento de uma escola que coaduna com a homogeneização cultural, convidando aos que se interessam por este estudo a validar a heterogeneidade presente na sociedade e em todas as escolas do território brasileiro, propiciando práticas pedagógicas voltadas para a valorização e afirmação de uma sociedade multicultural.

### 7.1 Avaliação sob a égide da análise do currículo cultural

Pode soar estranho o aparecimento do encaminhamento didático-metodológico *avaliação* como a primeira a ser interpretada. Esta escolha se valida à medida que optamos em estudá-la sob a ótica da perspectiva cultural do componente Educação Física, vislumbrando novas possibilidades para a prática avaliativa, já que a imprevisibilidade é uma característica marcante, requerendo dos docentes culturalmente orientados a constante retomada de percurso,



pois o caráter aberto da proposta possibilita a reorganização dos encontros didáticos futuros, conforme as experiências vividas e as respostas dadas pelos/as estudantes. .

É inegável que a avaliação constitui um importante pilar, principalmente quando os educadores encaram o ato de avaliar como um momento privilegiado de diálogo com os/as estudantes, evidenciando que o mais importante recai no processo, no caminho transposto e não no produto final.

Porém, se recorrermos à segunda metade do século passado buscando uma análise mais profunda da Educação Física no âmbito escolar, veremos que no intervalo da sua obrigatoriedade, garantida nos termos da Lei n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), até ser considerada um componente curricular obrigatório da Educação Básica por meio do § 3º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o questionamento das ações pedagógicas realizadas por teóricos envolvidos com esta área de conhecimento foram intensos.

Estudiosos, preocupados com os discursos apresentados, no qual a perspectiva tradicional vigorava, predominando o desempenho das capacidades físicas e habilidades motoras em que o professor priorizava a medição, passam a idealizar, firmando suas bases nas ciências da educação, o reconhecimento da função social da escola.

Em oposição ao modelo tradicional, que buscava apenas especificar objetivos a serem alcançados, surgem novas vertentes de análise no qual podemos destacar as teorias críticas de currículo.

Em meio a tantas discussões firma-se a proposta crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) que, com proposições culturais, utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio. Adeptos desta proposta sustentam que a seleção de conteúdos deva considerar a sua relevância social, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico.

Ao referir-se a perspectiva crítico-superadora Darido (2005), sinaliza que:

Esta perspectiva considera a avaliação do ensino-aprendizagem como um processo sistemático intencional de atribuição de juízos de valor aos dados qualitativos e quantitativos considerados relevantes. Em Educação Física, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, segundo esta proposta, deve servir de referência para analisar sua aproximação ou seu distanciamento em relação ao eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (p. 125).

Apesar da proposta crítico-superadora muito contribuir para a legitimação da Educação Física na escola e possuir seus méritos na denúncia do tradicionalismo com o trabalho das manifestações corporais, ela não atenta para marcadores sociais importantes que permeiam as práticas corporais. As relações de gênero, etnia, religião, local de moradia, sexualidade, entre





outras, precisam ser interpretadas e problematizadas pelos professores e estudantes. Afinal, trata-se de produtos das relações de poder que influenciam na constituição das identidades de seus praticantes.

Desta forma estamos convencidos da necessidade de estabelecermos novos olhares para a prática avaliativa contrapondo a ideia de controle, na qual o professor é mero transmissor de conhecimento, utilizando instrumentos de medida para classificar os/as estudantes.

O professor regido pelo currículo cultural faz uso constante do registro, documento indissociável da avaliação que sinaliza a “trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado” (MÜLLER; NEIRA, 2022, p. 41).

Retomando o que sucedeu em aula, considerando as falas e silêncios dos/das estudantes, e a análise cultural somente será possível se criarmos o hábito de registrar os acontecimentos relevantes, é que teremos subsídios para pensar e replanejar a prática pedagógica.

Na perspectiva cultural a avaliação é contemplada durante todo o processo, proporcionando aos/às estudantes em contato com situações didáticas organizadas pelo docente, vários focos de análise que partem da ocorrência social das manifestações corporais objeto de estudo, permitindo o reconhecimento de seus aspectos identitários bem como a subjugação de determinados grupos, propiciando ações educacionais mais solidárias (SANTOS; NEIRA, 2022).

O exposto acima caracteriza a **tematização** no qual os autores supracitados afirmam que:

A tematização não se preocupa com a busca da verdade nem com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e a naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a explicitar os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social. Nessa vertente, a estrutura do conhecimento assume um aspecto fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte e se dirigem para quaisquer outros pontos (SANTOS; NEIRA, 2022, p.74).

Essencial destacar ainda que a ligação das situações didáticas acontece por meio da **problematização** propiciando a desestabilização “dos discursos opressores, hegemônicos, discriminatórios, misóginos e homofóbicos, dentre outros tantos” (MÜLLER; NEIRA, 2022, p. 42).

Na perspectiva de avaliação em que os sujeitos são participantes ativos do processo o conhecimento emerge à medida que se tematizam as práticas corporais, potencializando o contato com diversos conteúdos, não apenas os hegemônicos, mas também de grupos colonizados e periféricos. Assim, quando nos deparamos com as relações assimétrica que marcam a formação social, todos os atores escolares terão elementos para a análise crítica dos mecanismos de subjugação, inferindo-se, desta forma, a problematização das diferenças presentes nas práticas corporais (NEIRA, 2022).

Neste trabalho recorremos ao teórico Miguel Zabalza que em seu livro, *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (ZABALZA, 2004), apresenta o instrumento de coleta de dados que dá nome à sua obra. Portanto, como forma de registro durante o processo pedagógico, utilizamos deste recurso sempre submetido à análise cultural como forma de interpretação.

Com base nas considerações até aqui relatadas, necessário deixar claro que o registro é essencial para documentar o que foi socialmente construído com os/as alunos/as, colhendo todas as informações vividas durante o processo. Pelo fato de o planejamento de ensino culturalmente orientado não ser linear e muito menos técnico, importante considerar a sua imprevisibilidade, levando a desconstrução de narrativas dominadoras, exigindo do docente a reorganização das ações com vistas às demandas dos discentes.

Com a turma na quadra e disposta em círculo, solicitei que os/as estudantes apontassem quais brincadeiras indígenas foram realizadas.

Tal estratégia, visando um melhor mapeamento dos conhecimentos dos/as alunos/as e que contou com a minha mediação, instigando a todo momento que as crianças relatassem as brincadeiras vivenciadas evidenciou o aprofundamento/ampliação da turma frente às práticas corporais indígenas, pois todos/as mostraram um conhecimento significativo dos aspectos culturais e costumes deste grupo étnico.

[...] Além do mais, as crianças demonstraram enorme satisfação em ter seus conhecimentos valorizados nas aulas de Educação Física e a oportunidade de vivenciarem brincadeiras levantadas por elas durante o mapeamento e sinalizado no subcapítulo 6.1, *Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico*, como o cabo de guerra e a peteca, enaltecendo a diversão na realização do cabo de guerra e a importância do contato com brinquedos utilizados e construídos por outras gerações, como a peteca de palha de milho e pena de galinha como as feitas pela minha avó, conforme registrado no mesmo subcapítulo supracitado (Diário de Aula Nº 11).

Finalizando a atividade e esclarecendo que no nosso próximo encontro teríamos a presença de um mestre de capoeira, o que os/as deixou bastante empolgados/as, ainda houve tempo para questionar o grupo sobre alguns estereótipos que ainda marcam os indígenas. Perguntei se na opinião deles/as os indígenas ainda vivem isolados levando o aluno Lorenzo afirmar que não, pois fazem uso da tecnologia como por exemplo o celular. Neste momento, considerando a importância da afirmação do aluno, fiz questão de lembra-los que algumas comunidades indígenas vivem isoladas, porém não todas, não podendo assim generalizar.

Procurei leva-los/as novamente a reflexão perguntando se os indígenas são todos iguais. Diante da negativa da turma importante valorizar as falas dos alunos Fanq e



Lorenzo, no qual o primeiro estudante afirmou que uma aldeia é diferente da outra enquanto o segundo aluno disse que cada comunidade indígena tem o seu modo de vida, sua cultura.

Satisfeito com as colocações das crianças achei pertinente apontar que em geral os indígenas não mais utilizam as vestes de penas que as escolas costumam associar a eles principalmente nas comemorações do dia do índio e que se elementos como a pintura corporal forem utilizados nas comemorações escolares torna-se necessário que as atividades venham acompanhadas de reflexão sobre o tema, como fizemos durante a abordagem da luta Ikindene na qual ficou claro que os índios pintam seus corpos visando representar animais na realização da luta.

Terminei a aula reconhecendo a importância de inserir a cultura indígena no contexto escolar, desconstruindo estereótipos e propiciando um novo olhar que desmistifique a ideia de que os povos indígenas são preguiçosos ou meramente guerreiros (Diário de Aula Nº 24).

Concebendo uma análise cultural dos extratos acima expostos percebe-se a fuga de modelos classificatórios e excludentes da avaliação, quando a turma foi instigada a demonstrar seus conhecimentos frente aos aspectos culturais dos povos nativos, sinalizando seus costumes e práticas corporais característicos deste grupo como exposto no diário de aula Nº 11. A tematização é evidenciada quando desnudamos a ocorrência social das práticas corporais como a relação da comunidade indígena com o meio ambiente, a questão de gênero, a questão de raça e o respeito à religiosidade dos diferentes grupos. Também a problematização ganha espaço nesta análise, à medida que refletimos sobre os estereótipos atribuídos aos povos nativos, desconstruindo posteriormente os discursos postos em circulação, como retratado no diário de aula Nº 24.

Na tematização da capoeira, por exemplo, estas situações culturalmente debatidas emergiram, levando os/as estudantes a entrarem em contato com a realidade, refletindo sobre o que para eles/as até então era desconhecido.

Com a satisfação das crianças explícita, em que tinham que decifrar qual toque da capoeira estava sendo tocado para a realização da tarefa, foi apresentado o toque cavalaria, no qual os/as estudantes deveriam subir no alambrado presente no entorno da quadra, caso fosse tocado pelo mestre Gilberto (Diário de Aula Nº 25).

Com o grupo disponibilizado em círculo, retomei com as crianças os acontecimentos da aula anterior. Perguntei o que havia ficado de mais importante para eles/as sobre os ensinamentos apresentados pelo mestre Gilberto, no qual o aluno Fanq disse ter sido as informações sobre o berimbau, os seus diferentes toques e a possibilidade de experimentá-lo. Neste momento a aluna Iara ressaltou a dificuldade em tocar o instrumento mais importante de uma roda de capoeira exigindo muita coordenação motora.

[...] Questionei-os/as se a capoeira havia sido proibida em algum momento da história no Brasil. Foi quando os/as alunos/as lembraram da informação trazida por mestre Gilberto de que esta manifestação cultural, após o fim da escravidão, foi proibida em território nacional por ter sido considerada uma prática marginal e de delinquentes.

[...] Com a música escolhida e o celular pareado com a caixa de som portátil, iniciamos a ginga. Pude perceber a disparidade entre os/as membros do grupo, com alguns/mas alunos/as executando satisfatoriamente os movimentos propostos e outros/as



apresentando muita dificuldade. Procurei estimulá-los/as corrigindo algumas crianças sem me deter com a performance do movimento.

[...] Ao meu sinal, com toda a turma realizando a ginga, as crianças deveriam realizar o gesto característico da cocorinha, apresentado por mim momentos antes. Comparado com a ginga precisei interferir pouco, pois mesmo os gestos não estarem totalmente corretos na minha avaliação era o suficiente para o que se propunha, conhecer golpes de ataque e defesa da capoeira.

[...] Com o tempo da aula próximo do fim apresentei o aú, realizado muitas vezes logo após o cumprimento dos capoeiristas. A vontade em realizar o movimento era grande entre as crianças que começaram a realizar sem o meu comando. Diante a iniciativa do grupo passei a incentivá-los, parabenizando toda a turma. Os/as que tinham dificuldades solicitei que apoiassem as mãos no chão e trocassem as pernas de um lado para o outro garantindo que todos/as realizassem o movimento proposto. (Diário de Aula Nº 26).

Entendendo ter sido esta ação importante, pois contou com o protagonismo de uma aluna da turma, retomei o assunto capoeira questionando o grupo sobre ser esta prática corporal uma luta ou uma dança. Solicitei que juntos, recorrendo às explicações do mestre Gilberto e as participações dos/as estudantes há dois encontros atrás, chegássemos a uma conclusão.

Foi quando reconhecemos que a capoeira poderia ser considerada uma luta, pois originalmente ela foi utilizada para defesa e sobrevivência dos africanos e afrodescendentes escravizados, bem como uma dança, já que os instrumentos e o canto presentes nesta manifestação cultural, no qual os escravos podiam treinar os golpes, disfarçava e enganava seus senhores e capitães do mato.

[...] Finalizei a atividade com a turma satisfeita com a dinâmica realizada, possibilitando um número considerável de estudantes na função de capitão do mato. Devido a minha observação, perguntei porque ninguém havia utilizado a negativa quando pego, alegando os/as alunos/as que a execução da negativa era mais difícil do que a cocorinha (Diário de Aula Nº 27).

Além do mais, ressalto que o teor da avaliação aqui evidenciada estava longe de ser fiscalizatório, pois ao propor os movimentos da capoeira, conforme registrado no Diário de Aula 26, havia uma clara intenção em não atribuir valores e muito menos quantificar por meio de notas.

Com os últimos extratos quero evidenciar que a vivências culturalmente organizadas e registradas fornecem importantes informações ao professor, possibilitando melhor avaliar os caminhos percorridos, identificando limites e ganhos, subsidiando possíveis mudanças ao longo de toda trajetória pedagógica.

Mesmo percebendo que alguns/mas estudantes perderam o foco com esta estratégia, outros/as comentaram as explicações das regras durante a exibição do vídeo, ficando explícito a compreensão do jogo da onça (Diário de Aula Nº 10).

Diante da iniciativa das alunas solicitei que lessem as suas atividades de modo que pudéssemos comentar as suas realizações. A aluna Maya trouxe algumas informações históricas e atuais, socializando com o grupo que os povos indígenas são um grupo que já habitava o Brasil antes da chegada dos europeus e que atualmente existem cerca de oitocentos mil indígenas em território brasileiro que fazem parte de uma grande diversidade de etnias.

[... ] A aluna Iara disponibilizou a informação de que quando abordamos os povos indígenas estamos falando de um grupo de pessoas reconhecidas como os primeiros habitantes do Brasil, que se estabeleceram em território nacional há milênios, estando aqui antes mesmo da chegada dos portugueses (Diário de Aula Nº 14).



Com o passar do tempo, percebendo uma maior compreensão das regras pela turma, tomei a iniciativa de fazer duas perguntas aos grupos com o objetivo de avaliar a aprendizagem das crianças: 1. O que acontece quando o último grão de milho cai na sua área (extremidade da direita do tabuleiro)? 2. E o que acontece quando, ao distribuir os grãos de milho, o último grão for colocado num buraco vazio (no lado do jogador)? Pude perceber a compreensão dos estudantes diante das respostas recebidas ao afirmarem para a primeira situação a possibilidade de jogar novamente, além de capturar um número considerável de grãos de milho diante da segunda situação (Diário de Aula Nº 19).

Finda a análise da primeira categoria, convidamos todos e todas para olharem para as categorias subsequentes não de forma cristalizada e enrijecida, em que as ações didáticas se caracterizam por etapas de ensino, mas que apoiem-se no registro como um instrumento valoroso no planejamento culturalmente orientado a partir dos acontecimentos de cada aula, no qual docentes e discentes assentados no diálogo, possam decidir pela continuidade ou pela retomadas das ações planejadas.

### *7.2 Reconhecimento dos saberes dos/as estudantes*

Nesta categoria o intuito foi analisar os conhecimentos prévios dos estudantes referentes às práticas corporais indígenas, afro-brasileiras e africanas com a intenção de reconhecê-las e trabalhá-las, considerando estas manifestações culturais de extremo valor para a ressignificação do currículo, no qual grupos subordinados possam ter seus saberes apreciados, vivenciados e aprofundados.

De acordo com Nunes e Neira (2017):

Entendermos que um olhar a partir da diferença nas aulas de Educação Física, ao valorizar as práticas corporais dos grupos que foram e são subjugados e as vozes dos seus sujeitos, legitima suas formas de expressão, rompe com a ilusória homogeneidade presente no universo escolar, abre espaço para a produção da diferença e contribui para uma sociedade mais solidária (p. 471).

Desta forma, recorrendo ao mapeamento que precedeu a fase da coleta de dados e a definição das práticas corporais indígenas e africanas como tema de estudo, conforme registrado no subcapítulo *Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico*, importante destacar que muitas foram as situações mediadas pelo professor-pesquisador no intuito de suscitar os estudantes a apontarem as brincadeiras da cultura popular que apreciavam, culminando na ancoragem social e histórica das brincadeiras com as comunidades indígenas, afro-brasileiras e africanas.



O tema de estudo começou a ser desenhado mediante o apontamento da peteca pelas crianças, sendo o brinquedo reconhecido por quase toda a turma ser de origem indígena. Este fato levou-me, pautado nos princípios do currículo cultural, a não me abster de valorizar as raízes culturais pensando em ações no devir das aulas.

Diante os meus questionamentos, o cabo de guerra também apareceu como manifestação pertencente aos povos nativos. Interessante que com o nosso diálogo ficou evidente a necessidade de reconhecer o patrimônio cultural dos estudantes e qual a origem da assimilação destes saberes, na maioria das vezes negligenciados pela escola.

Lançando mão do texto, *Fiando tramas e construindo caminhos: lutas antirracistas partilhadas nas rodas*, no qual as autoras Ugaya e Silva (2021) chamam atenção para o papel das universidades e escolas na luta por uma educação antirracista, destacamos:

Assim, para que universidades e escolas sejam territórios, verdadeiramente, antirracistas, emancipatórios, críticos, democráticos, dialógicos, políticos e transformadores, é preciso que todas as pessoas inseridas nestes territórios adotem um compromisso ético, sobretudo, porque estas instituições mantêm em seus projetos políticos pedagógicos, currículos, práxis pedagógicas, pressupostos teóricos que defendem a existência da superioridade de uma raça em detrimento da outra. A transformação da educação nessas instituições, passa pela contestação daquilo que está posto como verdade, pela mudança de paradigmas, de epistemologias e posturas (p. 69).

Reconhecendo que as instituições de ensino negam determinados pertencimentos insisti nos meus questionamentos perguntando se conheciam brincadeiras de origem africana. A menção da brincadeira “escravos de Jó” foi significativa frente à minha postura investigativa, “possibilitando o reconhecimento dos discursos que atravessam as raízes culturais e a forma com a qual as práticas da cultura corporal são mencionadas” (NEIRA, 2011, p. 58).

O extrato abaixo mostra que a definição das práticas corporais indígenas e africanas não foi eleita por acaso, sendo o reconhecimento do patrimônio da cultura corporal da comunidade o ponto de partida para a prática pedagógica.

Após esta etapa, conforme havíamos acordado no nosso último encontro, demos início à brincadeira indígena cabo de guerra. Fiz questão de lembra-los/as que esta brincadeira estava presente na nossa lista realizada no início do ano letivo e que já havíamos, em nossas rodas de conversa, reconhecido o cabo de guerra como uma brincadeira de matriz indígena e que já havíamos vivenciado rapidamente esta atividade no final de uma das aulas durante o mapeamento das brincadeiras da cultura popular e portanto, precisávamos aprofundar nossos saberes sobre esta importante manifestação corporal (Diário de Aula 2).

Aqui quero enaltecer, assumindo a condição de pesquisador, o compromisso de reconhecer epistemologicamente as diferenças e os conhecimentos produzidos pela comunidade indígenas e africanas, transformados em desiguais, para que ganhem visibilidade no campo da produção teórica.

Se os indígenas, afro-brasileiros e africanos são estereotipados socialmente, mesmo encarados como produtores de cultura, a escola considerando o aspecto legal deve estar em consonância com a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e com a Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008) para incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Pereira (2021), ao elencar os motivos da não aplicação da Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008) aponta que:

Um dos motivos que prejudicam a aplicação da referida lei, ainda tem sido a resistência de muitos professores que não veem relação entre a disciplina e a temática, e/ou não se sentem preparados ou ainda obrigados a aplicá-la. Este entendimento é fomentado por diversas questões; quais sejam a própria história da Educação Física brasileira, que ainda, mesmo com todas as mudanças trazidas nas últimas décadas, carrega fortemente aspectos do esportivismo; com a maioria das práticas escolares ainda sendo atrelada ao conteúdo esporte. Bem como, a história de nosso país, que subscreveu os indígenas. E ainda, como elenquei anteriormente, a falta de formação e materiais de pesquisa (p.18).

Quanto à aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), os problemas seguem a mesma linha como evidenciam Ugaya e Silva (2021):

Deve ser um compromisso ético das universidades promover a produção de novos conhecimentos, leituras e entendimentos acerca das histórias, das culturas africanas e afro-brasileiras adotando outras epistemologias, referências teóricas e metodológicas. Também se faz necessário que as universidades se reconheçam como um espaço fundamental para o rompimento com o racismo, o preconceito, a discriminação e a segregação social (p. 60-61).

Essencial destacar que no último recorte apresentado, extraído do Diário de Aula 2, reportamo-nos ao mapeamento realizado juntamente com os discentes para o estabelecimento do tema de estudo. Neira (2011) salienta que:

O mapeamento dos conhecimentos provoca a emersão das representações que os alunos possuem sobre as manifestações culturais que constituem a própria identidade. O mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando se almeja um projeto educacional sensível às diferenças (p. 114).







Aproveitei a situação para instigá-los a dizerem novamente como ocorreu a formação do povo brasileiro, o que me deixou satisfeito pois as respostas dadas pela turma mostraram uma maior compreensão. Além do mais fiz questão de dizer, que nesta última socialização, apareceram situações novas como o reconhecimento dos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil e a importância de utilizarmos sempre do diálogo visando o nosso melhor aprendizado (Diário de Aula Nº 1).

O aluno explicou que a sua intenção foi de evidenciar o confronto dos indígenas com os portugueses, bem como as armas utilizadas pelos dois grupos durante o combate. O estudante fez questão de ressaltar, que por conta das armas utilizadas pelos colonizadores serem mais poderosas, o número de morte entre os povos nativos foi muito maior, deixando explícito no desenho corpos de indígenas mortos no meio da floresta (Diário de Aula Nº 5).

O aluno Fanq começou a explanação dizendo que com a sua produção queria retratar o trabalho forçado dos africanos, que na condição de escravos, tinham que extrair o ouro nas minas gerando riqueza aos seus senhores.

Por sua vez, o aluno Lorenzo retratou um indígena de posse do arco e flecha tentando combater o avanço dos portugueses em território brasileiro. O estudante disse que o seu desenho encontrava inacabado, salientando que não conseguiu fazer um navio que evidenciasse os portugueses prontos a adentrarem as terras ocupadas pelos nativos. Finalizada esta etapa, que foi de extrema importância, pois apareceu um elemento novo, já que até o momento ninguém havia retratado a exploração dos afrodescendentes nas minas de ouro no Brasil, expliquei ao grupo que vivenciaríamos o brinquedo perna de pau (Diário de Aula Nº 6).

Ambos foram na mesma linha de outros/as colegas evidenciando o primeiro contato dos portugueses com os povos nativos. A aluna Maya fez questão de salientar as bolas de fogo e os canhões presentes na sua produção ressaltando a desigualdade do confronto entre os portugueses e os indígenas (Diário de Aula Nº 7).

O nosso encontro teve início com a aluna Yuna apresentando a sua produção sobre a formação do povo brasileiro. Devido à dificuldade em se expressar, pois a aluna é muito tímida, tive que agir no intuito de auxiliá-la para que pudesse explicar o seu desenho. Falando em voz baixa a aluna relatou que queria retratar os adereços utilizados pelos indígenas brasileiros.

Enalteci a capacidade da aluna devido a bela produção apresentada, ressaltando os detalhes do desenho, além de valorizar as diferenças pessoais de cada um da turma e as suas potencialidades em desenhar, falar, expressar, contar história etc. (Diário de Aula Nº 9)

Estes excertos me fazem remeter ao sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) que em seu texto, “*Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*”, visa distinguir o pensamento pós-abissal do pensamento abissal.

Para o teórico, o pensamento abissal privilegia relações de poder extremamente desiguais concedendo privilégios aos mais favorecidos, vedando os costumes e o modo de vida de grupos colocados à margem da sociedade. Por sua vez, o pensamento pós-abissal validando os saberes alternativos, populares ou do senso comum, porém não menos importante, envolve-se com a ruptura radical das formas ocidentais modernas de pensamento e ação (SOUSA SANTOS, 2010).



Portanto confrontando a monocultura da ciência moderna e legitimando outras formas de conhecimento, elaborados por representantes forçosamente empurrados para as extremidades, como por exemplo as comunidades negras e indígenas, Sousa Santos (2010), propõe a ecologia de saberes por considerar a heterogeneidade dos conhecimentos. Almejando uma distribuição mais equitativa do conhecimento podemos considerar por ecologia de saberes:

[...] ecologia de saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir resulta de dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra-hegemônica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema mundial moderno onde a crença na ciência moderna é mais ténue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, e onde outros conhecimentos não científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas quotidianas das populações. O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (SOUSA SANTOS, 2010, p. 49).

Necessário destacar, também registrado no subcapítulo *Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico*, que no contato que os/as discentes tiveram com as petecas de palha e penas de galinha pude, ao contar um pouco da minha história, enaltecer a figura da minha avó, construtora dos brinquedos, fortalecendo o processo de reconhecimento dos saberes dos estudantes, quando estes/as curiosos/as com a contação da história levou-me assumir uma postura etnográfica, de buscar informações sobre os acontecimentos que surgem durante as aulas, propiciando o aprofundamento/ampliação dos saberes dos estudantes.

Este momento foi decisivo para que o grupo se sentisse confortável em expor seus conhecimentos ao longo de todo o processo culturalmente orientado.

Candau (2020), visando fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, considera relevante proporcionar espaços na escola que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural.

A teórica supracitada, defende a valorização do universo cultural dos/as alunos/as, no qual somente será efetivado se educandos/as se relacionarem com educadores/as pautado no princípio do diálogo, sem que haja a hierarquização das culturas. Estes aspectos são imprescindíveis para o que hoje se considera perspectiva intercultural da educação (CANDAU, 2020).

Relevante apontar, que a perspectiva intercultural deve ser crítica, superando o caráter homogeneizador e monocultural da escola. As instituições de ensino dentro desta

perspectiva, devem proporcionar uma nova compreensão das relações entre educação e cultura, estabelecendo a escola como um espaço de cruzamento de culturas.

Assim, não basta reconhecer a diversidade cultural e promover diferentes expressões culturais, como se as diferenças culturais fossem um dado natural. Há de se considerar, como bem expressa Candau (2020), ao almejar a formação docente baseada na interculturalidade que:

[...] se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva assinalada. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva. Atrevo-me a afirmar que esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente (p. 39-40).

Os/as estudantes enaltecem a cultura dos povos nativos ao reportarem a inúmeras lendas do folclore brasileiro, como enfatizado nos diários de aula que se sucedem.

Finalizando a aula, devido ter pesquisado algumas brincadeiras envolvendo lendas indígenas, achei oportuno questioná-los se conheciam alguma e que pudessem relatá-la. A aluna Clarice citou conhecer a lenda da Vitória-Régia e a aluna Mary mencionou conhecer as lendas Sereia Iara, Curupira e Boi-Bumbá. Ao aparecer na roda o Boi-Bumbá, a aluna Maya também disse conhecer o Boi-Bumbá, mas também a lenda Boitatá.

[...] Foi quando a aluna relatou que: “Era uma vez um índio que gostava de uma moça rica, mas o pai dela não gostava dele. Aí para ela se casar com o moço rico, matou ele (pai). Aí ela teve que se casar com o moço rico e o saci ficou muito revoltado. Então a alma dele aparecia as vezes a noite para fazer travessuras”.

Fiquei muito satisfeito com a fala da estudante sobre o Saci, personagem importante do folclore brasileiro, pois a aluna é tímida e ao topar registrar o seu relato, mostrou muita desenvoltura (Diário de Aula Nº 6).

Perguntei a turma quais características presentes neste personagem do folclore brasileiro chamava mais a atenção de todos/as. O aluno Ibra prontamente disse reconhecer no Saci Pererê a imagem de uma criança sem perna, que fuma cachimbo e que usa um short e um gorro vermelho.

A aluna Tainá reforçou que o personagem está sempre sem camisa e a aluna Maya mencionou que quando ele gira forma um tornado e que o Saci Pererê é negro.

O aluno Lorenzo disse que ele gosta de fazer muitas travessuras, o que foi imediatamente reforçado por todos/as, já que estas características estavam presentes no livro, “Quem matou o saci”, obra trabalhada pela professora de sala no segundo semestre do ano passado (Diário de Aula Nº 7).

Ao serem questionados/as se conheciam a lenda do Curupira, pude perceber que a turma já havia tido um contato anterior com este importante personagem do folclore brasileiro, pois quase todas as crianças sabiam de suas características como: pés apontados para trás com o objetivo de enganar os caçadores, baixinho, cabelo vermelho e protetor da floresta (Diário de Aula Nº9).



Esta situação fica ainda mais explícita, quando ao apresentar a brincadeira Mamba, sem mesmo explicar as regras, as alunas Vivi e Clarice mencionarem ser uma serpente africana muito perigosa, altamente venenosa. Confuso devido a minha falta de conhecimento, perguntei se aquelas informações apresentadas eram verdadeiras e onde as obtiveram.

Foi quando a aluna Clarice afirmou ter aprendido na escola em anos anteriores, enriquecendo a sua apresentação ao afirmar que havia aprendido uma lenda em que a serpente negra era uma cobra venenosa que atacava vilas, principalmente quando bebês eram amamentados por suas mães. A cobra tirava a criança do seio da mãe, colocava a cauda na boca do bebê e mamava no seio da mãe o leite dos recém nascidos (Diário de Aula N° 21).

A ação de reconhecer os saberes dos estudantes buscou ancorar o trabalho nos Estudos Culturais a partir da recusa da mera transmissão de conhecimento, pois de modo democrático nos comprometemos em legitimar os saberes culturais da turma de estudantes, ficando explícito nos excertos que se seguem.

Novamente questionei-os em quais manifestações culturais eles associavam a perna de pau. A aluna Mary mencionou que a perna de pau está presente no circo e o aluno Nicolás disse que muitos foliões, ao se fantasiarem, fazem uso da perna de pau (Diário de Aula N° 6).

Realizada esta etapa, solicitei que os/as alunos/as cantassem a cantiga, o que ficou evidente o conhecimento por parte do grupo, da letra desta importante manifestação cultural do povo africano, levando-me a distribuir uma bolinha de papel para cada um dos integrantes da turma (Diário de Aula N° 11).

Após a vivência desta prática corporal o grupo afirmou que haviam realizado uma brincadeira com o mesmo nome, porém com dinâmica diferente. Solicitei que explicassem como se realizava, quando disseram da necessidade de formar duas equipes, uma Terra e a outra Mar. Afirmaram que quando o comandante disser terra, esta deveria correr atrás da equipe mar e quando o comandante disser mar e, esta deveria correr atrás da equipe terra (Diário de Aula N° 13).

Após as manifestações de carinho dos/as alunos/as para com a nossa convidada, no qual a maioria veio ao seu encontro para dar-lhe as boas vindas, fiz questão de ressaltar que aquela aula seria mais extensa, de uma hora e trinta minutos e que só foi pensada e organizada devido a colocação da aluna Mary, que no começo dos nossos estudos, ao ser questionada sobre brinquedos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas disse-nos sobre as mulheres negras que confeccionavam com pedaços de suas saias, bonecas com o intuito de acalmar e trazer alegria para todos, conforme registrado no “*Mapeamento como encaminhamento didático-metodológico*” (Diário de Aula N° 20).

A aluna Vivi também participou ressaltando que as bonecas eram feitas pelas mães das crianças africanas para que não se sentissem sozinhas dentro das embarcações. Foi quando a professora Ângela deixou claro que as mães não tinham nenhum material para cortar os tecidos sendo forçadas a rasgarem seus vestidos para construírem as bonecas para seus/suas filhos/as. (Diário de Aula N° 20).

O aluno Ibra neste momento apontou que as lutas têm regras e o aluno Biel salientou que não pode morder e que há tempo para a sua realização. Com o grupo participando ativamente da discussão a aluna Maya fez questão de esclarecer que nas lutas há controle externo, pois é imprescindível a presença de um árbitro conduzindo a luta,

diante de tal argumentação o aluno Lorenzo se pronunciou que nas lutas não pode matar.

Depois de colher informações importantes e visando fazer um contraponto, perguntei ao grupo se nas brigas havia regras como nas lutas, o que foi prontamente negado pelos/as alunos/as. Neste momento utilizei do exemplo trazido pelo aluno Lorenzo, que afirmara que as lutas não objetivavam levar o lutador à morte, para exemplificar como uma briga pode trazer consequências nefastas como a violência presentes nos estádios de futebol, em que torcedores de equipes adversárias utilizam de diferentes golpes com o intuito de aniquilar o oponente (Diário de Aula Nº 24).

Com esta primeira etapa finalizada os/as alunos/as foram questionados/as pelo mestre se a capoeira era uma dança ou uma luta. Diante de muitas dúvidas que foram surgindo entre as crianças, importante ressaltar a fala do aluno Lorenzo que disse que era uma dança pois na época da escravidão no Brasil, os escravizados, com o intuito de enganar os seus senhores e os capitães do mato, treinavam como se fosse uma dança.

A aluna Maya afirmou que era uma luta, pois os africanos e seus descendentes objetivando fugir da violência em que lhes eram impostos, a utilizavam para desvencilhar dos mandos e maus tratos de seus senhores (Diário de Aula Nº 25).

Neste momento o capoeirista passou a perguntar quais instrumentos musicais da capoeira os/as alunos/as conheciam, em que a maioria mencionou o berimbau. Insistindo no conhecimento dos/as estudantes novamente perguntou ao grupo quais outros instrumentos conheciam além do berimbau. Foi quando a turma citou o tambor e o chocalho, levando o mestre a esclarecer que se tratava do atabaque e do caxixi, respectivamente. Esgotado os saberes dos/as alunos/as, o profissional alegou que não havia trazido o atabaque, mas que o grupo teria a oportunidade de conhecer e manusear o berimbau, o pandeiro, o agogô e o reco-reco deixando/os/as muito empolgados/as (Diário de Aula Nº 25).

Encerro a análise desta categoria enaltecendo a colação de Neira e Nunes (2022):

O mapeamento possibilita o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos e intensidades que marcam as relações entre alunos, alunas, professores, professoras, culturas e conhecimentos. O mapeamento, assim, não se limitaria a um processo informativo anterior às aulas. Ele é o próprio espírito das aulas e acontece o tempo todo [...] (p. 115–116).

Após propiciar o diálogo aberto, considerando as argumentações dos sujeitos participantes, para que seus conhecimentos e necessidades pudessem ser ouvidos, a seguir apresento a categoria “*Vivências, diálogos e ressignificações*”, excursionando pelo currículo cultural.

### 7.3 *Vivências, diálogos e ressignificações*

Como já registrado anteriormente, esta pesquisa assume um compromisso com os princípios pedagógicos inerentes ao currículo cultural, desta forma imprescindível mencionar a necessidade da efetivação do reconhecimento da cultura corporal da comunidade, da justiça curricular e da descolonização do currículo durante os encontros com os discentes nas aulas de Educação Física.



Vivemos em uma sociedade democrática, multicultural e extremamente desigual e a escola com suas concepções de ensino defasadas, acarretando na descontinuidade das ações formativas, nada faz para opor as desigualdades, principalmente no que tange a educação escolar destinadas às camadas populares (NEIRA, 2022).

Contrapondo as concepções de educação, escola e currículo vigentes, que estabelecem favorecimentos históricos, recorrentes da dominação e opressão de grupos que lutam pela igualdade de direitos e pelo direito à diferença é que analisaremos esta categoria dando vazão para as incertezas e considerando as perspectivas da realidade produzidas por grupos culturais diversos (NUNES *et al.*, 2022).

Se o currículo cultural está inserido nas teorias pós críticas da educação é certo que, sem negar a sua validade, as ações serão sempre de questionar a razão da ciência, questionando as verdades estabelecidas e as relações de poder que determinam a realidade, pois “as bases epistemológicas e pedagógicas do currículo cultural indicam processos contínuos de significação e ressignificação de conceitos e formas de dizer” (NUNES *et al.*, 2022, p. 126).

Considerando estas premissas é inegável que o currículo culturalmente orientado, comprometido com os saberes, a dignidade, e a identidade dos estudantes, não negará o conhecimento elaborado por grupos que historicamente foram empurrados para as margens, pois como nos afirma Neira (2022):

Se o objetivo é combater a ascensão do fascismo social, não podem existir valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia. Um tema é legítimo quando emana da sociedade, o que abre caminho para que as práticas corporais pertencentes a distintos grupos sociais, independente da origem, sejam estudadas (p.115).

Longe de aderir a referenciais teóricos que vislumbram uma educação que hegemoniza, valorizaremos o direito à diferença analisando e interpretando os dados coletados sem ter a vivência e a experiência finalidades pré-estabelecidas, mas que em alguns momentos de nossas ações profissionais/pedagógicas (início de carreira, por exemplo) somos submetidos por determinado sistema de ensino e/ou currículo, escolhemos o currículo cultural que, distante de ser determinista, linear e sequencial, apresenta-se aberto ao novo, ao devir, considerando as incertezas, sem nenhum tipo de controle.

Considerando os argumentos expostos podemos destacar muitos dos acontecimentos que marcam esta categoria aqui proposta, na qual a vivência está longe de ser



uma prática racionalizada, pois as vivências multiculturais necessitam estar atreladas de leitura e interpretação, conforme registrado em dois momentos dos diário de aula Nº 4, Nº 5 e 16.

Após explicar a brincadeira perguntei se havia a necessidade de ressignificar esta importante prática corporal entre os Kalapalo, no qual ficou estabelecido que o círculo presente no centro da quadra seria a árvore e que os passarinhos poderiam adentrar neste espaço quando estivessem para ser pegos pelo gavião, estando assim salvos. Também ficou acordado entre a turma, que quando o gavião encostasse a mão em um dos passarinhos este deveria ficar parado no local esperando que um/a outro/a parceiro/a o/a salvasse.

[...] Realizada a brincadeira reuni novamente os/as alunos/as em círculo e questionei-os/as se havia a necessidade de modificar as regras. O aluno Gabriel Jesus sugeriu dois gaviões como sendo pegadores e os/as demais estudantes sugeriram o estabelecimento de um tempo máximo para os passarinhos ficarem no ninho já que muitas crianças ficavam muito tempo neste local sem participarem ativamente da brincadeira (Diário de Aula Nº 4).

Realizada a brincadeira com as regras propostas pelo grupo, questionei-os/as sobre o que acharam das mudanças. Todos disseram que a presença de dois pegadores fez com que a brincadeira ficasse mais divertida, dificultando fugir dos gaviões, além de cansar menos quem estava na função de pegador (Diário de Aula Nº 5).

Realizada esta introdução, retomamos a atividade da semana anterior “Pegue a Cauda”, conforme combinado na aula anterior, porém agora como todos/as de posse de um colete (cauda) preso na cintura. Iniciada a atividade a agitação das crianças era explícita com todos/as visando não só a captura da cauda dos amigos/as, mas também proteger o seu colete.

Houve nesta possibilidade de vivenciar a brincadeira acordada pelo grupo menos problema do que a maneira experimentada no último encontro, ficando as reclamações para aqueles/as que seguravam o colete impedindo os/as colegas de capturarem a cauda, sendo prontamente advertido por mim (Diário de Aula Nº 16).

As situações colocadas nos mostram a incapacidade de racionalizar o conteúdo da vivência, pois “a vivência de algo ou alguma situação não pode ter seu conteúdo construído sob a égide da racionalidade, mas antes deve ser exclusivamente vivido” (NUNES *et al.*, 2022, p. 133), demonstrando que a vivência nos leva ao sentir, o que vai além do pensar e do fazer.

Relevante também destacar que muitas manifestações culturais acontecem em contextos diferentes da escola necessitando de ajustes para que possam ser vivenciadas pelo grupo. Neira (2011) evidencia que:

Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu locus original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo, material disponível etc.), os docentes estimulam o grupo a elaborar novas formas de praticar o esporte, lutar, brincar, dançar e fazer ginástica, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais (p. 123).

Recorrendo a esta citação, necessário destacar momentos da pesquisa que evidenciam esta situação, na qual todos os envolvidos tomam consciência, enquanto leitores e



intérpretes das manifestações vivenciadas, reconhecendo a necessidade de remodelação das práticas corporais.

Como necessitávamos adaptar a brincadeira a nossa realidade, já que não dispúnhamos de água para a realização da atividade, convidei os alunos/as para conjuntamente elaborarmos adaptações e consequentemente ressignificarmos esta prática corporal, tão importante para os povos nativos.

Estabelecemos as demarcações da quadra de voleibol como sendo o rio, colocando cones nos quatro cantos, no qual os botos deveriam estar dispostos. Definimos que na parte externa da quadra de voleibol, deveriam ficar os pescadores de posse de bolinhas feitas de jornal e fita crepe e que ao meu sinal os pescadores deveriam arremessar as bolinhas no intuito de acertar os botos. Ficou também definido entre todos/as, que os botos ao serem mortos, deveriam sair do espaço denominado como rio e contribuir com os demais pescadores visando acertar os botos que ainda estivessem vivos. Consagraria o vencedor/a aquele/a que ficasse por último/a sem se acertado por uma bolinha de papel (Diário de Aula N° 8).

Satisfeito com a ampliação do conhecimento do grupo nos dirigimos até a quadra para a vivência de mais uma brincadeira do país africano Moçambique “My God” (Meu Deus). Expliquei a turma que nesta brincadeira há duas equipes e que no círculo central da quadra deveriam ser colocadas latas vazias dentro dele, mas que devido a impossibilidade de encontramos a tempo este material utilizaríamos os brinquedos de encaixe existentes na escola, que mesmo não sendo ideal é possível ressignificar a atividade, desde que tenhamos boa vontade e criatividade para substituir os materiais (Diário de Aula N° 14).

Assim, ressignificando a atividade deixei claro que para a realização da luta as crianças deveriam ficar ajoelhadas, uma de frente para a outra segurando o ombro do/a oponente e que ao meu sinal deveriam derrubar o/a colega colocando as costas do/a adversário/a no chão (Diário de Aula N° 22).

Na quadra também utilizamos da garrafa pet em substituição ao toco, porém, como dispúnhamos de tapete de EVA, preferimos usar este material como delimitador do espaço de luta, já que entendíamos que a sua utilização traria mais segurança para o grupo (Diário de Aula N° 27).

Em outras situações o ajustamento das atividades configurou um novo texto, uma outra reescrita da prática corporal, no qual estudos, análises e tentativas possibilitaram formas diferentes de realização das práticas corporais.

Em uma das paradas a aluna Clarice sugeriu que fizéssemos mais algumas varas e à medida que os alunos fossem sendo pegos estes deveriam recorrer ao objeto construído previamente e ajudar na captura dos/as demais estudantes. Fizemos mais seis varas de papel totalizando oito e fomos novamente para a vivência da atividade. (Diário de Aula N° 5).

Como percebi a entrega dos/as alunos/as em pegar o “lesapo” (osso) e preocupado com as crianças em se machucarem, sugeri a utilização de dois ossos cabendo aos integrantes de cada equipe pegar o osso mais próximo da sua equipe e regressar ao seu ponto de origem. A sugestão foi imediatamente aceita pelo grupo, levando a ressignificação da prática corporal. (Diário de Aula N° 12).

Com muitos coletes à disposição, foi sugerido que todos/as estudantes ficassem com um colete preso a cintura e que não houvesse a formação de duplas, vencendo a





criança, que ao final da atividade capturasse o maior número de coletes. (Diário de Aula N° 15).

Os recortes até aqui explícitos mostram que a ressignificação não tem controle, pois não há como antever quais significados serão atribuídos quando professor e estudantes se deparam com elementos culturais de outros grupos. Sendo a ressignificação um procedimento didático do currículo cultural o/a educador/a bem como os/as educandos/as, analisam e adaptam as manifestações culturais ao contexto social em que encontram.

Essencial com esta ação, enaltecer o posicionamento inverso do currículo culturalmente orientado frente às posturas tradicionais que, de acordo com Silva (2011), caracterizam como teorias científicas claramente conservadoras, não críticas e adaptadas ao *status quo*, que buscam apenas especificar os objetivos a serem alcançados sem se atentar com as estratégias didáticas que ajudem os/as estudantes a conviverem com as diferenças, respeitando o universo cultural dos diferentes grupos sociais.

Aprofundando na análise, a reconstrução coletiva é outro ponto relevante, sendo uma marca das vivências culturalmente orientadas, pois a peculiaridades de cada grupo sugere que os docentes juntamente com os discentes elaborem novas possibilidades de realizar as práticas corporais tornando compreensível a vivência somente depois de ser experimentada.

Devido ao número reduzido de peças se comparado com o número de alunos/as precisei, juntamente com os estudantes, ressignificar a brincadeira estabelecendo que os jogos aconteceriam em duplas e com delimitação de espaço, podendo somente sair do campo para capturar os *tobdaés* e que deveriam sair do jogo caso fosse atingido por um/a colega. Estabelecemos que a equipe vencedora seria que acertasse a dupla adversária primeiro (Diário de Aula N° 1).

Finalizada esta etapa reuni o grupo para que pudéssemos analisar e sugerir outras possibilidades de brincar o Peixe Pacu. O aluno Gabriel Jesus, sugeriu a presença de dois pegadores já que na sua opinião estava muito difícil para o pegador, que durante a atividade cansava muito (Diário de Aula N° 5).

Após as crianças vivenciarem e aprovarem a brincadeira, reuni-os/as no meio da quadra e perguntei se sugeririam uma outra possibilidade de realizarem o *Heiné Kuputisü*, também conhecida como corrida do saci. Foi quando levantaram a possibilidade de toda a turma realizar o desafio juntos, dispostos inicialmente no fundo da quadra. Com o meu sinal os/as estudantes deveriam atravessar toda a extensão da quadra saltando com uma perna só (Diário de Aula N° 7).

Após a realização da atividade perguntei aos/as alunos/as se sentiram a necessidade de modificar alguma regra. O grupo mencionou, que por conta da dificuldade e do cansaço sentido pelo pegador, deveríamos começar a atividade com dois pegadores ou mais, o que foi prontamente atendido (Diário de Aula N° 9).

Aqui culminou na primeira ressignificação da atividade ficando firmado entre o grupo, que não somente a cabeça da serpente poderia pegar, mas também a criança que estivesse na outra extremidade (Diário de Aula N° 21).



Intensificando a análise da reconstrução coletiva das práticas corporais, fundamental destacar ações envolvidas com a formação de sujeitos solidários, característica marcante do currículo cultural da Educação Física, evidenciado na construção do arco e flecha, durante a necessidade de manutenção do foco que as atividades necessitam, no apoio mútuo entre as crianças durante a vivência da perna-de-pau e na iniciativa de auxiliar outros estudantes com dificuldades durante a realização dos jogos de tabuleiro.

Iniciamos a aula construindo os quatro arcos que não conseguimos finalizar no nosso encontro anterior. Distribuí a turma no centro da quadra e solicitei, após passar a linha de nylon no pedaço de bambolê, que os aluno/as dessem um nó em uma das extremidades. Realizada esta etapa, pedi a um/a outro/a aluno/a que se dispusesse a ajudar na construção do brinquedo, que esticasse a linha de nylon até a outra extremidade dando também um nó. Ficou evidente a colaboração das crianças que através do diálogo criaram estratégias para que os arcos ficassem em condições de serem usados por todos/as do grupo.

[...] Procurando chamar grupos de no máximo quatro alunos/as, para que eu pudesse dar uma melhor assistência, reiniciamos a brincadeira. Mesmo os/as estudantes ainda com dificuldades, pudemos observar uma melhora significativa entre todos/as da turma, deixando-os/as mais satisfeitos/as com os seus desempenhos. Salientei junto as crianças da necessidade de mantermos o foco, ainda mais se considerarmos que certas atividades carecerem de maior atenção e paciência (Diário de Aula Nº 4).

Diante à dificuldade e visando possibilitar uma vivência melhor entre os/as alunos/as separei a sala em três grupos com seis alunos já que estavam presentes dezoito alunos/as da sala e dispúnhamos de três pares de perna de pau. A partir deste momento, todos/as se sentiram mais confiantes já que contavam com o apoio colaborativo dos/as colegas, tornando-se mais divertida a experiência (Diário de Aula Nº 6).

Apesar da dificuldade em explicar as regras aos/as alunos/as, encerrei a aula satisfeito em ter feito a escolha de ensiná-los/as durante o desenvolvimento do jogo, pois os que já haviam compreendido puderam ajudar aqueles/as que estavam com dificuldades, além do diálogo realizado entre os membros da equipe antes da efetivação da jogada. Assim, diante dos argumentos apresentados, ficou acordado que retomariamos o jogo de tabuleiro no nosso próximo encontro, porém com a formação de várias duplas (Diário de Aula Nº 18).

Interessante ressaltar a iniciativa de alguns/mas alunos/as em auxiliar aqueles/as que apresentavam dificuldades na dinâmica do jogo, demonstrando boa vontade e atenção para com os/as seus/suas colegas (Diário de Aula Nº 19).

Destaco como ponto forte do nosso encontro o empenho de algumas crianças em cooperar, utilizando de seus saberes para auxiliar os colegas com dificuldade, atribuindo esta iniciativa dos/as alunos/as aos recorrentes diálogos que tivemos, ao longo da tematização das práticas corporais indígenas e africanas, da importância de compartilharmos os nossos conhecimentos aprendidos (Diário de Aula Nº 19).

A formação de sujeitos solidários me faz lembrar do livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, no qual a professora Luana Tolentino, ao afirmar ter reaprendido a importância da escuta enquanto educadora, faz menção



ao conceito “fascismo social”, trazido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009, apud TOLENTINO, 2018), para expor as relações extremamente desiguais, que concedem aos mais ricos a oportunidade de coibir o modo de vida da parte mais pobre. A estudiosa afirma que:

O fascismo social está na distância entre a periferia e as universidades públicas. Está no alto preço e na precariedade do transporte público, que limita a circulação dos sujeitos periféricos por outros espaços. Está nos estereótipos construídos em relação aos negros, pobres e favelados, que são vistos como verdadeiros intrusos nas áreas centrais e elitistas da cidade. Está nas falhas da educação pública, que serve também como geradora de mão de obra barata a serviço do sistema capitalista. É a escola pública quem fornece para o mercado trabalhadores que exercem funções de menor prestígio social e mal remuneradas (p. 114).

Uma outra face do trabalho coletivo e de extrema relevância na presente pesquisa, foi a experiência da construção dos brinquedos, na clara intenção de evitar a negação e até mesmo o desprezo pelas produções que marcam as comunidades indígenas, afrodescendentes e africanas.

Estes artefatos, contrariando a lógica do pensamento ocidental que estabelece os saberes pautados na ciência moderna como universais e, portanto, válidos, ressalta a necessidade de considerar e legitimar outras formas de conhecimento, arcando o compromisso de uma análise sócio-histórica e política, ampliando a compreensão e posicionamento crítico dos/as alunos/as em relação ao contexto em que foram produzidas.

Neste sentido, destacando a relevância das práticas educativas partirem do reconhecimento das diferenças presentes na escola, rompendo com os processos de homogeneização que apagam as diferenças e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares, Candau (2020) sinaliza para a superação do daltonismo cultural, pois o professor daltonico cultural não valoriza a heterogeneidade:

Romper com este daltonismo cultural e ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. Esta categoria também convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva (p. 40-41).

Abaixo salientamos estes momentos, que apesar de terem sido extremamente trabalhosos, propiciaram também o diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as marcando a heterogeneidade dos conhecimentos, como registrado nas brincadeiras do Arco e Flecha e Peixe Pacu, no jogo de tabuleiro Mancala e na confecção da boneca Abayomi.

Ao separar a turma, entregando um pedaço de bambolê para cada grupo, pedi para que escolhessem entre o elástico ou a linha de nylon para fazerem o arco e flecha. Todos os grupos, diante da observação que haviam feito previamente, quando eu demonstrei um lançamento com o arco de elástico e outro com o arco de linha de nylon, escolheram a segunda opção por notarem a flecha ir mais longe.

Durante a construção dos arcos muitos problemas surgiram, pois os/as estudantes apresentaram muita dificuldade em dar o nó no bambolê, exigindo a minha presença constantemente. Além do mais, quando conseguiam dar o laço no bambolê, a linha ficava frouxa dificultando a vivência do arco e flecha (Diário de Aula Nº 3).

Iniciamos a aula construindo os quatro arcos que não conseguimos finalizar no nosso encontro anterior. Distribuí a turma no centro da quadra e solicitei, após passar a linha de nylon no pedaço de bambolê, que os aluno/as dessem um nó em uma das extremidades. Realizada esta etapa, pedi a um/a outro/a aluno/a que se dispusesse a ajudar na construção do brinquedo, que esticasse a linha de nylon até a outra extremidade dando também um nó. Ficou evidente a colaboração das crianças que através do diálogo criaram estratégias para que os arcos ficassem em condições de serem usados por todos/as do grupo (Diário de Aula Nº 4).

Em uma das paradas a aluna Clarice sugeriu que fizéssemos mais algumas varas e à medida que os alunos fossem sendo pegos estes deveriam recorrer ao objeto construído previamente e ajudar na captura dos/as demais estudantes. Fizemos mais seis varas de papel totalizando oito e fomos novamente para a vivência da atividade (Diário de Aula Nº 5).

Com a intenção de facilitar a compreensão dos/as estudantes sobre o jogo de tabuleiro “Mancala”, propus a construção de um tabuleiro gigante, em que a turma, dividida em dois grupos, pudesse aprender e vivenciar este importante jogo da cultura africana.

Para que conseguisse desenvolver o jogo de tabuleiro junto aos alunos utilizei catorze bambolês e quarenta e oito tampinhas de garrafas pet para explicar a atividade junto aos/as estudantes. Comecei apresentando a atividade dizendo que não se sabe ao certo quando o jogo foi inventado, porém que ele simula o ato de plantar e colher. Salientei que a sua provável origem é o Egito, país do continente africano.

Com o tabuleiro disposto na quadra disse que em cada bambolê, exceção os colocados nas extremidades, começaria com quatro tampinhas de garrafa pet e que o objetivo do jogo é conseguir mais pontos que o adversário, movendo as peças para a própria área ou capturando as peças do adversário.

Salientei para a turma, demonstrando no tabuleiro construído no chão da quadra, que a jogada principal consistiria em escolher um bambolê de seu campo e retirar as tampinhas de garrafa pet de dentro dele, e as distribuir no sentido anti-horário nos demais bambolês que o sucediam, porém que tomassem o cuidado de não colocar peças na área da equipe adversária, bambolê que ficava na extremidade esquerda da equipe podendo somente semear no bambolê disposto à direita da equipe.

Também expliquei que na captura das peças, ponto este importante do jogo Mancala, as tampinhas somente poderiam ser capturadas se o último bambolê semeado fosse do lado da equipe que realizou a jogada. Desta forma todas as peças da mesma coluna na linha adversária deveriam ser capturadas e colocadas na área da equipe que realizou a jogada.

Por fim, terminei a explicação das regras afirmando que o jogo Mancala terminaria quando uma das equipes não pudesse fazer a sua jogada, por não haver tampinhas na sua fileira, devendo as peças que sobrassem no tabuleiro serem adicionadas à área da



equipe adversária, sendo declarada vencedora a equipe que mais pontuasse (Diário de Aula N° 18).

Com cada aluno/a tendo consigo duas tiras de pano, a professora solicitou a turma que pegassem a tira menor, dobrasse no meio e desse um nó em uma das pontas, formando a cabeça da boneca. Como a tira era pequena a maioria das crianças não conseguiu dar o nó, solicitando aos três professores (eu, professora Ângela e a professora de sala Laura) presentes na sala, ajuda para conseguir tal intento (Diário de Aula N° 20).

Com o intuito de não desconsiderar a existência de conflitos, exclusões e diferenças, importante esclarecer a utilização da pedagogia do conflito durante os encontros, sempre recorrendo ao diálogo para a aprendizagem sobre o outro.

Desta forma, o que interessa é a discussão de valores conflitantes, com o intuito de não apagar as diferenças e sim promover situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença. Candau (2010), denomina que a “pedagogia do conflito” é o diálogo entre posicionamentos de origem diversa, fazendo o professor um mediador na construção de relações interculturais positivas, promovendo situações didáticas que ofertem o contato e a convivência com a diferença, tomando consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Recorrendo à pedagogia do conflito, também conhecida como pedagogia do dissenso, Neira (2011) afirma que:

A ausência do combate aos preconceitos, ao invés de unir os estudantes à sua história, amplia ainda mais seu afastamento, em virtude da falta de discussões acerca das conexões das manifestações da cultura corporal com o passado, o presente ou do necessário reconhecimento dos problemas enfrentados pelos grupos nos quais as práticas se originaram, reproduziram e hibridizaram (p. 172).

Assim, colocando em ação o currículo cultural, em que o dissenso é importante, desnudando a discriminação e as relações desiguais, apresentamos a seguir alguns recortes que retratam estes conflitos.

O aluno Thomaz afirmou que a atividade exige força dos competidores o que para algumas mulheres e meninas torna-se difícil a realização da atividade.

Foi quando as meninas se posicionaram dizendo que, apesar das dores que estavam sentindo nas mãos, não tiveram dificuldade em realizar o cabo de guerra, tanto que desejavam brincar novamente.

Diante da discussão instalada e da colocação das meninas, perguntei se todos reconheciam ser o cabo de guerra uma brincadeira de meninas. Neste momento fui surpreendido com a resposta da aluna Mary que afirmou que brincadeira não tem gênero e que todos podem participar. Tal argumento foi imediatamente reforçado por todas as garotas da turma (Diário de Aula N° 2).



Diante da absorção do conhecimento de que a lenda do boto surgiu para justificar a gravidez sem casamento e principalmente o abandono paternal, questionei-os/as se havia realmente justificativa para o pai não assumir a gravidez. Neste momento todo o grupo foi categórico em afirmar que não tinha justificativa, mesmo reconhecendo que esta situação é muito comum, principalmente no bairro em que moram no qual muitas mulheres criam seus filhos/as sem a presença paterna. Quando estávamos falando sobre o teste de DNA, em que é utilizado para o reconhecimento da paternidade, a aluna Maya entrou na discussão dizendo que a sua cunhada estava grávida e que havia tido uma conversa séria com o seu irmão da importância dele assumir a paternidade mesmo ambos não querendo assumir o compromisso do matrimônio (Diário de Aula Nº 8).

Importante frisar que a igualdade de gênero deve ser encarada como um dos pilares das práticas pedagógicas dos docentes que ousam atuar em um currículo culturalmente orientado. Diante das situações expostas é possível observar as formas de opressão e os desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade atual

Como salienta Ribeiro (2006):

Nas interações cotidianas no meio infantil, os atores sociais apresentam classificações que atendem aos tipos ideais na definição do que seja o comportamento adequado e esperado de meninos e meninas. Eles reproduzem as informações transmitidas pelos adultos, reelaboram e criam idéias sobre a maneira de ser e agir das pessoas com quem dialogam e convivem, iniciando um ciclo em que surgem as construções sociais mais sofisticadas sobre sexo e gênero, sob formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, brincadeiras de erotização do corpo (p. 163).

As meninas na primeira situação não poderiam ter dado uma resposta melhor quando se posicionaram afirmando que não tiveram dificuldades em realizar o cabo de guerra e a aluna Mary com o seu posicionamento foi assertiva ao relatar que brincadeira não tem gênero e que todos podem participar.

Na segunda situação fica evidente o pensamento machista de que os cuidados domésticos são obrigação reservada somente às mulheres, reforçando mais uma forma de injustiça. A colocação da aluna Maya foi importante no intuito de superar as desigualdades de gênero em que as mulheres e meninas possam desfrutar de uma vida livre e digna.

Não menos importante, a tolerância religiosa deve permear as ações de professoras e professores que desejam a ressignificação do currículo e por conseguinte dos seus saberes, propiciando uma educação inclusiva, promovendo o combate a qualquer tipo de discriminação.

Diante de tantas informações e que evidenciou a atenção dos/as estudantes com o conhecimento ofertado, novamente o aluno Ibra teve uma importante participação quando comentou que é preciso respeitar as tradições dos diferentes povos ao destacar que é como falar para uma pessoa da Umbanda que Pai de Santo não existe.



Com a fala do aluno surgiu entre o grupo o termo macumbeiro levando-me a perguntar se sabiam o significado desta expressão. Diante do meu questionamento surgiu o termo bruxaria, como se a macumba fosse algo do mal que acarretasse na morte de pessoas.

Percebendo a necessidade de aprofundar o assunto, devido a minha falta de conhecimento, finalizei a roda de conversa dizendo que iria pesquisar sobre a macumba e que começaríamos o nosso próximo encontro falando sobre este tema (Diário de Aula Nº 7).

A maioria dos/as alunos/as reconheceram a utilização pejorativa do termo, porém ficou visível a resistência de algumas crianças, recorrendo a sua própria religião e aos ensinamentos recebidos em seus templos religiosos que esta prática não é uma prática aceitável e muitas vezes reforçada pelos seus próprios pais ou responsáveis.

Intervi salientando que estas atitudes são preconceituosas e todos/as temos o direito de ter ou não ter uma religião e que há na própria Constituição Brasileira leis que asseguram o direito de todo cidadão brasileiro professar a sua religiosidade. Foi neste momento que o aluno Ibra mencionou conhecer pessoas adeptas da Umbanda e que estes deveriam ser respeitados. Chamou-me a atenção o silêncio dos demais colegas frente a colocação do estudante (Diário de Aula Nº 8).

Importante destacar a fala da aluna Iara que afirmou ser uma falta de respeito os africanos não poderem professar a sua religião durante o período da escravidão do Brasil, sendo obrigados a adotarem o catolicismo. Neste momento fiz questão de reforçar, que até os dias de hoje, muitos brasileiros sofrem preconceitos e violência pelo simples fato de serem adeptos das religiões de matrizes africanas como a umbanda e o candomblé (Diário de Aula Nº 14).

A alegria dos/as estudantes com a realização da atividade era evidente, com todos/as participando das lutas, querendo desafiar os/as colegas a todo o momento, exceção feita pelas gêmeas Isadora e Elisângela que se recusaram a participar ficando evidente o incômodo das duas com a vivência da prática corporal. Diante o fato questionei-as sobre o porque recusavam experimentar a luta, no qual obtive como resposta que aquela prática “não era de Deus”. Quis então saber porque elas tinham esta percepção, no qual não obtive uma resposta condizente, pois frente a timidez das alunas silenciaram-se. Com respeito, insisti em meus questionamentos, ficando claro que a luta, por ter contato corporal, não deveria ser realizada (Diário de Aula Nº 22).

Mesmo satisfeito com o envolvimento da turma, a recusa das irmãs Isadora e Elisângela em participar da atividade fez com que novamente eu as questionasse, já que haviam participado das brincadeiras de matrizes indígenas e africanas proposta nos encontros anteriores. Lembrei-as que haviam participado do cabo de guerra, conforme registrado no Diário de Aula 2, sendo para muitos considerado uma luta, presente inclusive nos Jogos Indígenas. Percebi que no entendimento das meninas que as lutas, assim como as danças, por orientação da religião que professam não são permitidas por serem consideradas impróprias.

Cauteloso, finalizei a conversa evidenciando o meu respeito pela religiosidade das alunas, entendendo que se quisesse conscientizá-las do preconceito instalado, teria um trabalho árduo pela frente, mas que como educador teria como função informar que nos princípios das lutas há o respeito pelo/a outro/a e que nas lutas destes dois grupos étnicos, indígenas e africanos, há uma questão social importante em que a resistência diante a opressão sofrida ao longo de séculos, foi fundamental para manter vivo o empoderamento dos seus respectivos povos (Diário de Aula Nº 23).

Nos registros evidenciados, necessário destacar os posicionamentos dos estudantes Ibra e Iara que apresentaram respostas que valorizam o direito à diferença. O aluno Ibra aponta para a importância de se respeitar todos os cidadãos independente de sua religiosidade, ressaltando a Umbanda e a figura do Pai de Santo quando os demais estudantes



apresentaram uma ideia equivocada sobre a macumba, conceituando como bruxaria. É nítido o quanto as religiões de matrizes indígenas e africanas sofrem com as tendências segregacionista, como abordado pela aluna Iara, quando recorre aos aspectos sociais e históricos para reforçar o preconceito e a injustiça social.

Se as falas das crianças contribuíram para abrir espaço para religiões que tradicionalmente foram renegadas, o professor-pesquisador visando transpor barreiras frente às situações desiguais colocadas, fez questão de pesquisar e apresentar o real conceito do termo macumbeiro levando o grupo a reconhecer a utilização pejorativa do termo. Além do mais, salientar que a Constituição Brasileira assegura o direito de todo brasileiro professar a sua religiosidade foi mais uma ação do professor-pesquisador de não se silenciar diante a negação de grupos colonizados e periféricos.

É fato que ainda precisamos avançar tendo a coragem de abordar a tolerância religiosa na escola, pois como observamos nos relatos analisados é notório que muitas crianças e adolescentes que frequentam as mais diferentes instituições de ensino do Brasil, apresentem sentimento de vergonha e medo da discriminação. Somente não ocultando esta temática teremos condições de superar comportamentos como das gêmeas Isadora e Elisângela, em que expõem uma visão limitada do preconceito por parte da família e de alguns seguimentos religiosos, impedindo crianças e adolescentes de formarem uma visão crítica sobre o problema.

As situações acima relatadas me fizeram lembrar da estudiosa Stela Guedes Caputo (2010) que em seu texto *Ogan, adósu òjè, ègbónmi e eke di – O candomblé também está na escola. Mas como?*, apresenta alunos/as que se dizem orgulhosos/as da religião que professam, porém na escola sentem-se discriminados por colegas e professores trazendo consequências graves para a autoestima dos estudantes.

A estratégia de “tornar-se visível” é construída dolorosamente por crianças e jovens do candomblé. E não é para menos. Em 1996, visitei a escola Ary Tavares (nome fictício), em Nilópolis, na Baixada Fluminense, onde os irmãos Jailson e Joyce estudavam. Depois de observar o conselho de classe, com um total de 14 professores (5ª a 8ª séries), realizei entrevistas com todos eles a respeito do conhecimento que tinham sobre crianças de candomblé que estão na escola. Desses, nove responderam que nunca passaram sobre isso, porque não acreditam que existam crianças dessa religião na escola. Uma das entrevistadas afirmou: “*Não temos crianças com esse ‘problema’ aqui na escola. A maioria é católica*”. Cinco professores afirmaram que achavam um “absurdo” crianças praticarem o candomblé. “*As crianças não devem ser induzidas à macumba só porque os pais frequentam*”, respondeu uma professora. Perguntei a esta professora se os pais católicos também não “induziam” seus filhos ao catolicismo quando os batizavam, levavam às missas, colocavam no catecismo. A professora respondeu: “*Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é religião normal*”. Uma professora acrescentou: “*Os macumbeiros que me perdoem, mas nos terreiros só acontecem sexo*”. A mesma professora revelou que jamais havia pisado em um terreiro, mas que tentaria também “*tirar da cabeça de qualquer aluno seu essa ideia*”.



*de macumba*”. Perguntei como? E ela respondeu: “*Lendo a Bíblia todos os dias na escola*” (p. 172-173).

Dando continuidade à análise, recorrendo a situações diferentes das até aqui mencionadas, a seguir serão apresentados momentos em que o professor, assumindo o papel de mediador, utilizou da pedagogia do dissenso lançando mão do diálogo entre posicionamentos de origens diversas.

Apesar do envolvimento de todos/as houve muitos problemas, pois como foram feitos quatro campos e as partidas aconteceram todas ao mesmo tempo, muitos foram os/as alunos/as que reclamaram de não ter *tobdaés* para atirar nos oponentes sendo prejudicados/as durante o jogo, já que colegas de outros campos retinham os *tobdaés* (Diário de Aula Nº 1).

Além da questão espacial, gerando contendas entre os participantes, a falta de materiais, comprometida pelo comportamento dos estudantes em reter os *tobdaés*, também acarretaram situações conflitantes em que o diálogo precisou ser utilizado.

Outras situações comportamentais das crianças também precisaram da mediação do professor-pesquisador:

Com o desenrolar da atividade fui constantemente chamado pela turma para auxiliar nos conflitos que iam surgindo. Diante os meus esclarecimentos foi marcante o comportamento dos/as estudantes que vibravam por estarem com razão e o desapontamento dos que estavam errados em suas interpretações, levando-me a reforçar que estávamos num momento de assimilação das regras do jogo e que não teria problema se tivéssemos dúvidas (Diário de Aula Nº 19).

Após alguns minutos de atividade surgiram as primeiras reclamações, devido à dificuldade do grupo denominado como mamba, que tinha como condição ficar todos de mãos dadas, em capturar os/as demais colegas da turma, já que ficou estabelecido que somente o/a primeiro/a (cabeça da serpente) poderia pegar.  
[...] Tal ação, apesar de ter tido a concordância de todos/as, ainda não foi suficiente para amenizar as queixas dos/as alunos/as que formavam a mamba, exigindo outra mudança da minha parte com o intuito de mediar os conflitos existentes entre os/as estudantes, como o de dividir o grupo ao meio após a presença de um número considerável de integrantes que formavam a serpente (Diário de Aula Nº 21).

O desrespeito às regras foi outro ponto que coube a intervenção do professor-pesquisador

Apesar da brincadeira ter sido muito divertida, houve muitas reclamações dos/as estudantes que não respeitavam as regras por invadirem o espaço destinados aos botos ou daqueles/as, que mesmo tendo sido acertados/as, não dirigiam para o espaço destinado aos pescadores (Diário de Aula Nº 8).

Com a brincadeira em andamento percebi os primeiros problemas, pois os/as alunos/as, visando capturar os coletes das outras duplas, soltavam dos ombros ou

cintura dos/as colegas. No intuito de evitar esta situação, sugeri que as duplas dessem as mãos, o que também não deu certo, pois a vontade em alcançar o objetivo estabelecido levava as crianças a não respeitarem o combinado de não soltar do/a parceiro/a.

Com muitas reclamações, com as duplas acusando umas às outras de não cumprirem as regras, paramos a atividade e refletimos sobre a brincadeira visando a sua ressignificação. Com muitos coletes à disposição, foi sugerido que todos/as estudantes ficassem com um colete preso a cintura e que não houvesse a formação de duplas, vencendo a criança, que ao final da atividade capturasse o maior número de coletes.

[...] No que se refere à vivência da brincadeira, apesar do envolvimento dos/as alunos/as, muitos problemas surgiram devido ao desrespeito às regras em não soltar do/a parceiro/a durante atividade, acarretando na decisão de praticar o “Pegue a Cauda” novamente. (Diário de Aula Nº 15).

Realizada esta introdução, retomamos a atividade “Pegue a Cauda”, conforme combinado na aula anterior, porém agora com todos/as de posse de um colete (cauda) preso na cintura. Iniciada a atividade a agitação das crianças era explícita com todos/as visando não só a captura da cauda dos amigos/as, mas também proteger o seu colete. Houve nesta possibilidade de vivenciar a brincadeira acordada pelo grupo menos problema do que a maneira experimentada no último encontro, ficando as reclamações para aqueles/as que seguravam o colete impedindo os/as colegas de capturarem a cauda, sendo prontamente advertido por mim. (Nº 20)

Cabe ressaltar que durante a vivência da brincadeira africana “Pegue a Cauda”, ficou evidente todo o processo de acordo coletivo entre os/as estudantes e o professor-pesquisador, evidenciando a discussão de situações conflitantes que acarretaram em ações consideradas ideais para a vivência da atividade.

Entendo que o desrespeito às regras e a conseqüente requisição do professor-pesquisador diante as discordâncias instaladas não é algo inédito nos centros educacionais. Teóricos lançaram reflexões significativas sobre esta temática.

Candau (2020), inspirada na perspectiva intercultural traz outros olhares em se trabalhar didaticamente as diferenças. Recorrendo ao pensamento freiriano, a estudiosa ressalta as contribuições didáticas nas “buscas de construção de propostas educativas que tenham presente os diferentes contextos socioculturais e o diálogo entre diversos saberes” (p. 35).

Assim, em todos os excertos divulgados acima, em que destacamos o diálogo entre posicionamentos divergentes, requisitando a mediação do professor frente ao desrespeito às regras das práticas corporais vivenciadas, explicitamos a questão das relações entre diferenças e educação.

A autora supracitada ressalta a relevância das diferenças culturais no cotidiano escolar e a urgência de se assumi-la como ponto salutar da Didática e na conseqüente formação de professores/as.

Na perspectiva da Didática, supõe ter sempre presente o contexto onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular

igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula. Salienta que o horizonte emancipador é a referência fundamental (CANDAU, 2020, p. 42).

Por fim, daremos destaque às dúvidas dos/as estudantes que solicitaram auxílio do professor, bem como postura do professor-pesquisador em valorizar as contribuições dos/as estudantes em detrimento daqueles/as que desejavam outra estratégia de aula.

Com todos os tabuleiros dispostos nas mesas do refeitório, pedi aos/as alunos/as que iniciassem o jogo da onça, no qual fui constantemente solicitado devido às várias dúvidas que surgiam com o desenrolar do jogo. Mesmo sendo difícil dar atenção todas as duplas, diante dos conflitos e das dúvidas que emergiram com a prática do jogo da onça, pude perceber o envolvimento dos/as alunos/as e a satisfação em aprender um novo jogo (Diário de Aula Nº 10).

Entrei na sala de aula com as alunas Maya e Iara empolgadas pela possibilidade de recorrermos ao livro *Brasiliana: lendas do Brasil em cordel* de Gonçalo Ferreira da Silva (2011). Diante da minha afirmativa de que realizaríamos tal ação, de lermos um conto presente no livro, as meninas pediram para que procurassem a vice-diretora, para que juntas, pudessem trazer o número de exemplares necessários para toda a turma.

Neste momento, alguns/mas estudantes mostraram-se desanimados/as por terem que fazer leitura de um cordel, pois gostariam de realizar uma atividade como as propostas nas aulas anteriores. Disse que estava planejada uma nova brincadeira africana para aquele dia especificamente, porém diante o nosso tema de estudo era importante aprofundarmos/ampliarmos nossos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana, ainda mais considerando a importância de que todos/as percebam a realização do que foi combinando anteriormente e também da própria valorização da contribuição dos alunos/as na atividade (Diário de Aula Nº 17).

Realizada a análise da categoria “Vivências, diálogos e ressignificações”, a seguir enfatizaremos a categoria “Ampliação e aprofundamento do conhecimento”, trazendo para discussão aspectos relevantes do currículo cultural como a necessidade de professores/as e estudantes assumirem uma postura de etnográfica frente aos conhecimentos indígenas, afrodescendente e africanos.

#### *7.4 Ampliação e aprofundamento do conhecimento*

Os encaminhamentos didático-metodológicos apresentados e analisados a seguir são extremamente significativos para o/a educador/a envolvido/a com propostas comprometidas com a justiça social como as de perspectiva cultural, por entendermos ser esta teoria curricular democrática à medida que propõe situações de aprendizagem contrárias ao pensamento conservador hegemônico.

De acordo com Nunes e Neira (2022):



Os encaminhamentos didático-metodológicos de ampliação e aprofundamento são cruciais para que a tematização no currículo cultural de Educação Física disponibilize aos estudantes uma melhor chave de leitura da prática corporal e, com isso, promova mudanças no modo de perceberem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, seus participantes, a si mesmos e a relação que estabelecem com a cultura, a fim de que novas formas de ser, pensar, fazer, dizer sejam produzidas (p. 147).

É fundamental frisar que os encaminhamentos didático-metodológicos aqui expostos, ampliação e aprofundamento, exigem substituir o conhecimento monopolista da ciência moderna, sem jamais implicar no descrédito do conhecimento científico, mas sim validar saberes produzidos segundo lógicas alternativas, como os conhecimentos populares, tradicionais, leigos ou do senso comum (NEIRA, 2022).

Desta forma o convite agora é o de interpretar os acontecimentos coletados durante a pesquisa tendo como pano de fundo as teorias pós-críticas, possibilitando outras formas de produzir e explicar a realidade, pois a ausência de situações de ampliação e aprofundamento reforçará relações sociais desiguais que compõem o mundo vivencial dos estudantes (NUNES; NEIRA, 2022).

O conteúdo do vídeo tinha a clara intenção de desmistificar a ideia de que umbandistas e candomblecista são macumbeiros, sem denegrir aqueles que assim, se autodenominam.

Assim, no início do vídeo há uma explicação do que é realmente a macumba, afirmando que não se sabe ao certo a origem desta palavra, mas que esta pronúncia vem das culturas Bantu, sendo um nome de um instrumento musical de percussão utilizados nos cultos afro no Rio de Janeiro que envolvia danças, cantos e incorporações.

Finalizado o vídeo disse que não é correto atribuir aos umbandistas e candomblecista, o termo macumbeiro, a não ser que os adeptos destas religiões, tocassem o instrumento musical macumba ou praticassem o ritual da macumba, que hoje em dia não existe mais, conforme relatado no vídeo. Reforcei, como sinalizado no vídeo, que quem chama os umbandistas e candomblecistas de macumbeiro não estão interessados em se informar e sim agredir, humilhar as religiões de matrizes africanas, agindo com injustiça (Diário de Aula Nº 8).

Na primeira pausa, fiz questão de salientar que os africanos viviam em pequenos reinos, dominando técnicas de agricultura, metalurgia e mineração, cultuando diversos deuses e a natureza. Com a clara intenção de deixá-los/as animados/as com o nosso tema de estudo, afirmei que estava agendado para daqui duas semanas a presença de uma profissional, que trabalhava com manifestações culturais afro-brasileiras e africanas, que iria contextualizar além da bonecas africanas mencionadas pela aluna Mary no nosso quarto encontro, o continente africano, seus reis, suas rainhas, seus reinos e riquezas.

Dando continuidade à exibição do vídeo salientei que com a exploração europeia da costa da África, os nativos começaram a ser capturados e enviados como escravos para a Europa e posteriormente, com a colonização do continente americano, os africanos começaram a ser comercializados em grande número para o novo continente, chegando o Brasil a receber cerca de quarenta por cento dos escravos africanos trazidos para a América.

Chamou muita a atenção das crianças as condições desumanas que os escravos africanos eram trazidos para o Brasil, sendo jogados ao mar quando morriam nos navios negreiros durante a travessia marítima. Além do mais, diante as informações



do vídeo, mostraram-se sensíveis com as humilhações que os africanos recebiam quando chegavam em território brasileiro, pois além de trabalharem exaustivamente, viviam em situações degradantes, como as senzalas que eram escuras e úmidas, sendo muitas vezes acorrentados para não poderem fugir, além dos castigos que eram submetidos pelos seus senhores nas fazendas de cana de açúcar, café e na mineração do ouro (Diário de Aula Nº 14).

Após a apresentação de alguns extratos dos diários de aula, necessário destacar que o procedimento exibição de vídeos foi utilizado em uma perspectiva integradora de conhecimento, característica marcante da ampliação e do aprofundamento. Nos casos aqui expostos a utilização deste recurso foi fundamental para levar os/as estudantes a problematizarem as formações discursivas que representam as diferentes práticas corporais, favorecendo outras formas de pensar, ressignificando aquilo que está posto.

Analisando os registros dos diários de aula 8 e 14, fica clara a intenção do professor-pesquisador em retratar as narrativas em que se apoiam as representações racistas acerca do negro e suas tradições culturais. Neste caso a assistência de vídeos escancara as condições desumanas dos negros escravizados, culminando com atos de preconceito e discriminação que trouxeram sequelas profundas para toda a sociedade brasileira. Diante do uso pejorativo pelos/as estudantes, coube ao educador tomar conhecimento sobre o real significado do termo macumbeiro, numa clara postura de não silenciamento no intuito de não inviabilizar, ferir e matar as culturas e experiências negras.

Evidente que o/a professor/a que assume o compromisso em trabalhar com as questões étnico-raciais em suas aulas não pode distorcer as expressões corporais de alunos/as negros/as e indígenas. Grandó e Pinho (2016), deixam claro que a maioria dos professores ignoram suas práticas racistas relacionando-se com os/as estudantes de forma preconceituosa. Os mesmos estudiosos salientam que com suas experiências nas escolas observaram educadores “cuja visão estereotipada sobre a corporeidade da criança, jovens e adultos, denuncia que em suas práticas fortalecem a cultura dominante colonialista” (GRANDÓ; PINHO, 2016, p. 25).

Nesta análise em que nos propusemos, ideal considerar ainda os discursos sobre a colonização do continente americano, levando os/as estudantes a ampliarem o que sabiam sobre o comércio de pessoas escravizadas e como aprofundaram seus conhecimentos no que concerne às condições históricas, os efeitos da exploração sofrida e as lutas constantes por libertação, algo ainda pouco mencionado nos livros didáticos.

Recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) é lembrar que o normativo reconhece que a questão racial deve ser assumida pelo



Estado e toda a sociedade brasileira, não se limitando ao Movimento Negro, cabendo ações de caráter transformador em que o diálogo entre brancos e negros sejam evidentes no intuito de superar a segregação.

Dando sequência à análise, necessário considerar que os espaços escolares precisam buscar outros olhares para as culturas africanas e afro-brasileiras, necessitando de esforços para que as escolas públicas e privadas do Brasil, busquem novos métodos de ensino que revejam o que se ensina e como se ensina.

Novamente recorrendo a diretriz, essencial esclarecer que o combate ao racismo não é uma tarefa exclusiva das instituições de ensino, porém todas as situações de desigualdades e discriminações presentes na sociedade perpassam por elas (BRASIL, 2004). Desta forma a responsabilidade de todos os atores da escola aumenta na efetivação de um currículo contra-hegemônico.

Se desejamos uma escola transformadora, atenta às injustiças sociais, necessária é a mudança de comportamento dos/as profissionais da educação, devendo estes estarem comprometidos com projetos voltados para a diversidade. A ampliação e o aprofundamento, encaminhamentos didático-metodológicos sugeridos pelo currículo de perspectiva cultural podem contribuir para o rompimento do racismo ao ressignificar o pensar. Se nos dispusermos a uma educação antirracista devemos validar as ocorrências históricas e sociais vividas pelos povos negros, como registrado nos diários de aula 16 e 27.

Já na quadra e com os/as estudantes dispostos/as em círculo, perguntei ao grupo sobre qual era o dia do mês, o que os/as alunos/as prontamente afirmaram ser o dia do azar, já que correspondia a sexta-feira treze. Diante da participação intensa da turma em conversarem sobre situações de morte que a data remetia, ressalté que representava a comemoração da abolição das pessoas escravizadas no Brasil ocorrida em 1888, porém os /as alunos/as manifestaram não conhecer este momento histórico.

Salientei que mesmo os afrodescendentes legalmente estarem livres dos seus senhores a situação social deste grupo étnico ainda era muito difícil, pois não houve no Brasil oportunidades de ascensão social, no qual muitas pessoas que foram escravizadas não dispunham de empregos e nem possibilidades de estudos ficando à margem da sociedade sendo proibidos de até jogarem capoeira, manifestação cultural relevante para os descendentes de africanos. (Diário de Aula 16)

Deixei claro que a palavra quilombo significa esconderijo e que o Quilombo dos Palmares ficava na serra da Barriga, local de difícil acesso no estado de Alagoas. Salientei que estes escravos, por serem considerados fugitivos recebiam constantes ameaças de várias expedições, montadas e financiadas por proprietários de escravos e pelo próprio governo, conhecidas como entradas, no intuito de destruir Quilombo dos Palmares.

Contando com a atenção de uma parte significativa do grupo fiz questão de valorizar a figura de Zumbi dos Palmares, que como líder tinha a obrigação de conscientizar cada morador do Quilombo dos Palmares a manter a unidade da fortaleza, pois a segurança do local dependia do trabalho coletivo e da integração de seus habitantes.



Ressaltando a organização dos quilombos, declarei a dificuldade e o receio que muitos tinham em invadir estes locais. Evidenciei que inúmeras foram as tentativas de invadir Quilombo dos Palmares e que diante deste cenário o governo brasileiro na época, financiou duas expedições comandadas por um bandeirante chamado Domingos Jorge Velho. Com o insucesso da primeira expedição o bandeirante, contando com exército muito bem armado, destrói Palmares matando quem estivesse pela frente e que Zumbi, apesar de ter conseguido fugir, foi capturado e morto no dia vinte de novembro de 1695, data esta em que se comemora o Dia da Consciência Negra em muitas cidades brasileiras (Diário de Aula Nº 27).

Importante destacar que com a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabeleceu o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país, o mês de novembro passou a ser um período de reflexão específico sobre o Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares, exigindo da comunidade escolar a revisão de valores que estabelecem a maneira de pensar, muitas vezes contaminadas por preconceitos.

Conforme nos remete Ugaya e Silva (2021):

Reconhecer a importância e a relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras é condição primeira para iniciarmos um processo de rompimento com o racismo e suas diversas facetas. Entrar em contato, se relacionar com os saberes assentados na corporeidade, na ancestralidade, na vida em comunidade, nos ajuda na construção de caminhos para vivenciarmos uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, assentadas na diversidade e pluralidade (p. 58).

Considerando a citação acima, valorizando e reconhecendo as culturas africanas e afro-brasileiras no campo da educação e da pesquisa, apresento outras situações didáticas promovidas, em que os/as professores/as convidados/as Ângela e Gilberto, por terem uma história de vida marcada pela prática, trouxeram sobre a boneca africana Abayomi e a Capoeira respectivamente.

Recorrendo ao material previamente preparado, no qual utilizou do computador e do televisor da escola como recurso, a professora ampliou os conhecimentos dos/as estudantes trazendo as informações dos reis, rainhas e impérios do continente africano, destacando o imperador africano Mansa Musa que foi o homem mais rico da história.

Diante da curiosidade das crianças a professora apresentou uma imagem do imperador Mansa Musa, ressaltando o luxo do interior dos seus palácios e também de outros reinos do continente africano.

Também houve destaque para as mulheres africanas, no qual a professora ressaltou os adereços que utilizavam, destacando colares, braceletes e o colorido de suas roupas, enfatizando o espírito guerreiro de muitas rainhas, sempre recorrendo às imagens durante a sua apresentação (Diário de Aula Nº 20).

[...] Foi quando a professora trouxe mais uma importante informação sobre a boneca Abayomi. Disse que dentro dos navios, chamado de Tumbeiros, na viagem da África para o continente americano, as mães escravizadas faziam as bonecas para seus/suas filhos/as tornando uma espécie de amuleto de proteção, no qual muitos desejos eram realizados no intuito de que suas crianças fossem protegidas e cuidadas. E que no

continente americano, no qual muitos/as eram separados/as de suas mães, as bonecas tinham que caber na palma da mão para que ficassem sempre escondidas, daí a necessidade de fazermos uma boneca tão pequena. Diante de tanto conhecimento interessante foi observar a atenção das crianças e o silêncio do grupo envolvido com a fala da profissional.

Nesta fala da professora Ângela, também evidenciou o espírito guerreiro e a potência dos africanos diante de tanta violência sofrida em terras americanas. A professora ressaltou a importância das tranças realizadas por muitas mulheres africanas no período da escravidão, que tinha como objetivo apontar rotas de fuga para muitos escravos (Diário de Aula Nº 20).

Com a colocação dos/as estudantes o profissional presente começou a decifrar o que representava a capoeira alegando que se tratava de uma luta pois os escravos no período colonial brasileiro, como forma de defender-se da violência e dos maus tratos, utilizavam desta prática corporal como forma de defesa e que por uma questão cultural, por dançarem em muitas ocasiões celebrando as colheitas e o nascimento por exemplo, incluíram o ritmo na capoeira, recorrendo aos argumentos do aluno Lorenzo que já havia afirmado que o recurso da dança servia para enganar seus mandatários.

[...] Com o mestre Gilberto em pé os/as estudantes puderam observar o capoeirista na montagem do berimbau, estando atentos/as às informações referentes ao instrumento mais importante de uma roda de capoeira. O profissional esclareceu às crianças que quando a capoeira foi criada no Brasil não existia o berimbau, levando os negros escravizados a participarem da roda ao som dos cantos e das palmas dos praticantes. Adiantando-se quanto às eventuais dúvidas que pudessem surgir, mestre Gilberto apontou que não se sabe ao certo quando o instrumento foi inserido na roda de capoeira, pois muito documentos foram perdidos e queimados, porém, foi categórico ao afirmar que nas feiras durante o período colonial utilizava-se o berimbau para avisar que estava chegando mercadoria. E que, pelo fato de um momento significativo da nossa história esta prática ter sido proibida, os praticantes da capoeira tocavam o berimbau para informar da presença de policiais.

Ainda fez questão de deixar claro que com a proibição da capoeira não significou o fim desta prática corporal e que durante o jogo da capoeira ficava sempre alguém de sentinela para avisar da chegada da cavalaria. Com o toque do berimbau a roda era desfeita e os capoeiristas se misturavam com o povo na feira despistando os policiais, sendo assim um possível argumento para a introdução do berimbau na capoeira.

[...] Com o instrumento montado, o capoeirista começou a explicar como se dá a vibração do som no berimbau utilizando, assim, uma pedra, também conhecida como dobrão e a baqueta, sendo o caxixi, responsável pela marcação do ritmo. Atendendo à curiosidade das crianças, o profissional evidenciou a importância da cabaça na valorização do som do berimbau, para isso retirou a cabaça levando a turma a reconhecer a necessidade desse objeto preso junto a beriba para ampliação do som.

[...] Finalizando a nossa aula, ainda houve tempo para o mestre Gilberto esclarecer que na capoeira angola há dois pandeiros e um atabaque, podendo haver o reco-reco e o agogô, porém, estes acessórios não são necessários. Quanto ao berimbau afirmou que na capoeira angola são obrigatórios três, classificados como gunga, médio e viola. Esclareceu que o gunga é o berimbau com a cabaça maior sendo responsável por fazer a base, o médio com a cabaça intermediária faz o toque inverso do gunga e o viola com a cabaça menor fica por conta dos floreios.

Ainda afirmou que na capoeira regional, cujo maior expoente é mestre Bimba, há somente um berimbau e dois pandeiros, além de um toque criado por este mestre tão importante para esta prática corporal, que só está presente neste estilo, apresentado por mestre Gilson e acompanhado por palmas pelos/as alunos/as. Ficou evidente que não existe uma única capoeira e que todas as manifestações culturais devem ser respeitadas, assim como todas as outras práticas corporais vivenciadas ao longo das aulas (Diário de Aula Nº 25).

Momentos como estes denotam que a educação precisa assumir novos caminhos no qual a diversidade seja entendida como um campo de conhecimento, não ficando a escola



restrita a uma hierarquia única de saberes. É na boneca Abayomi, nos jogos de Capoeira e em outras manifestações africanas e afro-brasileiras que possibilitaremos que saberes, antes desdenhados, possam receber a mesma atenção que saberes hegemônicos.

Outras situações didáticas foram promovidas, merecendo destaque as pesquisas em sites e textos de diferentes gêneros literários, contando sempre com a mediação do professor-pesquisador.

Relatei que de acordo com o site, caxangá faz referência a um crustáceo parecido com um siri e que durante a escravidão no Brasil, os escravos trabalhavam capturando siris, ou seja, juntando caxangás. Afirmo que a letra da cantiga diz que “jogavam caxangá”, indicando que, com o passar do tempo, e com o passar da música de boca em boca, o significado tenha sido alterado e “juntavam caxangá” tenha se transformado em “jogavam caxangá”, sendo um trabalho e não um jogo para eles.

Também trouxe a informação que até onde se sabe, Jó é um personagem bíblico do Velho Testamento e que, segundo a Bíblia, tinha 7 mil ovelhas, 3 mil camelos, 500 jumentos e 500 bois, além de muitos servos, sendo assim um homem muito rico. Por causa disso, ele aparece na canção como o dono dos escravos, sendo o nome de Jó provavelmente apropriado pela cultura negra para simbolizar a imagem de um homem rico e poderoso, como eram os senhores de engenho.

Disse também, que o site trazia a informação que “zigue-zigue-zá” provavelmente se refere ao zigue-zague que os escravos faziam para fugir do capitão do mato, que os perseguia em caso de fuga, a mando do senhor. Por isso são apontados como “guerreiros”, pois fugir da escravidão não era nada fácil (Diário de Aula Nº 11).

Não querendo postergar a vontade das estudantes, lembrei que havia ficado com um exemplar e então sugeri que ouvíssemos a gravação da aluna Vivi referente a lenda do Negrinho do Pastoreio e que depois recorrêssemos ao livro, visando comparar o conhecimento da aluna, que havia aceitado fazer a gravação na aula passada e os saberes presentes no livro.

Com as crianças na quadra e dispostas em círculo, primeiramente ouvimos a gravação da aluna Vivi e posteriormente começamos a leitura necessitando de várias pausas, pois mesmo com a curiosidade de muitos/as alunos/as com o desfecho da história, outros/as estudantes insistiam em conversar dificultando o bom andamento da atividade.

Com as ações terminadas começamos a comparar o conhecimento da aluna Vivi com os saberes presentes no livro sobre a lenda Negrinho do Pastoreio. Observamos semelhanças como a incumbência do personagem em cuidar dos cavalos de um senhor estancieiro muito severo e malvado. Este senhor possuía um cavalo baio que era o seu preferido e que por conta deste animal de muito valor para o estancieiro levou Negrinho do Pastoreio a sofrer sérias punições levando-o à morte. Durante o castigo sofrido pelo personagem é comum nas duas histórias a utilização de um formigueiro pelo senhor estancieiro aumentando a dor e sofrimento do menino antes de sua morte. Analisamos algumas poucas diferenças, o que me levou a afirmar, que pelo motivo das lendas serem transmitidas pela oralidade, há várias versões para uma mesma história. Neste momento a aluna Maya, muito envolvida com a contação, mencionou que quando alguém quer alguma coisa basta acender uma vela para que o Negrinho do Pastoreio atenda o seu pedido.

Finalizei esta importante etapa da aula salientando o sofrimento dos africanos e afrodescendentes durante o período da escravidão sendo submetidos a castigos quando não realizavam as ordens dos seus senhores (Diário de Aula Nº 17).

Os diários de aula 11 e 17 mostram-nos “que tão importante quanto a vivência da prática corporal tematizada são as ações de leitura e interpretação das relações de poder nela

imbricadas” (NUNES; NEIRA, 2022, p. 150). Se não descortinásemos as manifestações acima relatadas, se não estivéssemos abertos ao devir das ações, não desestabilizaríamos as certezas dos discursos provenientes no pensamento hegemônico.

Se a proposta desta pesquisa é refletir as relações étnico-raciais articuladas com a Educação Física, tendo a concepção cultural como caminho a ser trilhado, relevante destacar que os “corpos desconcertantes (não retilíneos, mas também não brancos, não cristãos, não heterossexuais, não burgueses) sofrem porque são destinados a regulação, tanto por um poder discursivo como pelos espaços de reclusão e controle dos gestos” (GRANDO; PINHO, 2016, p. 33).

De acordo com os mesmos autores:

Esses modos de conceber o corpo negam a legitimidade da cultura corporal popular como a arte circense, do negro na capoeira e nas danças de matriz Afro-brasileira, nas danças, jogos e rituais indígenas, pois esses corpos negam o sentido de colonização dos movimentos, da retidão, da homogeneização, da não identificação das práticas às identidades que constituem a maioria da população brasileira que não interessa aos interesses colonialistas e capitalistas (GRANDO; PINHO, 2016, p. 33).

Nunca é demais frisar, como nas tradições culturais africanas e afro-brasileiras as comunidades indígenas também têm os seus saberes apagados dentro dos territórios educacionais. Há muito que aprofundar sobre os conhecimentos indígenas, ampliando o olhar crítico para os veículos de comunicação de massa e para os livros didáticos que versam sobre os povos nativos do Brasil (COREZOMAÉ; GONÇALVES JUNIOR, 2016).

Os estudiosos supracitados afirmam que:

Consideramos fundamental a busca de conhecimento da etnografia indígena, com sensibilidade para as lutas destes povos: por liberdade; por terras; pela resistência a folclorização de sua cultura; pelo reconhecimento de sua humanidade, corporeidade e identidade. Nesse sentido, registramos que cada vez há mais e melhores materiais produzidos (livros, sites, CD-ROMs, entre outros), inclusive pelos próprios indígenas, que certamente melhor podem escrever/falar sobre sua própria cultura e nos possibilitar mais adequada aproximação intercultural desse conhecimento. Observando que a atualização/capacitação dos professores deve ser entendida como direito destes e dever dos gestores de políticas públicas educacionais (p. 120).

Assim, considerando a apresentação de vídeo como instrumento didático e comprometido com um currículo culturalmente orientado, o professor-pesquisador procurou em suas estratégias de ensino permitir a validação dos saberes dos povos nativos.



Visando ampliar o conhecimento dos/as estudantes apresentei dois pequenos vídeos presentes no YouTube com intuito de introduzir os Jogos Indígenas, já que o cabo de guerra é uma modalidade importante neste encontro de inúmeras tribos indígenas do Brasil. Expliquei à turma que este evento tem como objetivo a integração de diferentes povos, além do resgate e celebração das culturas tradicionais, mas que ao contrário dos eventos como os Jogos Olímpicos não contém o mesmo reconhecimento por ser pouco divulgado pelos meios de comunicação e sequer tematizado nas escolas. Esperando alguma manifestação dos/as estudantes a respeito da minha colocação e diante do silêncio da turma dei prosseguimento a minha explanação (Diário de Aula Nº 2).

Com os/as alunos/as mais calmos/as, entendendo que além de praticar as manifestações culturais tematizadas era necessário conhecer profundamente a prática corporal estudada, que contou com a colaboração da professora Laura nesta conscientização, iniciei a apresentação do power point ressaltando o Ritual do Kuarup, importante ritual aos mortos realizado pelos índios que habitam a região sul do Parque do Xingu, marcado por danças, lutas, rezas e momentos de lamentações.

O material preparado ainda trazia cenas de um vídeo deste evento realizado anualmente pelos índios do Parque do Xingu no qual foram extraídas informações significativas sobre a preparação dos indígenas para este ritual, como a retirada de troncos da mata que são fincados no meio da aldeia. Estes troncos são enfeitados pelos homens indígenas contando com a contribuição dos enfeites confeccionados pelas mulheres indígenas antes do cerimonial, porém, sem a presença delas durante o preparo, já que são obrigadas a ficarem isoladas dentro das malocas.

Com os/as alunos/as atentos com as informações apresentadas salientei que ao anoitecer em frente aos troncos do Kuarup, as famílias acendem as fogueiras e começam a chorar os mortos, reforçando que as lamentações duram a noite toda.

Terminando a apresentação veio o momento mais esperado, no qual disse que após as lamentações, com o nascer do sol, os índios se reúnem para iniciar os duelos de Ikindene, também conhecido como Huka-Huka. Salientei que a luta tem início com um grande círculo, no qual os guerreiros que representam várias aldeias do Xingu, preparam-se para as disputas.

Disse ainda que de maneira ritualista, o líder da comunidade anfitriã, convoca os indígenas de sua comunidade para irem ao centro do círculo. Estes por sua vez ajoelham alinhados com a cabeça ao solo, para em seguida os guerreiros das etnias convidadas também ajoelharem-se. Com o fim do ritual são dadas as permissões ao casamento e as moças reclusas saem do isolamento (Diário de Aula Nº 22).

Com os/as estudantes no refeitório, como ponto de partida, salientei que a luta Oi'ó ou Iwo (que significa luta de raízes) é uma luta praticada pelo povo indígena Xavante espalhado por todo o estado do Mato Grosso, fazendo parte de uma série de ritos de passagens, em que os garotos Xavantes devem percorrer para chegar a fase adulta.

Evidenciei que os meninos da etnia Xavante são preparados desde os dois anos de idade e quando completam dez anos vão para uma casa afastada da aldeia, chamada H'ó, marcando a passagem da infância para a adolescência. Nesta casa eles passam cinco anos, e ganham uma espécie de padrinho que os ensinam a respeitar os mais velhos, a pescar e caçar.

Com a minha fala de que os pequenos indígenas ficam afastados do convívio familiar, tendo a mesma idade que os alunos/as do 5º ano, deixando-os/as perplexos/as, esclareci que a luta ocorre com uma raiz nas mãos, daí o nome da luta. Disse ainda que nela não é permitido atingir a cabeça, sendo as crianças orientadas pelos pais, que também podem interromper a luta, caso o menino chore ou aparente desistir.

Continuando a contextualização das lutas, apresentei o primeiro vídeo retratando a luta Wa'i (que significa a luta entre padrinhos), que na fase adulta os xavantes se agarram pelo tronco, tentando assim, cumprir o objetivo que é derrubar o oponente no chão.

Reforcei que a luta também é conhecida como "Derruba o toco", que após a cerimônia de casamento Pataxó o noivo é desafiado pelos três melhores guerreiros da aldeia, que são selecionados pelo pajé. Na luta dois adversários objetivam derrubar um toco, não com o seu próprio corpo, mas com o corpo do seu adversário.



Entendido a dinâmica da luta apresentei um segundo vídeo em que a ressignificação da luta foi realizada em uma escola municipal da cidade de Belo Horizonte. Procurei evidenciar com o vídeo a adaptação da atividade com a utilização de garrafa pet, bem como a delimitação do espaço por uma corda para a realização da luta, servindo de inspiração para a nossa vivência posterior na quadra (Diário de Aula Nº 23).

As possibilidades acima colocadas nos incitam a pensar na ressignificação das práticas corporais indígenas, com a adoção de posturas educacionais que possam ser problematizadas em diferentes momentos nas aulas, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais.

Schütz (2021) em seu texto, *Pensamento indígena e conhecimento histórico: reflexões acerca das funções do ensino de história*, ao interpretar as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (BRASIL, 2016), ressalta que:

É indicado que os estudantes tenham a oportunidade de estabelecer campos de diálogo direto com os povos indígenas, seja pessoalmente (indo a aldeias, em eventos ou convidando representantes indígenas para ir até as escolas e universidades) ou através dos materiais de autoria indígena nos mais diversos formatos (p. 161).

Levar os povos indígenas e seus modos de vida para dentro da escola é um vazio que precisa ser preenchido. Todo/a educador/a precisa estar ciente que a história dos primeiros habitantes do Brasil necessita ser contada, principalmente a partir da ótica das comunidades indígenas.

Recorrendo novamente a Kerollainy Rosa Schütz (2021), a estudiosa aponta que:

[...] a questão teórica fundamental é que as narrativas indígenas devem constituir o campo da história indígena como documentos históricos que permitam compreender não só as experiências dos povos indígenas no tempo, mas investigar os regimes de historicidades próprios dessas populações. É importante pensarmos em estratégias que viabilizem o estudo da história indígena a partir de seus próprios termos, acessando os aportes conceituais a partir de suas matrizes filosóficas. Estruturas sociais distintas apresentam visões de mundo diferentes das nossas, em que outras categorias são acessadas para a interpretação dos acontecimentos na passagem do tempo. O estudo dos povos indígenas, dessa forma, nos permite compreender as suas motivações históricas e exercita nossa capacidade de entendê-los em sua perspectiva (p. 162).

Desta forma, conforme evidencia o relato presente no diário de aula 2, trabalhar com práticas corporais indígenas foi um processo de descoberta, pois compreender que as comunidades se organizam para os Jogos Indígenas com inúmeras modalidades, na clara intenção de integrar os diferentes povos foi de significativa contribuição. Além do mais, conforme exposto nos diários de aula 22 e 23, pudemos desconstruir estereótipos de que os



povos indígenas são preguiçosos, entendendo que suas contribuições históricas, culturais e os seus modos de vida devem ser respeitados e estudados.

A este respeito Pereira (2021) salienta que:

A respeito da mitificação do indígena como sendo preguiçoso é preciso voltar um pouco na história. Desde o início da colonização no Brasil, os indígenas foram escravizados e dizimados; encadeados com uma série de fatores que fez com que sua população começasse a diminuir. Como a violência dessa escravização, o etnocídio, e a questão biológica, uma vez que os povos indígenas que aqui habitavam não possuíam defesa imunológica contra diversas doenças trazidas pelos colonizadores europeus, como a varíola, por exemplo. Tal fato, porém, não fez com que findasse a escravização de indígenas, mas fez com que outras alternativas fossem despontadas. Além do mais, havia a questão dos conflitos entre a igreja e os colonos, uma vez que a primeira por meio dos missionários jesuítas, era contrária à escravização dos indígenas, pois os consideravam alvos iminentes para a conversão religiosa. Outrossim, quando os colonizadores aqui chegaram houve um processo de estranhamento cultural por parte destes com os indígenas que não trabalhavam para acumulação de bens materiais ou riquezas. Ou seja, os indígenas trabalhavam no modo de subsistência, produzindo apenas o que era suficiente e necessário para o sustento de suas comunidades. A lógica de trabalho europeia para produzir riqueza e excedente não fazia parte do meio de vida dos povos indígenas, então, isso fez com que os europeus taxassem pejorativamente os indígenas de inapropriados para o trabalho. Ou seja, de preguiçosos. Além do mais, as constantes fugas dos indígenas, que não se deixavam escravizar, além de, conhecerem a terra muito bem, tendo êxito em suas fugas, foi outro fator relevante. (p. 37-38).

Efetivar a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que determinou a inclusão das Histórias e Culturas Indígenas no currículo escolar e como já mencionado, requer mudanças na maneira de agir e pensar dos/as profissionais da educação, muitas vezes contaminados/as por posturas segregacionistas.

Apresentar as dificuldades sofridas pelas minorias é expor as mazelas da sociedade em que vivemos e os povos indígenas estão mais expostos à violência e à exploração. A este respeito, trago novamente a pesquisadora Arliene Stephanie Menezes Pereira (2021), para melhor retratar o genocídio cultural sofrido pelas comunidades indígenas:

Nesse processo de colonização, as populações indígenas chegaram quase ao desaparecimento por conta do genocídio e do etnocídio (genocídio cultural), ou seja, os povos indígenas continuaram a existir, mas eram impedidos de perpetuarem sua cultura e sua identidade. Mas esse processo de negação foi apenas uma, das várias as maneiras para se chegar a essa diminuição em massa, pois quando os colonizadores aqui chegaram, eles foram impondo seu modo de vida, inclusive por vias religiosas através da catequização e removendo os indígenas de seus territórios originais. Porém, essa questão da religião cristã tentando adentrar e destruir a cultura indígena, não é algo do passado (p. 37).

Desta forma, cabe ao/à professor/a não se furtar e trazer estas informações para os estudantes.

Salientei, diante da fala da aluna, que os indígenas sofrem com a invasão de suas terras e em muitos casos a violência sofrida pelas várias comunidades indígenas é recorrente, além de contaminarem-se pelas inúmeras doenças trazidas pelos exploradores e por substâncias tóxicas como o mercúrio, responsável pela extração ilegal de ouro e minérios das áreas indígenas (Diário de Aula N° 4).

Os/As professores/as de Educação Física não devem encontrar resistência entre o componente curricular e a temática indígena e sequer sentir-se despreparado/a ou obrigado/a à introduzi-la no contexto escolar. Estampar informações sobre a presença dos povos nativos em território brasileiro, a sua luta por demarcações de terras, bem como a violência sofrida acarretada pela truculência dos grandes latifundiários requer estudo e compromisso com as etnias indígenas.

Os conflitos com relação ao direito sobre a terra ocupada pelos indígenas ainda são bastante atuais. O agronegócio avança no Brasil e tem muito interesse nas terras em que vivem estes povos. Porém, os indígenas têm um capítulo próprio na Constituição de 1988, que reconhece seu direito sobre as terras que ocupam, pois já estavam lá antes da chegada dos colonizadores. Sobretudo eles têm um papel crucial na preservação do meio ambiente, diferente dos interesses do agronegócio. Então, a falácia do discurso de dizer que “é muita terra pra pouco indígena”, é na verdade um intento do interesse do empresariado de ainda expropriar as terras indígenas (PEREIRA, 2021, p. 40).

O/A profissional que exerce a sua função tendo como concepção de área a Educação Física cultural, necessita ir além da vivência, validando os conhecimentos que normalmente não são tratados no currículo escolar por não coadunarem com os saberes científicos.

A assistência de sites foi também uma possibilidade didática de reconhecimento das manifestações culturais indígenas.

Disse aos/as estudantes, que conforme estava registrado no site pesquisado, o folclorista Câmara Cascudo especula, que o gorro vermelho do Saci possa ser uma herança romana, enquanto sua personalidade gozadora e zombeteira possivelmente seja uma influência do folclore português.

Fiz questão de afirmar, pois um dos nossos temas de estudo são as brincadeiras de matrizes indígenas, que o site pesquisado por mim trazia a informação que o Saci Pererê é uma lenda de algumas culturas indígenas como a Guarani, sendo o personagem uma espécie de deus da floresta no corpo de um curumim, um menino índio que tinha duas pernas e não usava gorriinho e nem pitava. Ficava protegendo a mata, ajudando aqueles que se perdiam.

Disse a eles/as o que se supõe, como nos estudos de Câmara Cascudo, é que no período da escravidão brasileira, as mulheres escravizadas, habilidosas contadoras de histórias, transformaram o Saci indígena em Saci negro.

Visando reforçar este argumento, utilizei das informações do indígena Olívio Jekupé, presentes no site Colecionador de Sacis para ampliar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre a figura do Saci Pererê. De acordo com cultura da tribo indígena



Guarani há um personagem que se chama Jaxy Jeterê, que seguindo a imagem indígena é protetor da floresta, não gostando de pessoas que matam os animais por brincadeira. Outra característica do Jaxy Jeterê é ser um índio que tem duas pernas e usa um colar que lhe dá poder para fazer o que quer, ou até mesmo ficar invisível. Mencionei para as crianças que de acordo com o indígena Olívio Jekupé, o Jaxy Jeterê ajuda as pessoas que entram na floresta e o chamam pelo nome, além de realizar pedidos no período da noite de todos/as aqueles/as que tem a coragem de adentrar na mata.

Quando citei que o personagem folclórico entre os indígenas gosta de receber um pedaço de pety (fumo de corda) quando visitado e portanto tem sempre um cachimbo (petygua) em sua mão, a turma prontamente recorreu aos argumentos do aluno Ibra que apontou, ao ser questionado sobre as características do Saci Pererê no início da aula, que o personagem fuma cachimbo.

Um ponto importante da discussão e que culminou em muitos risos, foi quando disse ao grupo que para os índios Guarani a palavra Pererê significa “peidorreiro” não condizendo com as tradições desta importante comunidade indígena, que tem no Jacy Jeterê uma história verdadeira, um personagem que realmente acreditam. Reforcei a turma que o indígena Olívio Jekupé evidencia no site, que os mais experientes repassam estas informações as crianças da aldeia, pois como os católicos, que acreditam em Nossa Senhora por fazer parte de sua crença, os índios de sua tribo também acreditam no Jacy Jeterê (Diário de Aula N° 7).

Apresentei a todos/as que o Curupira é um dos personagens mais famosos do folclore brasileiro e que sua lenda tem origem nos povos indígenas brasileiro, mais precisamente na região Norte do Brasil, sobretudo no Amazonas e Pará. Posteriormente reforcei as características do Curupira elogiando-os/as os seus saberes que fora abordado anteriormente.

Salientei que em certos locais o Curupira é careca e que em outros possui o corpo cabeludo e os dentes verdes, mas que independentemente da sua aparência o personagem destaca-se por sua grande força física, voltando-se contra todos aquele/as que destruía a floresta, sendo visto com grande temor pelos indígenas.

Este temor era tão grande que os indígenas ofereciam presentes quando entravam na mata para não serem atacados pelo Curupira. A lenda fala que o curupira adorava fumo e cachaça como presentes.

Com o intuito de ampliar o conhecimento dos/as alunos/as, fiz questão de informá-los/as que uma forma de aterrorizar os caçadores era o Curupira assoviar constantemente e para fugir dele era necessário realizar um nó em um pedaço de cipó e que acha-lo na floresta era uma tarefa quase impossível devido aos seus pés ao contrário dificultando a sua localização (Diário de Aula N° 9).

Fundamental atrelar os extratos acima com as características da ampliação, quando o professor-pesquisador ao arriscar trabalhar com as lendas folclóricas do Saci Pererê e do Curupira, recorre a outras fontes de conhecimento, desnudando saberes até então inimagináveis.

Importante enaltecer as informações trazidas pelo indígena Olívio Jekupé no que tange à figura do personagem Jacy Jeterê e o sincretismo presente em muitos dos saberes do folclore brasileiro, no qual conhecimentos indígenas se fundem com outras culturas. O Curupira é outro importante personagem do folclore brasileiro, que dependendo da região do Brasil que é contada a lenda é caracterizado como careca e em outras regiões é caracterizado com o corpo cabeludo e dentes verdes.



A este respeito Candau (2020), ao frisar a perspectiva intercultural crítica e a busca por romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, apresenta o conceito de hibridação cultural. Para a autora:

[...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, múltiplas, em construção permanente, o que torna evidente que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro (p. 38).

Esta situação explicita que recorrer a outras narrativas é essencial durante a ampliação, não somente por validar saberes não contemplados no currículo, mas também de levar os estudantes a acessarem fontes de informação com olhares diferentes e contraditórios contatados em um primeiro momento (NEIRA, 2011).

Entendo que trabalhar com as questões indígenas na escola não é ficar restrito a datas comemorativas, como o dia do indígena, mas ter a ousadia de reportar aos seus saberes para que sejam legitimados, tendo o interesse de vincular a sua cultura as mais diferentes pesquisas e produções acadêmicas.

A este respeito Corezomaé e Gonçalves Junior (2016), sustentam que:

[...] são recorrentes as festividades escolares em comemoração ao Dia do Índio em que geralmente se pintam as crianças com dois riscos de guache colorido no rosto, homogeneizando o ritual de adornar o corpo indígena como sendo de apenas uma forma, quando são inúmeras as possibilidades em cada um dos, segundo IBGE (2010), quase 900 mil indígenas distribuídos em 305 povos e com 274 distintos idiomas viventes no que é atualmente denominado Brasil (p. 110).

Assim, outros recortes são relevantes conforme exposto abaixo.

Salientei que, como o cabo de guerra, o arco e flecha encontra-se presente nos Jogos Indígenas, no qual fiz questão de reafirmar que este evento tem como objetivo a integração de diferentes povos, além do resgate cultural dos povos indígenas (Diário de Aula N° 3).

Disse ao grupo, que o jogo entre os índios brasileiros é conhecido como *Adugo*, que traduzindo para o português significa justamente onça. Fiz questão de afirmar que se tratava de um jogo de estratégia, onde o tabuleiro e o modo de jogar lembram o jogo de damas.

Feita esta apresentação inicial, procurei explicitar as regras do jogo, reforçando que o tabuleiro pode ser feito de diversas maneiras: na areia, em papel e até de madeira, assim como as peças podem ser de pedras, sementes ou tampinhas de garrafas.

Expliquei que uma peça, diferente em formato ou em cor, seria a onça e que as outras catorze peças iguais ou semelhantes entre si, seriam os cachorros. Afirmei também que um jogador comandaria a onça, tendo como objetivo capturar seis cachorros, de forma similar a captura das peças no jogo de damas em que o outro jogador comandaria os cachorros, tendo como objetivo cercar a onça, de forma que esta peça





não consiga se mover para nenhuma direção do tabuleiro, não conseguindo mais capturar nenhum cachorro (Diário de Aula N° 10).

Analisando os trechos acima, inferimos mais uma vez, a necessidade de superarmos os estereótipos atribuídos aos indígenas. Reafirmar a imagem negativa de que os indígenas são infantis e incapazes é validar um processo de construção histórica que sempre teve um viés colonizador, uma leitura de quem não viveu as experiências do cotidiano, expondo uma visão elitizada, europeia e colonizadora.

Recorrendo novamente a Corezomaé e Gonçalves Junior (2016), os autores, ao evidenciarem a representação que muitos estudantes tem sobre a comunidade indígena afirmam que:

Tais informações, de certo, são aprendidas em suas experiências cotidianas, em livros escolares, por exemplo, os quais insistentemente mostram imagens de um ou outro povo indígena nos primeiros contatos com o homem branco europeu, no processo de invasão e colonização do território pelos portugueses, sem, no entanto, identificar o povo específico retratado ou ainda, apresentar imagens de indígenas na atualidade, como se tivessem ficado no passado distante e em nada tivessem modificado sua cultura, em verdade viva e dinâmica como qualquer outro povo (p. 110).

Reconhecer a técnica necessária para a construção e manuseio do arco e flecha, bem como a complexidade do jogo de tabuleiro *Adugo* é dar valor ao conhecimento produzido pelos povos indígenas.

Aprofundando em nossas análises e interpretações dirijo-me aos recortes que trazem a contação de histórias e as lendas, práticas pedagógicas que marcaram sobremaneira os encontros durante os estudos com as manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e africanas. Cabe ressaltar que as lendas do Saci Pererê e do Curupira já foram aqui mencionadas e analisadas, mas que ainda suscitam novas discussões por serem produzidas segundo lógicas alternativas, algo que interessa o currículo que se propõe cultural.

Após a ampliação do conhecimento, em que houve a necessidade de recorrermos a outros discursos, dirigimos todos/as até a quadra para realizarmos a brincadeira indígena Tucuxi. Com o grupo em roda, divulguei a todos/as que novamente realizaríamos uma brincadeira envolvendo uma outra lenda indígena. Expliquei que o Tucuxi é um boto, uma figura tradicional no imaginário popular da Amazônia, que em dia de festas se transmuta em um homem muito bonito e charmoso, que aparece vestido com roupas brancas e usando um chapéu, muito disputado pelas mulheres. Continuei esclarecendo que ao final da festa o boto, agora na figura de homem, some jogando nas águas retornando à sua condição de boto, porém, deixou as mulheres grávidas, cujos filhos não terão pais (Diário de Aula N° 8).

Ao entrar na sala de aula para mais um encontro com a turma do 5º ano “B”, novamente as alunas Maya e Iara vieram ao meu encontro com mais de vinte exemplares do livro *Brasiliana: lendas do Brasil em cordel* de Gonçalo Ferreira da



Silva (2011), dizendo que haviam procurado a vice-diretora, no intuito de irem até a biblioteca da escola, para que pudéssemos na aula de Educação Física ler diferentes lendas do folclore brasileiro.

Diante da atitude apresentada, fiz elogios pela autonomia e iniciativa das estudantes visando ampliar seus conhecimentos sobre a cultura de diferentes regiões do Brasil. Ressaltei que levassem os exemplares para quadra, para caso houvesse tempo, pudéssemos ler no final da aula, pois no meu planejamento iríamos trabalhar com duas brincadeiras de matriz africana, o que demandaria um tempo significativo.

Este fato suscitou em mim um problema grande que a maioria das instituições de ensino enfrentam, que é a falta de um planejamento integrado entre os/as professores/as, ficando este tempo e espaço que os profissionais da educação possuem, para resolver situações burocráticas que não condizem com os reais interesses dos/as professores/as e estudantes.

Além do mais, um outro problema enfrentado no desenvolvimento do tema de estudo práticas corporais indígenas e africanas, é o afastamento da professora de sala por motivos de saúde desde o início do segundo bimestre, inviabilizando o que poderia ser um trabalho interdisciplinar, já que as crianças demonstram um interesse grande nos estudos das lendas do folclore brasileiro (Diário de Aula Nº 16).

No trajeto até a sala de aula a aluna Vivi disse que conhecia a lenda do Negrinho Pastoreio e se poderia me contar o que sabia. Acreditando ser importante valorizar o conhecimento da aluna pedi à professora substituta se poderia gravar os saberes da aluna sobre a lenda mencionada.

Com a concordância da professora e com toda turma na sala de aula, a aluna relatou que havia aprendido a lenda com a sua mãe e que de acordo com a história, Negrinho Pastoreio era um servo que cuidava dos cavalos, portanto ele pastoreava, sendo o seu chefe possuidor de doze cavalos. Em um dia que pastoreava, Negrinho Pastoreio perdeu o cavalo preferido de seu chefe. Com o chefe furioso, Negrinho Pastoreio foi com os outros animais procurar o cavalo perdido, porém com a forte chuva durante o percurso todos os outros cavalos fugiram levando seu chefe a dar uma surra no menino e posteriormente a colocá-lo em um formigueiro e que depois de morto a alma do Negrinho Pastoreio vai até hoje no local para ajudar as pessoas com os doze cavalos (Diário de Aula Nº 16).

Em *Educação Física, currículo cultural e justiça social* (NEIRA, 2022), o autor recorre ao sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para apresentar o conceito de ecologia de saberes (SOUSA SANTOS apud NEIRA, 2022), na clara intenção de legitimar outras formas de conhecimento. Conhecimentos estes que se afastam do método científico e validam conhecimentos populares, tradicionais e do senso comum.

Explicar sobre ecologia de saberes é basear-se na heterogeneidade dos conhecimentos, considerando a ciência moderna uma delas. Porém, na mesma medida, reconhecer os saberes populares, urbanos, camponeses, indígenas, tradicionais etc., adotando o princípio das interações sustentáveis e dinâmicas dos saberes, já que a ecologia de saberes afirma que o conhecimento é interconhecimento (NEIRA, 2022).

Utilizando-se deste princípio, podemos sustentar que ao considerarmos as contações de histórias e as lendas do nosso folclore estamos deslocando o monopólio do pensamento ocidental, tido como universal, para outro posicionamento. Esta linha de raciocínio se estabelece pois parte-se da ideia de que há uma divisão geográfica, vista como territorial.

Ao exposto acima, Luana Tolentino chama atenção para “territórios urbanos em que imperam a segregação e a exploração da maioria” (TOLENTINO, 2018, p. 16), no intuito de valorizar o resgate da memória coletiva e histórica de grupos que sempre estiveram ausentes dos estabelecimentos de ensino.

Neira (2022), enaltecendo a ecologia de saberes refuta esta divisão, pois, de acordo com o autor:

Enquanto o hemisfério Norte concentra a ciência, a razão e a lei, no hemisfério Sul se localizam as crenças a violência e a desordem. A organização territorial reproduz a fórmula metrópole/colônia ou centro/periferia. O colonizador é o detentor do conhecimento moderno, mola propulsora do progresso, enquanto o colonizado é atrasado. O centro é civilizado, enquanto a periferia é selvagem (p. 111).

Entendendo ser a citação acima um ponto importante de reflexão, a intenção de destacar as lendas ampliadas e aprofundadas nesta pesquisa foi o de nos reposicionarmos enquanto educadores, exigindo que aprendamos com o Sul, pois conforme afirma o autor supracitado é preciso confrontar a monocultura da ciência moderna com a ecologia de saberes.

É fato, como colocado no extrato do diário de aula 16, a falta de um planejamento integrado entre os profissionais da educação dificulta a tematização, aspecto didático inerente ao currículo cultural, como reforçado no diário de aula 21 e exposto abaixo.

Ressalto que não acredito que esta ação deva ser desprezada, pois reconheço a sua importância no intuito de aprofundar/ampliar os conhecimentos das crianças, porém como já mencionado no Diário de Aula 16 a falta de um planejamento integrado entre os/as professores/as, que valorize os saberes dos profissionais da educação bem como dos/as estudantes, além de pouco ou nunca haver um processo de ensino e aprendizagem pautado na tematização, contribui para práticas de ensino pontuais sem o devido aprofundamento que muitos temas de estudo merecem (Diário de Aula Nº 21).

A situação mencionada acima é tão relevante que a colega de atuação profissional, ao tomar conhecimento da pesquisa, também interessou-se por desenvolver as brincadeiras indígenas com as suas turmas.

Validei os argumentos das crianças e esclareci que a perna de pau também está presente nas brincadeiras entre os índios e que os brinquedos que estavam vendo no meio da roda, era emprestado de uma escola municipal de Araraquara. Disse que a outra professora de Educação Física da escola, que também se interessou em estudar com os/as alunos/as do 4º ano as brincadeiras de matriz indígena, em nosso encontro de ATPC, relatou que havia pesquisado que a perna de pau fazia parte do repertório de brincadeiras entre as crianças indígenas, o que me levou também a pesquisar e reconhecer esta prática corporal como pertencente ao universo dos pequenos índios brasileiros (Diário de Aula Nº 6).

Imprescindível também apontar que na Educação Física cultural a tônica é a pesquisa da prática corporal objeto de estudo. O excerto acima dá um parecer do quanto a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos, acerca da manifestação corporal estudada depende desta iniciativa, já que a professora utilizou deste recurso para definir a brincadeira perna de pau como uma manifestação do universo indígena.

A pesquisa permeou todo o trabalho, exigindo do professor-pesquisador uma postura etnográfica, perspectiva teórico-metodológica que “reconhece os sujeitos do estudo, não como meros informantes, mas como produtores e produtoras da pesquisa, como também, permite grande envolvimento do pesquisador ou pesquisadora na cultura investigada” (OLIVEIRA JUNIOR; NEIRA, 2021, p. 14).

Para além da assistência de vídeos, informações pesquisadas na internet, da participação de outras pessoas, por terem uma história de vida marcada pela prática, as crianças e o professor-pesquisador coletaram informações relevantes sobre as práticas corporais de matrizes indígenas e africanas, evidenciando que não somente por meio da prática motora os estudantes aprendem.

Como reitera Oliveira Junior e Neira (2021):

[...] a perspectiva cultural da Educação Física não nega a vivência corporal, apenas retira a sua exclusividade e abre portas para que outras formas de participação discente aconteçam, desde que sejam momentos profícuos para a análise e compreensão das práticas corporais (p. 13).

Assim, trago fragmentos que denotam o envolvimento intenso do professor-pesquisador com a cultura investigada.

Aproveitando a fala da aluna Maya, que havia afirmado que o Saci Pererê era negro, recorri ao site *blog das letrinhas* e visando aprofundar o conhecimento dos alunos/as, relatei a todos/as que antes de ser um clássico do Sítio do Pica-pau Amarelo de Monteiro Lobato, o Saci Pererê é um clássico do folclore brasileiro e segundo o folclorista Câmara Cascudo os primeiros relatos sobre o Saci são do século XIX sendo a sua origem muito diversa apresentando elementos de diferentes culturas que propiciaram na construção desse personagem (Diário de Aula Nº 7).

Disse aos/as alunos/as, que no site Fatos Desconhecidos, disponibilizava um artigo intitulado: “Quem eram os escravos de Jó e por que eles jogavam caxangá?” que trazia muitas informações sobre a brincadeira “escravos de Jó”, sendo muito importante para a ampliação dos nossos saberes, pois com a cantiga era possível aprender muito sobre a cultura e até sobre a história do nosso país (Diário de Aula Nº 11).

Aproveitei o momento para dizer às crianças que havia pesquisado algumas brincadeiras de matrizes africanas e se topavam procurar no mapa mundi os países de origem destas brincadeiras o que foi prontamente aceito pelos alunos/as.



Apresentei a eles quinze brincadeiras, sendo quatro da Nigéria (Meu querido bebê, Da Ga, Pegue a cauda e Saltando feijão), três de Moçambique (Terra e mar, Labirinto e Meu Deus), duas de Gana (Ampe e Da Ga), uma da Tanzânia (Fogo na Montanha), uma do Egito ( Pegue o bastão), uma do Zaire (Acompanhe os meus pés), uma da África do Sul (Mamba), uma do Congo (O gato e o rato), uma de Uganda (Pengo pengó) e uma de Botsuana (Cão que rouba o osso). Ressaltando que a brincadeira Da Ga apresenta como origem dois países: Gana e Nigéria (Diário de Aula Nº 12).

Com os três países localizados no mapa mundi disse aos/as estudantes, que a falta de conhecimento sobre o continente africano tem me exigido muitos estudos, já que a proposta de abordar a cultura afro-brasileira e africana requer muito envolvimento com o tema, para que estas manifestações possam ser representadas nas aulas de Educação Física (Diário de Aula Nº 15).

Disse que a luta a ser experimentada é conhecida pelos Tikunas, etnia que habita a região da Amazônia como “Ota arü nü” e que para este tipo de luta corporal existem diversas variações. Salientei que em todas elas se desenha um círculo no chão sendo o objetivo fazer com que o/a adversário/a seja colocado/a para fora do círculo ou com que toque o chão com o tronco ou com a mão, desequilibrando-o/a (Diário de Aula Nº 24).

Os registros expostos esmiúçam que na pedagogia cultural há a possibilidade de entrarmos em contato com saberes até então encobertos. Podemos nos reportar aos diários de aula 7 e 11, nos quais nos deparamos com a clássica figura do Saci Pererê e com a cantiga “Escravos de Jó”, transformando a atividade de ensino e multiplicando as possibilidades de interagir com outros significados.

Estendendo a nossa análise referente aos diários de aula 12, 15 e 24 possibilitamos, ao buscarmos informações sobre as práticas corporais de matrizes indígenas e africanas, experiências que ainda são incipientes no contexto escolar, formando um elo do que se estuda na escola e o que acontece fora dos seus limites.

A este respeito chama atenção outro conceito evidenciado por Candau (2020), quando a teórica, visando a tomada de consciência do caráter homogeneizador da escola, estabelece a necessidade de propor práticas educativas em que as diferenças estejam sempre presentes. Neste alinhamento, uma situação que a autora considera imprescindível é a ideia da escola como um lugar de *cruzamentos de culturas*, propiciando a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Externar a postura do professor-pesquisador de não ser um mero transmissor de conhecimentos e o único detentor do saber, buscando sempre informações que levasse a ressignificação da prática, fez com que os estudantes também assumissem esta postura ficando explícito nos recortes abaixo.



Finalizando a aula, devido ter pesquisado algumas brincadeiras envolvendo lendas indígenas, achei oportuno questioná-los se conheciam alguma e que pudessem relatá-la. A aluna Clarice citou conhecer a lenda da Vitória-Régia e a aluna Mary mencionou conhecer as lendas Sereia Iara, Curupira e Boi-Bumbá. Ao aparecer na roda o Boi-Bumbá, a aluna Maya também disse conhecer o Boi-Bumbá, mas também a lenda Boitatá (Diário de Aula N° 6).

Ao chegar na sala de aula, sem solicitar tarefas ao grupo, fui surpreendido com as pesquisas das alunas Maya e Iara sobre curiosidades dos povos indígenas, haja vista que até o momento as atividades extraclasse, como as produções referentes a formação do povo brasileiro, apesar de realizadas por quase toda a turma, foram entregues, na maioria das vezes, fora da data estipulada. Porém, frente a minha afirmativa constante de assumir o compromisso de estar sempre pesquisando, entendo ter conscientizado os/as alunos/as sobre a necessidade de envolvimento com o tema de estudo das nossas aulas, mesmo realizando as atividades no tempo deles/as, mas nitidamente com muito interesse, evidenciando assim a vontade em apresentar seus conhecimentos para os/as colegas, algo que me deixa extremamente satisfeito por ter construído e conquistado junto as crianças (Diário de Aula N° 14).

Tal situação levou-me a pesquisar juntamente com os/as alunos/as, utilizando como recurso o meu celular, as informações trazidas pela aluna Clarice. Diante da veracidade da lenda, valorizei os saberes da estudante reforçando entre todos/as do grupo a importância de compartilharmos os nossos conhecimentos e que o professor, em uma situação de ensino e aprendizagem, não é o único detentor do conhecimento. (Diário de Aula N° 21).

Visando sistematizar todo conhecimento abordado nas aulas sobre o tema de estudo capoeira, entendi ser necessário mais uma aula sobre esta prática corporal. Porém, antes que iniciasse a minha explanação, fui surpreendido pela aluna Berenice que trouxe o urucum, fruto da árvore urucuzeiro em que os índios do Parque do Xingú utilizam na pintura de seus corpos durante o ritual do Kuarup, conforme registro no Diário de Aula 22 (Diário de Aula N° 27).

Importante decifrar a ligação dos sujeitos da investigação com o objeto de estudo quando assumimos uma postura etnográfica, demonstrando que há formas variadas de participar das aulas e não somente as vivências corporais. Docentes e discentes, diante do exposto nesta proposição de análise, em que se utilizou como encaminhamentos didático-metodológicos a ampliação e o aprofundamento, coletaram informações preciosas discutindo conjuntamente os conteúdos presentes, confrontando com a própria realidade e experiência.

Após trazermos muitas experiências que evidenciaram a ampliação e o aprofundamento, contribuindo para a não manutenção das relações sociais desiguais, apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa primeira deste estudo foi o de propiciar espaços educativos que possibilitassem o combate à colonialidade, privilegiando que as manifestações negras e indígenas oportunizassem a inclusão de conteúdos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena contribuindo para a implementação das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) em todos os estabelecimentos de ensino.

Assim, ressaltando o objetivo deste trabalho que foi de analisar uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais de origem africana e indígena no ensino fundamental em aulas de Educação Física, tendo como concepção o currículo cultural, esta pesquisa visou levar alunos/as e professor-pesquisador a compreenderem como a tematização de tais práticas corporais são importantes para uma sociedade que reconhecemos multicultural e democrática.

E aqui quero indicar que tal proposta, bem como outras que evidenciam os conhecimentos de grupos que sempre estiveram à margem da sociedade atinge seus intentos, pois provoca mudanças no currículo e por conseguinte nos fazeres pedagógicos de grande parte dos/as professore/as de Educação Física escolar, que muitas vezes acomodados em suas crenças perpetuam concepções eurocêntricas.

Destaco como ponto positivo da proposta, lançando mão da análise dos dados coletados, a utilização do espaço escolar como um local privilegiado de práticas antirracistas, já que as manifestações corporais afro-brasileiras, africanas e indígenas foram detalhadamente pesquisadas, estudadas e vivenciadas pelos/as estudantes e professor-pesquisador.

Recorrendo aos procedimentos didáticos (mapear, ler, vivenciar, ressignificar, aprofundar, ampliar, registrar e avaliar) e aos princípios pedagógicos (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) sugeridos pelo currículo cultural, concepção de Educação Física sustentada nos trabalhos advindos dos campos teóricos do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais, aposta no diálogo das diferenças, para que as experiências curriculares possam ser analisadas coletivamente, almejando o debate das questões de classe, gênero, orientações sexuais, cultura popular, etnia, religiosidade, dentre outros marcadores sociais.

Considerando o referencial teórico, os dados coletados e a sua consequente análise e interpretação, consideramos que o objetivo geral foi alcançado, pois promoveu uma educação que garantiu o respeito e a valorização da diversidade racial, promovendo o combate ao racismo e a discriminação que se faz presente em muitas escolas e no seu entorno.







Assumir uma postura etnográfica foi decisivo para a condução das ações, pois a necessidade de buscar informações sobre os acontecimentos que iam dinamizando os encontros, tornou-se um movimento imprescindível por parte do professor-pesquisador bem como de todo o grupo. Etnografia, que concebida como uma ação didática do currículo cultural da Educação Física, aproxima das práticas corporais ampliando a visão e entendendo como se operam os mecanismos de dominação e resistência, além do papel e a atuação dos praticantes (NEIRA, 2011).

Partindo para a terceira categoria, *“Vivências, diálogos e ressignificações”*, devemos registrar que a experiência vivida na escola é uma possibilidade para o diálogo, para o contato com as diferentes culturas e para a junção da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais (NEIRA, 2022).

Agindo de acordo com estes pressupostos, as vivências descritas ao longo desta pesquisa estão longe de ser práticas racionalizadas, pois ambientes de análise, diálogo, vivência e ressignificação marcaram sobremaneira as ações do professor-pesquisador que em conjunto com os/as discentes firmaram práticas culturalmente orientadas.

Meios de estimular os/as estudantes a elaborarem outras possibilidades de praticar as brincadeiras de matriz indígena e africana ficaram marcados no decorrer do percurso trilhado, no qual a reconstrução coletiva da manifestação cultural objeto de estudo exigiu de todo o grupo, leitura e interpretação do que era experimentado, sugerindo situações mais democráticas, equânimes e solidárias.

Além do mais, os/as alunos/as estiveram em contato com situações nas quais foram exigidas a reinvenção, experimentando novos formatos das práticas corporais tematizadas e a reconstrução das brincadeiras diante da necessidade da mudança de regras. Estas ações induziram novas reescritas das práticas corporais.

Considerando a última categoria, *“Ampliação e aprofundamento do conhecimento”*, podemos inferir que a ausência destes procedimentos metodológicos reforçará relações sociais desiguais, pois frente ao currículo culturalmente orientado somente será possível promover uma política educativa multicultural crítica por meio da problematização em que o diálogo entre todos/as os/as participantes esteja permeando todas as ações educativas.

Interpretar e questionar as narrativas presentes nas diferentes práticas corporais, favorecendo outras maneiras de pensar, transformando aquilo que está dado potencializa vozes dissonantes, olhares distintos e perspectivas diferentes (NEIRA, 2011).

Desestabilizar os discursos que se fincam nas representações racistas acerca do indígena e do negro e suas respectivas tradições culturais foi a tônica durante as aulas. Os



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de Educação Física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202537/andrade\\_jma\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=4](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202537/andrade_jma_dr_arafcl.pdf?sequence=4). Acesso em: 15 set. 2021.

BARROS, André Minuzzo de **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108695/000764370.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. 2019. 44f. Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

BOSCATTO, Juliano Daniel.; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, [s. l], p. 96-112, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008. [Brasília: Presidência da República], 2016.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de marco de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 21 de set. 2018.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 2003a Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html) Acesso em: 18 de set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 dez. 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm). Acesso em: 15 jout. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. Revista Cocar, Edição Especial, n.8, jan.-abr. 2020, p. 28-44. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio., CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flávio., CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade de povos indígenas: educando na e para as relações étnico-raciais na Educação Física. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11. 645/08**. Vol. 11. Curitiba: CRV, 2016, p. 107-122

DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 154 - 173, jan./abr. 2005.

FREITAS, João Paulo de Almeida; NUNES, Hugo César Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. O planejamento de ensino em uma nova “paisagem social”. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, Ano II, v. 2, p. 483-502, set./dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.F., Candau V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-89.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. In: ALBUQUERQUE, D.I.P., DEL-MASSO, M.C.S. Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 12 out. 2021.

GRANDO, Beleni Saléte.; PINHO, Vilma Aparecida. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. (Orgs.). **Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11. 645/08**. Vol. 11. Curitiba: CRV, 2016, p. 25-43.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais** In: ALBUQUERQUE, D.I.P., DEL-MASSO, M.C.S. Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em:

<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 12 out. 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MONTEIRO, Deborah. **Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralidade e escrevivência por uma educação decolonial**. 2019. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 39-63.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S.; (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-99.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física, currículo cultural e justiça social. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira; (Org.). **Educação Física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022. p. 109-127.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física. Teorias do Currículo – Teoria pós-críticas do currículo: Multiculturalismo crítico. Youtube, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pPGT6ZWTFwU>> Acesso em: 10 out. 2021a.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física. Teorias do Currículo – Teoria pós-críticas do currículo: estudos culturais. Youtube, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qhXkCr70CHs>> Acesso em: 10 out. 2021b.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l], p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da educação física**. *Educación Física y Deporte*, v. 32, n. 2, p. 1421-1430, 2013 Tradução . . Disponível em:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/17892>. Acesso em: 13 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física. In: CANO, M. R. O. (org.). **A reflexão da prática do ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 98-123.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário. Luiz. Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NUNES, Hugo Cesar Bueno.; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 464–480, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/artic>

NUNES, Mário Luiz Ferrari. et al. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146.

NUNES, Mário Luiz Ferrari e RUBIO, Katia. **O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008Tradução. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-17, 2021.

OMURO, Selma de Araujo Torres. **História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação**. 2020. Disponível em: [https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026\\_ARQUIVO\\_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf](https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf). Acesso em: 02 out. 2021.

PEREIRA, Arliene Stefhanie Menezes. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar**. v 2. Fortaleza: Aliás Editora, 2021.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Caderno Pagu**, p.145-168, jan./jun. 2006.

ROSA, Alisson Aurélio. **O idoso e o seu corpo**. Campinas/SP. Trabalho de Conclusão de Curso, 2002.

ROSA, Alisson Aurélio. **Planejamento Participativo: estruturação e vivência dos jogos populares no ensino fundamental**. São Carlos/SP. Monografia, 1999.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 64-82.

SANTOS, Tamires Cristina dos. **Etnografia de uma lei**: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEDUC]. Currículo Paulista. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 15 set. 2021.

SESI-SP. **Proposta curricular de Educação Física SESI-SP**: ensino fundamental ao ensino médio. São Paulo: SESI, 2013.

SESI-SP. **Referencial curricular**: ensino fundamental. São Paulo: SESI-SP Editora, 2016.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. Pensamento indígena e conhecimento histórico: reflexões acerca das funções do ensino de história. **PerCursos**, Florianópolis, v. 22, n.48, p. 154 - 173, jan./abr. 2021.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, Gonçalo Ferreira. *Brasiliana: lendas do Brasil em cordel*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVA, Mauro Sérgio.; BRACHT, Valter. Na pista de práticas de professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, v.30, n.1, p.80-94, 2012.

SILVA, Suzi Dornelas e R. **Viajando pela cultura africana e afrobrasileira**: relações étnico-raciais na Educação Física. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192836>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Carmem Lúcia. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 31-83.



SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

UGAYA, Andresa de Souza; SILVA, Vívian Pereira da. Fiando tramas e construindo caminhos: lutas antirracistas partilhadas nas rodas. *In: DIAS; Lucas Almeida. Educação escolar no Brasil: pesquisa e prática docente.* Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2009.

VENÂNCIO, Luciana. et al. **Temas e desafios (auto)formativos para professores de Educação Física à luz da didática e da justiça social.** Cenas Educacionais, Caetité - Bahia, v.4, n. e10778, p.1-40, 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004



## APÊNDICE

### APÊNDICE A: *TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde**  
**Departamento de Educação Física e Motricidade Humana**  
**Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF**

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

O/a menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa intitulada “Currículo e práticas pedagógicas transformadoras: práticas corporais de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar”. O objetivo do trabalho é o de analisar uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas colaborando na construção de um currículo flexível e plural que atenda às diversidades e as demandas dos estudantes, propiciando práticas no interior da escola mais equânimes, justas e democráticas.

A participação dele/a poderá trazer benefícios ligados às vivências das práticas corporais propostas nas aulas de Educação Física e ajudar na compreensão de como a tematização de práticas corporais de matrizes africanas e indígenas podem ser importantes para a descolonização do currículo uma vez que estas práticas historicamente estiveram ausentes do cenário escolar, despertando a consciência de todos os envolvidos, que mesmo com as políticas de universalização do acesso à educação, é necessário criar um espaço que haja equidade e justiça no trato com as diferentes manifestações da cultura corporal.

As coletas serão realizadas nas aulas de Educação Física ao longo do primeiro semestre letivo de 2022 de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O professor da turma, também pesquisador, registrará as aulas de Educação Física em diários de aula referentes ao assunto da pesquisa com os estudantes da turma. Tais ações estarão articuladas ao desenvolvimento das atividades regulares de ensino previstas no planejamento semestral, sem causar qualquer prejuízo de aprendizagem ao grupo, bem como, aqueles que não quiserem participar do estudo.

A participação do estudante na pesquisa não terá custos para você ou para ele. Como a pesquisa será realizada dentro da grade curricular, em horário habitual de aula, o aluno/a não terá custos adicionais com alimentação e transporte.

Os riscos da pesquisa estão vinculados às próprias características de aulas de Educação Física, ou seja, tropeçar, esbarrar no colega ou leve escoriação. Em caso destas ocorrências o professor-pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário. Além disso, o/a participante terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Ele/a não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito dele/a. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

Caso você não entenda algo ou não goste de qualquer situação que identificar durante as observações ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor-pesquisador Alisson Aurélio Rosa, pessoalmente \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ou por e-mail \_\_\_\_\_ ou pelo telefone \_\_\_\_\_, ou o professor Glauco Nunes Souto Ramos, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone \_\_\_\_\_.



Você e o/a estudante receberão uma via deste Termo (TCLE) rubricado em todas as páginas pelo professor-pesquisador.

O nome/identificação dele/a não será citado em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que ele/a fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo/a pesquisador/a.

Ele/a não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa.

Os direitos dele/a como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam do respeito ao ser humano nas pesquisas científicas.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do/a menor sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele/a participe. O pesquisador me informou que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP), que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.**

**O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.**

Fone [REDACTED].

Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)”

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (UFSCar)

Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km 235

Contato telefônico: [REDACTED]

e-mail: [REDACTED]

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF

\_\_\_\_\_, o/a autorizo a participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do/a responsável

Assinatura do/a pesquisador/a

**APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde**

**Departamento de Educação Física e Motricidade Humana**

**Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF**

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa com o nome “Currículo e práticas pedagógicas transformadoras: práticas corporais de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar”. O objetivo do trabalho é o de analisar uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas colaborando na construção de um currículo flexível e plural que atenda às diversidades e as demandas dos estudantes, propiciando práticas no interior da escola mais equilibradas, justas e democráticas.

A sua participação poderá trazer benefícios ligados às vivências das práticas corporais propostas nas aulas de Educação Física e ajudar na compreensão de como a tematização de práticas corporais de matrizes africanas e indígenas podem ser importantes para a descolonização do currículo uma vez que estas práticas historicamente estiveram ausentes do cenário escolar, despertando a consciência de todos os envolvidos, que mesmo com as políticas de universalização do acesso à educação, é necessário criar um espaço que haja equilíbrio e justiça no trato com as diferentes manifestações da cultura corporal.

As coletas serão realizadas nas aulas de Educação Física ao longo do primeiro semestre letivo de 2022 de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O professor da turma, também pesquisador, registrará as aulas de Educação Física em diários de aula referentes ao assunto da pesquisa com os estudantes da turma. Tais ações estarão articuladas ao desenvolvimento das atividades regulares de ensino previstas no planejamento semestral, sem causar qualquer prejuízo de aprendizagem ao grupo, bem como, aqueles que não quiserem participar do estudo.

Sua participação na pesquisa não terá custos para você ou seu responsável. Como a pesquisa será realizada dentro da sua grade curricular, em seu horário de aula, você não terá custos adicionais com sua alimentação e transporte.

Os riscos da pesquisa estão vinculados às próprias características de aulas de Educação Física, ou seja, tropeçar, esbarrar no colega ou leve escoriação. Em caso destas ocorrências o professor-pesquisador vai tomar todas as providências e vai dar toda a ajuda que você precisar. Além disso, terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

Caso você não entenda alguma coisa ou não goste de qualquer situação que estiver participando durante as observações das aulas de Educação Física ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor-pesquisador Alisson Aurélio Rosa, pessoalmente [redacted] ou por e-mail [redacted] ou pelo telefone [redacted], ou o professor Glauco Nunes Souto Ramos, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone [redacted].

Você e o seu responsável receberão uma via deste Termo (TALE) rubricado em todas as páginas pela professor-pesquisador.



Não vamos falar seu nome em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor-pesquisador.

Você não vai receber nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam do respeito ao ser humano nas pesquisas científicas.

Este termo será apresentado, lido e explicado pelo professor-pesquisador para todos/as os/as alunos/as participantes da pesquisa com o intuito de esclarecer e sanar eventuais dúvidas.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP), que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.**

Fone [REDACTED].

Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (UFSCar)

Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km 235

Contato telefônico: [REDACTED]

e-mail: [REDACTED]

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Prof. Dr. Glauco N. S. Ramos

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE AUTORIZAÇÃO



GOVERNO DE ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE ARARAQUARA  
Rua Gonçalves Dias nº 291, Centro – Araraquara – SP

FONE [REDACTED] – CEP, [REDACTED] – ARARAQUARA-SP

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

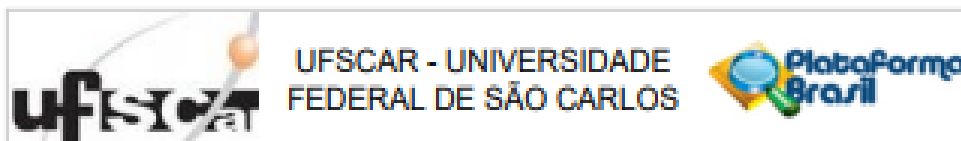
Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da [REDACTED], informo que o projeto de pesquisa intitulado *"Currículo e práticas transformadoras: práticas corporais de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar"* apresentado pelo professor-pesquisador, Alisson Aurélio Rosa e que tem como objetivo principal analisar uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas colaborando na construção de um currículo flexível e plural que atenda às diversidades e as demandas dos estudantes, propiciando práticas no interior da escola mais equânimes, justas e democráticas, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

\*Declaro conhecer a Resolução CNS 456/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Araraquara, 10 de novembro de 2021.

\_\_\_\_\_  
Diretor de escola  
RG:

**ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS: práticas corporais de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar

**Pesquisador:** GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53417021.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.279.159

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas na apresentação do projeto foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1856058, de 14/01/2022) e/ou do Projeto Detalhado (ProjetoDetalhado2, de 14/01/2022):

**RESUMO:** É inegável que a sociedade brasileira apresenta influências marcadas pelas culturas de matrizes africanas e indígenas, porém quando adentramos nas escolas de todo o Brasil e analisamos o currículo e as práticas pedagógicas dos profissionais de ensino verificamos a quase inexistência destas manifestações culturais, demandando mudanças de mentalidade de toda a comunidade escolar. Desta forma, torna-se urgente aceitarmos o convite de encararmos de frente o desafio de uma educação pautada na perspectiva dos povos africanos e indígenas. O presente trabalho intitulado, "Currículo e práticas pedagógicas transformadoras: práticas corporais de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar" tem como objetivo analisar uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas colaborando na construção de um currículo flexível e plural que atenda às diversidades e às demandas dos estudantes, propiciando práticas no interior da escola mais equânimes, justas e democráticas. Sustentado na concepção de Educação Física pautada na perspectiva do currículo cultural, buscando fundamentação teórica nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, esta pesquisa visa levar alunos/as a compreenderem como a tematização de práticas corporais de

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

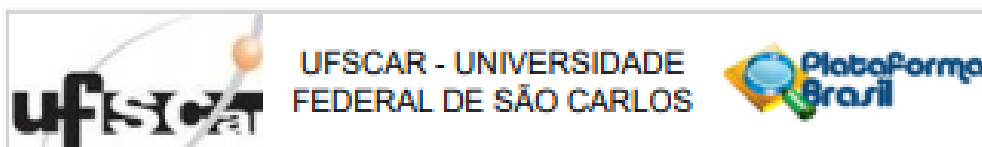
**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.562-905

**UF:** SP **Município:** SÃO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9085

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279/159

matrizes africanas e indígenas podem ser importantes para a descolonização do currículo uma vez que estas práticas historicamente estiveram ausentes do cenário escolar, despertando a consciência de todos os envolvidos da importância da implantação das leis 10639/03 e 11645/08, para que as mesmas possam ser vivenciadas nas aulas de Educação Física. Assim, estudamos os documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dão diretrizes para os professores de todo território nacional e o Currículo Paulista, voltado aos profissionais de ensino do Estado de São Paulo passa ser essencial, principalmente no que tange ao diálogo com as questões da multiplicidade de cultura, ponto marcante do currículo cultural. A pesquisa será realizada de forma qualitativa com alunos/as de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Araraquara/SP, na qual o professor-pesquisador, utilizará do instrumento de pesquisa Diários de Aula, na intenção de registrar, analisar e interpretar as informações recolhidas durante o processo investigatório, à luz dos procedimentos didáticos presentes no currículo de perspectiva cultural como: mapear, ler, vivenciar, ressignificar, aprofundar, ampliar, registrar e avaliar. A análise dos dados será feita através do estabelecimento de categorias após a coleta dos dados, em diálogo com a literatura estudada. Todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa receberão e deverão assinar os termos de assentimento e compromisso livre e esclarecido.

**METODOLOGIA:** A presente pesquisa será realizada de forma qualitativa na intenção de analisar e interpretar as informações recolhidas durante o processo investigatório, manipulando, registrando e analisando-as (NEGRINE, 1999), para em momento posterior reinterpretar e discutir à luz dos procedimentos didáticos presentes no currículo de perspectiva cultural. Desta forma, o trabalho será realizado com alunos/as de uma turma com aproximadamente 30 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Araraquara, durante o primeiro semestre letivo de 2022, com a autorização da direção da escola para a realização da pesquisa, tendo como objetivo analisar uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas colaborando na construção de um currículo flexível e plural que atenda às diversidades e as demandas dos estudantes, propiciando práticas no interior da escola mais equânimes, justas e democráticas. Assim, provido dos referenciais teóricos presentes nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico (NEIRA; NUNES, 2008), os encaminhamentos didáticos estabelecidos servirão de elementos norteadores para análise, interpretação e discussão das informações. Como instrumento de coleta de dados, serão utilizados os Diários de Aula, "documentos em que professores e professoras anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

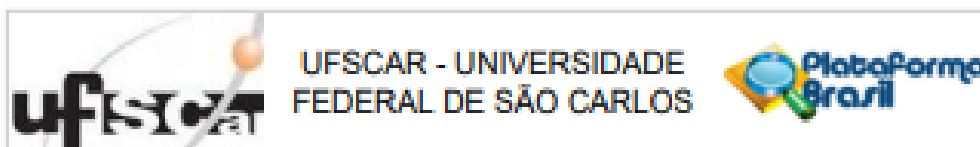
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br

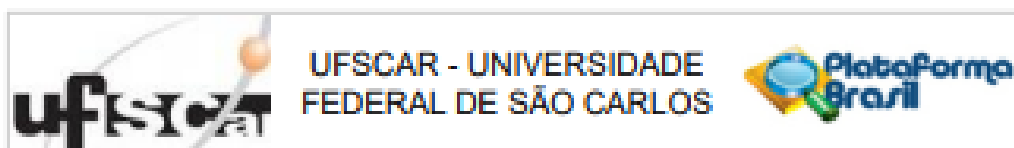


Continuação do Parecer: S. 279-159

(ZABALZA, 2004, p. 14) para os registros e a validação dos procedimentos metodológicos propostos na implementação de uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e indígenas, portanto, um currículo com enfoque cultural, evidenciando as práticas corporais indígenas para a implementação da lei 11645/08 e africanas para a implementação da lei 10639/03 nas aulas de Educação Física escolar, é que as atividades desenvolvidas durante as aulas serão transcritas ressaltando as falas e as participações dos estudantes. Considerando o exposto e tendo por base o meu objetivo de estudo é que recomerei, como instrumento de coleta de informações aos Diários de Aula (ZABALZA, 2004), que deverão ser realizados em situação real, após cada aula ministrada, através de registro das impressões do professor-pesquisador sobre o que vai acontecendo na aula, narrando os pontos mais significativos das ações desenvolvidas. Apresentados os procedimentos metodológicos que serão utilizados no decorrer do trabalho, vale ressaltar que os participantes serão contatados pelo professor-pesquisador para que, demonstrando interesse em participar da coleta de dados, possam ter a autorização assinada pelos/as responsáveis legais utilizando-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para que haja o consentimento da participação dos/as alunos/as na pesquisa. Neste momento, será apresentado de forma clara e precisa aos responsáveis dos estudantes que aceitarem o convite, os objetivos e os procedimentos envolvidos no estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa. Da mesma forma, os/as próprios/as alunos/as participantes receberão e assinarão o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) apresentado uma forma clara e em uma linguagem acessível para que a compreensão entre todos os envolvidos possa ser de fato assegurada, evidenciando os possíveis riscos e benefícios que estarão vinculados à pesquisa, bem como a escolha dos/as participantes em permanecerem ou se retirarem no momento em que julgarem necessário. Metodologia de Análise de Dados: Nos pautamos nas ideias de categorias apresentada por Gomes (2004), que podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir dos dados coletados. Neste trabalho em específico será estabelecido como parâmetro o ponto de vista recomendado por Gomes (2004), no qual para o autor: (...) o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo (p. 70). Gostaríamos de ressaltar que durante o desenvolvimento da investigação serão respeitados todos os protocolos de biossegurança referentes à prevenção de contaminação pelo coronavírus que leva ao desenvolvimento da COVID-19 estabelecidos pelo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-900  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (15)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br





Continuação do Parecer: 5.279.159

Ministério da Saúde e organizados pela rede pública de Educação do estado de São Paulo e pelo município de Araraquara/SP.

**Objetivo da Pesquisa:**

Colaborar na construção de um currículo flexível e plural que atenda às diversidades e às demandas dos estudantes, propiciando práticas no interior da escola mais equânimes, justas e democráticas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

\* Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos da pesquisa estão vinculados às próprias características de aulas de Educação Física, ou seja, tropeçar, esbarrar no colega ou leve escorregão. Em caso destas ocorrências o professor-pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Benefícios: Poderá trazer benefícios ligados às vivências das práticas corporais propostas nas aulas de Educação Física e ajudar na compreensão de como a tematização de práticas corporais de matrizes africanas e indígenas podem ser importantes para a descolonização do currículo uma vez que estas práticas historicamente estiveram ausentes do cenário escolar, despertando a consciência de todos os envolvidos, que mesmo com as políticas de universalização do acesso à educação, é necessário criar um espaço que haja equidade e justiça no trato com as diferentes manifestações da cultura corporal.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012 suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

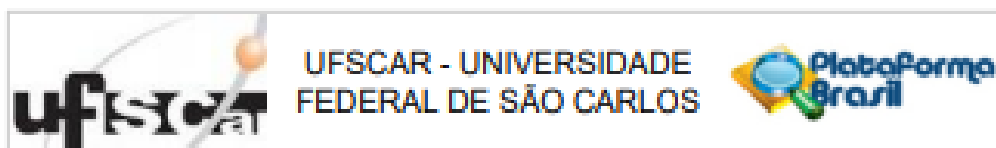
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise de respostas ao parecer pendente nº 5.188.687 emitido em 28/12/2021

Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9005 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.279.129

Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa; Este CEP orienta aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

RESPOSTA: Temos que, preocupados com a atual situação pandêmica do país, dos professores, alunos e familiares, isto foi indicado na 21ª página do projeto, da seguinte forma: "Destacamos que, durante o desenvolvimento da investigação serão respeitados todos os protocolos de biossegurança referentes à prevenção de contaminação pelo coronavírus que leva ao desenvolvimento da COVID-19 estabelecidos pelo Ministério da Saúde e organizados pela rede de ensino pública do estado de São Paulo e do município de Araraquara/SP." Deixamos indicado no arquivo do projeto com destaque amarelo.

ANÁLISE: a contextualização sobre a situação sócio sanitária, planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 e demais medidas a garantir a integridade e bem-estar de todos os envolvidos na pesquisa foram de caráter orientativo, como descrito em "Este CEP orienta aos pesquisadores...". Agradecemos a compreensão dos pesquisadores.

Pendências no TALE:

1. Trazer linguagem mais acessível em todo o TALE para o fácil entendimento dos participantes acerca da pesquisa. Termos como "equânimes" não são de fácil entendimento para os participantes da pesquisa.

RESPOSTA: Alteramos, ao longo do TALE, as palavras indicadas para "equilibradas" e "equilíbrio", facilitando o entendimento dos participantes da pesquisa. E acrescentamos o seguinte parágrafo à 21ª página do projeto e no final do próprio TALE: "Este termo será apresentado, lido e explicado pelo professor-pesquisador para todos/as os/as alunos/as participantes da pesquisa com o intuito de esclarecer e sanar eventuais dúvidas."

ANÁLISE: pendência atendida

2. Descrever que a participação do aluno não terá custos para ele ou para o seu responsável legal.

RESPOSTA: Foi acrescentado o seguinte parágrafo: "Sua participação na pesquisa não terá custos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

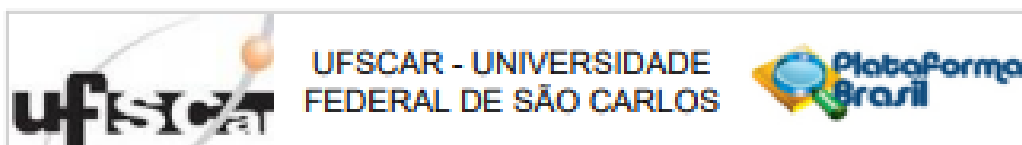
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-8685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279-159

para você ou seu responsável. Como a pesquisa será realizada dentro da sua grade curricular, em seu horário de aula, você não terá custos adicionais com sua alimentação e transporte.”

**ANÁLISE:** pendência atendida

3. Descrever que o participante terá todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta de dados. E que o participante terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

**RESPOSTA:** Como os participantes da pesquisa serão alunos que frequentam as aulas regulares de Educação Física na escola, não terão nenhum tipo de custo ou despesas em relação à participação na pesquisa. Desta forma, foram acrescentados os seguintes parágrafos: “Sua participação na pesquisa não terá custos para você ou para seu responsável. Como a pesquisa será realizada durante o horário de suas aulas de Educação Física, você não terá custos adicionais com sua alimentação e transporte.” e “Além disso, terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa.”

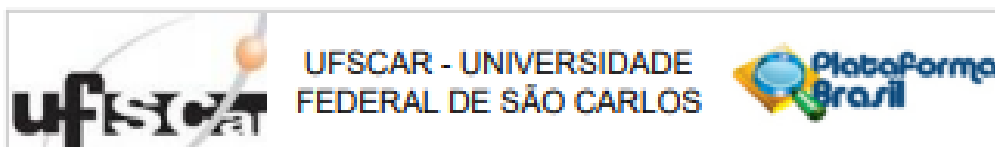
**ANÁLISE:** pendência atendida

4. Descrever que o participante e o seu responsável receberão uma via do TALE rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal com quem o participante e o seu responsável poderão tirar todas as dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento.

**RESPOSTA:** Acrescentamos ao parágrafo que já indicava tais aspectos, o endereço do professor-pesquisador de Educação Física. Desta maneira, o parágrafo ficou da seguinte forma: “Caso você não entenda alguma coisa ou não goste de qualquer situação que estiver participando durante as observações das aulas de Educação Física ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor-pesquisador Alisson Aurélio Rosa, pessoalmente (Av. Pedro Del Acqua, nº 80, lote 131, quadra D, Condomínio Central Park Morada do Sol, Araraquara/SP) ou por e-mail [alissonaurelio@estudante.ufscar.br](mailto:alissonaurelio@estudante.ufscar.br) ou pelo telefone (16) 99224-5861, ou o professor Glaucio Nunes Souto Ramos, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone (16) 3306-6757.”; e acrescentamos o parágrafo: “Você e o seu responsável receberão uma via deste Termo (TALE) rubricado em todas as páginas pelo professor-pesquisador.”

**ANÁLISE:** pendência atendida

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.505-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** [caphumanos@ufscar.br](mailto:caphumanos@ufscar.br)



Continuação do Parecer: 5.379.199

5. Atualizar as informações do CEP no parágrafo final. Texto sugerido: "Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP), que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br"

RESPOSTA: Conforme solicitação, atualizamos/completamos o parágrafo, a saber: "Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP), que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br"

ANÁLISE: pendência atendida

Pendências no TCLE:

1. Descrever que a participação do aluno não terá custos para ele ou para o seu responsável legal.

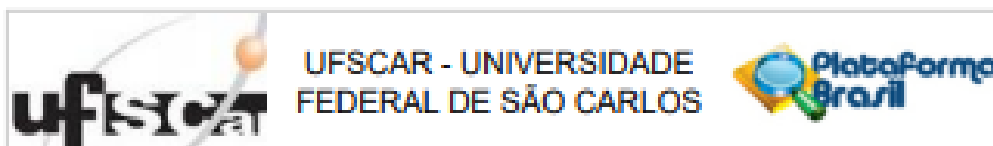
RESPOSTA: Foi acrescentado o seguinte parágrafo: A participação do estudante na pesquisa não terá custos para você ou para ele. Como a pesquisa será realizada dentro da grade curricular, em horário habitual de aula, o aluno/a não terá custos adicionais com alimentação e transporte.

ANÁLISE: pendência atendida

2. Descrever que o participante terá todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta de dados. E que o participante terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

RESPOSTA: Como os participantes da pesquisa serão alunos que frequentam as aulas regulares de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279.159

Educação Física na escola, não terão nenhum tipo de custo ou despesas em relação à participação na pesquisa. Desta forma, foram acrescentados os seguintes parágrafos: "A participação do estudante na pesquisa não terá custos para você ou para ele. Como a pesquisa será realizada dentro da grade curricular, em horário habitual de aula, o aluno/a não terá custos adicionais com alimentação e transporte." e "Além disso, o/a participante terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa."

ANÁLISE: pendência atendida

3. Descrever que o participante e o seu responsável receberão uma via do TCLE rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal com quem o participante e o seu responsável poderão tirar todas as dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento.

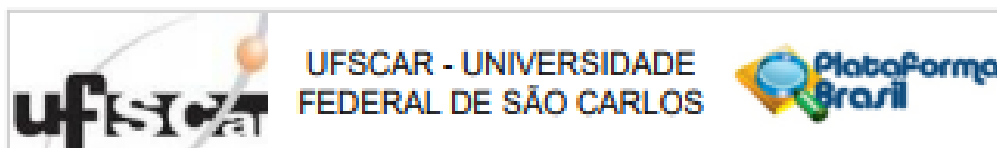
RESPOSTA: Acrescentamos ao parágrafo que já indicava tais aspectos, o endereço da professora-pesquisadora de Educação Física. Desta maneira, o parágrafo ficou da seguinte forma: "Caso você não entenda algo ou não goste de qualquer situação que identificar durante as observações ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor-pesquisador Alison Aurélio Rosa, pessoalmente (Av. Pedro Del Acqua, nº 80, lote 131, quadra D, Condomínio Central Park Morada do Sol, Araraquara/SP) ou por e-mail [alissonaurelio@estudante.ufscar.br](mailto:alissonaurelio@estudante.ufscar.br) ou pelo telefone (16) 99224-5861, ou o professor Glaucio Nunes Souto Ramos, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone (16) 3306-6757." e acrescentamos o parágrafo: "Você e o/a estudante receberão uma via deste Termo (TCLE) rubricado em todas as páginas pelo professor-pesquisador."

ANÁLISE: pendência atendida

4. Atualizar as informações do CEP no parágrafo final. Texto sugerido: "Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP), que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedecem às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)"

RESPOSTA: Conforme solicitação, atualizamos/completamos o parágrafo, a saber: "Declaro que

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



Continuação do Parecer: 5.279.159

entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do/a menor sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele/ela participe. O pesquisador me informou que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP), que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br".

ANÁLISE: pendência atendida

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1856058.pdf	14/01/2022 13:49:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE2.pdf	14/01/2022 13:49:23	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

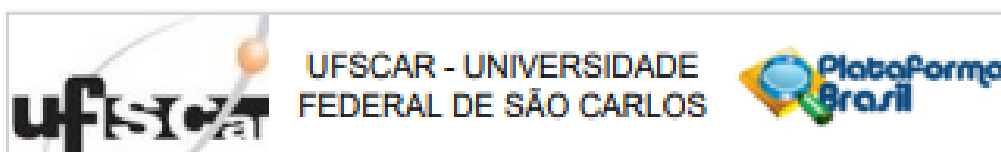
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.279.159

Ausência	TALE2.pdf	14/01/2022 13:48:23	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE2.pdf	14/01/2022 13:48:07	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado2.pdf	14/01/2022 13:48:49	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	14/01/2022 13:48:26	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito
Outros	CartaAutorizaEscola.pdf	10/11/2021 13:28:53	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/11/2021 13:28:32	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto2.pdf	10/11/2021 13:27:30	GLAUCO NUNES SOLITO RAMOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 08 de Março de 2022

Assinado por:  
Adriana Sanches Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-900  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3251-8685 E-mail: cefpumanos@ufscar.br